

LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

LITERACY IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS IN LIGHT OF TEACHER
TRAINING AND ACADEMIC PRACTICES

ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA
FORMACIÓN DOCENTE Y LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS

Ivonete Bueno de Camargo Klein¹
Gislainy Benthien Oliveira Balduino²
Grace Kelly Schemes Oliveira³
Marilza Andrade Corrêa Justino⁴
Luciane Weber Baia Hees⁵

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o letramento acadêmico, em que se considera ir além da simples alfabetização, envolvendo práticas sociais de escrita no contexto universitário. Enquanto o modelo tradicional (das habilidades) prioriza regras gramaticais, o da socialização acadêmica foca na adaptação a gêneros específicos, porém sem reflexão crítica. Já o modelo dos letramentos acadêmicos entende a escrita como participação em comunidades discursivas, considerando poder, identidade e autoridade. Desafios persistem, como a discussão entre textos lidos e produzidos pelos estudantes e a suposição de que já dominam convenções acadêmicas. A solução proposta é integrar o ensino do letramento às disciplinas, com práticas contextualizadas e verificação contínua. No entanto, os estudantes enfrentam desafios, como a divergência entre a complexidade dos textos lidos e a simplicidade dos produzidos, além da falta de integração do letramento nos currículos. A formação docente também é um obstáculo, pois muitos cursos de Pedagogia priorizam a gestão em detrimento da prática pedagógica e professores frequentemente adotam abordagens sem significado, sem estimular a reflexão crítica. Para superar essas lacunas, propõe-se a criação de núcleos de apoio à escrita acadêmica, a integração entre teoria e prática em projetos interdisciplinares e o uso crítico de tecnologias como ferramentas de letramento.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Ensino Superior. Escrita crítica. Formação docente.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Especialização em Educação Especial e Licenciatura em Educação Especial e Pedagogia.

²Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Graduada em Pedagogia com Complementação em Educação Especial.

³Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University, com especialização em Ensino da Arte e Leitura de Imagens, Docência na Educação Profissional e Gestão Escolar. Graduada em Direito e licenciada em Arte-Educação e Pedagogia.

⁴Mestranda do Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Especialização em Gestão de Qualidade na Educação e Licenciatura em Pedagogia.

⁵Orientadora. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, na área de Formação de Professores. Mestre em Educação, na área de Gestão e Políticas Públicas, especialista em Supervisão Escolar e Docência Universitária. Realizou seus estudos de pós-doutoramento na área de Gestão Educacional na Universidade de Aveiro, Portugal.

ABSTRACT: This article aims to discuss academic literacy, considering that it goes beyond simple literacy, involving social practices of writing in the university context. While the traditional model (of skills) prioritizes grammatical rules, the academic socialization model focuses on adaptation to specific genres, but without critical reflection. The academic literacies model, on the other hand, understands writing as participation in discursive communities, considering power, identity, and authority. Challenges persist, such as the discrepancy between texts read and produced by students and the assumption that they already master academic conventions. The proposed solution is to integrate the teaching of literacy into the disciplines, with contextualized practices and continuous assessment. However, students face challenges, such as the divergence between the complexity of the texts read and the simplicity of those produced, in addition to the lack of integration of literacy in the curricula. Teacher training is also an obstacle, as many Pedagogy courses prioritize management over pedagogical practice, and teachers often adopt meaningless approaches, without stimulating critical reflection. To overcome these gaps, it is proposed to create support centers for academic writing, integrate theory and practice in interdisciplinary projects, and make critical use of technologies as literacy tools.

Keywords: Academic literacy. Higher education. Critical writing. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la alfabetización académica, que va más allá de la simple adquisición de la lectoescritura, abarcando las prácticas de escritura social en el contexto universitario. Mientras que el modelo tradicional (de habilidades) prioriza las reglas gramaticales, el modelo de socialización académica se centra en la adaptación a géneros específicos, pero sin reflexión crítica. El modelo de alfabetización académica, por otro lado, entiende la escritura como participación en comunidades discursivas, considerando el poder, la identidad y la autoridad. Persisten desafíos, como la discrepancia entre los textos leídos y los producidos por los estudiantes y la suposición de que ya dominan las convenciones académicas. La solución propuesta es integrar la educación en lectoescritura en el currículo, con prácticas contextualizadas y evaluación continua. Sin embargo, los estudiantes se enfrentan a desafíos, como la divergencia entre la complejidad de los textos leídos y la simplicidad de los producidos, así como la falta de integración de la lectoescritura en los currículos. La formación docente también constituye un obstáculo, ya que muchos cursos de Pedagogía priorizan la gestión sobre la práctica pedagógica, y los docentes con frecuencia adoptan enfoques superficiales que no estimulan la reflexión crítica. Para superar estas deficiencias, se propone la creación de centros de apoyo a la escritura académica, la integración de la teoría y la práctica en proyectos interdisciplinarios y el uso crítico de las tecnologías como herramientas de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización académica. Educación superior. Escritura crítica. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

O letramento acadêmico é um conceito fundamental para a compreensão das práticas de escrita no ensino superior, indo além da mera decodificação de textos. Enquanto a alfabetização se concentra no domínio do código linguístico, o letramento envolve a capacidade de participar criticamente das convenções discursivas da academia (Street, 2009). Essa distinção é crucial, pois revela que escrever na universidade exige não apenas correção gramatical, mas também entendimento sobre como os textos circulam e constroem conhecimento em cada área.

Diferentes abordagens buscam explicar como os estudantes se apropriam dessas práticas. O modelo das habilidades, por exemplo, reduz o sucesso acadêmico ao domínio de estruturas textuais, ignorando as especificidades disciplinares (Lea; Street, 2006). Já o modelo da

socialização acadêmica defende que os alunos internalizam normas ao serem expostos a gêneros como artigos científicos, mas critica-se sua tendência a reforçar convenções sem questioná-las (Fischer; Dionísio, 2011).

O modelo dos letramentos acadêmicos surge como alternativa, entendendo a escrita como uma prática social e política. Nessa perspectiva, um bom texto acadêmico não é apenas “bem escrito”, mas situado e crítico, refletindo as dinâmicas de poder e identidade presentes nas comunidades discursivas (Lea; Street, 2006). Essa visão ampla desafia a ideia de que o letramento é neutro, destacando seu papel na formação de autores autônomos.

Um dos principais obstáculos são as divergências entre o que os estudantes leem e o que produzem. Enquanto são expostos a textos complexos, suas próprias produções muitas vezes se limitam a resumos ou relatórios simplificados, o que pode restringir seu desenvolvimento acadêmico (Fischer; Dionísio, 2011). Além disso, muitos professores assumem que os alunos já dominam as convenções da escrita acadêmica ou adotam abordagens remediativas focadas apenas em correções superficiais. A formação docente também influencia esse cenário.

A crítica em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2006 e sua abordagem na formação docente é pertinente, especialmente quando se discute o equilíbrio entre a preparação pedagógica para a sala de aula e a inclusão de disciplinas mais genéricas, como gestão educacional, supervisão e orientação.

3

Diante disso, repensar o letramento no ensino superior exige integração entre teoria e prática, superando abordagens isoladas. É preciso formar não apenas leitores competentes, mas sujeitos capazes de engajar-se criticamente com os textos e transformar suas realidades por meio da escrita.

2 MÉTODOS

A presente pesquisa classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, conforme definido por Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses [...] até meios de comunicação orais.

A escolha se justifica porque o estudo tem como objetivo discutir e analisar conceitos, modelos e desafios do letramento acadêmico, sem a necessidade de coleta de dados empíricos

em campo. Trata-se, portanto, de uma investigação teórica, de natureza qualitativa e interpretativa.

Adotou-se o método dedutivo (Marconi; Lakatos, 2003, p. 91-94), partindo de teorias já consolidadas sobre letramento acadêmico (Street, 2009; Lea; Street, 2006; Fischer; Dionísio, 2011) para analisar e discutir as práticas de escrita no ensino superior, com ênfase na formação docente. Nesse ponto, “o método dedutivo parte de teorias e leis para predizer a ocorrência de fenômenos particulares” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 106).

Utilizou-se o método monográfico e comparativo, com coleta de dados por meio de fichamento de obras de referência, submetidas à crítica externa e interna. A pesquisa limita-se ao âmbito teórico, sem coleta empírica.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Letramento Acadêmico: Conceitos e Abordagens

O letramento acadêmico vai além da simples capacidade de ler e escrever. Enquanto a alfabetização se concentra no domínio do código linguístico, o letramento envolve as práticas sociais da escrita, especialmente no contexto universitário. No ensino superior, ir além da simples leitura é essencial; faz-se necessário compreender a estrutura dos textos acadêmicos, as normas que os regem e seu papel no diálogo específico de cada área do conhecimento (Street, 2009).

Existem várias teorias que tentam explicar como os estudantes aprendem a escrever no ambiente acadêmico. Uma delas, mais tradicional, conhecida como modelo das habilidades, defende que, para ter sucesso nos estudos, basta dominar as regras gramaticais e a estrutura dos textos. Porém, essa visão é bastante restrita, porque não leva em conta que cada área do conhecimento tem sua própria maneira de se comunicar. Para Lea e Street (1999), os letramentos acadêmicos vão além da técnica: eles envolvem a construção de significado, a formação da identidade do estudante e até relações de poder e autoridade dentro da universidade.

Ou seja, escrever academicamente não é só seguir regras, é também aprender a se expressar dentro de cada disciplina, entender suas convenções e até mesmo se posicionar criticamente. Ainda nesta mesma linha, um segundo modelo, o da socialização acadêmica, defende que os estudantes precisam se adaptar aos gêneros e discursos específicos de suas áreas. Aqui, a ideia é que, ao serem expostos a artigos científicos, resenhas e outros textos acadêmicos, os alunos gradualmente internalizam essas normas.

Nesse sentido, Fischer e Dionísio (2011, p. 5) sintetizam o propósito de estudos dessa natureza como o esforço de compreender os sentidos das práticas de leitura e escrita, buscando apreender o processo de letramento vivenciado pelo acadêmico ao longo de sua formação, bem como caracterizar a constituição letrada dos alunos ingressantes a partir dos eventos de letramento vivenciados no contexto acadêmico.

A crítica a essa abordagem é que ela pode reforçar convenções sem estimular uma reflexão crítica sobre elas. O modelo dos letramentos acadêmicos surge como uma alternativa mais ampla. Ele entende que escrever na universidade não é apenas seguir regras, mas participar ativamente de comunidades discursivas, onde questões de poder, identidade e autoridade estão sempre presentes. Nessa visão, um bom texto acadêmico não é apenas “correto”, mas também situado e crítico (Lea; Street, 2006).

Atualmente, percebe-se, conforme os apontamentos dos autores, que muitas vezes os estudantes do ensino superior encontram um grande desafio com relação ao letramento. Muitos não conseguem produzir textos ou até mesmo artigos científicos quando expostos a leituras mais complexas. Isso pode limitar seu desenvolvimento como autores dentro de suas áreas (Fischer; Dionísio, 2011).

Nesta abordagem, como descrito acima, essa defasagem é estrutural: muitos alunos 5
chegam à universidade dominados por práticas recorrentes de uma escola básica que os limita; o papel do professor é fundamental neste processo, pois precisa encontrar estratégias para auxiliar os estudantes nesta vivência acadêmica. Assim, o autor Street (2009, p. 3) contribui ao afirmar que existem “as dimensões escondidas do processo de escrita e, muito particularmente, os critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito”.

Desta forma, é fundamental que, no ensino acadêmico, o professor desenvolva caminhos a fim de transpor esta lacuna, em que o letramento seja integrado às disciplinas do curso. Os estudantes precisam de oportunidades para praticar a escrita em contextos reais, recebendo respostas e refletindo sobre como os textos constroem conhecimento em suas áreas (Lea; Street, 2006).

Em resumo, o letramento acadêmico não se limita a seguir regras técnicas, mas é um processo que envolve reflexão social e crítica. Além de dominar as normas de escrita, é preciso compreender sua origem, função e possibilidades de transformação. Uma formação que aborde essas diferentes dimensões é essencial para capacitar estudantes a atuarem de forma autônoma e engajada na vida acadêmica.

3.2 A Formação Docente e o Letramento no Ensino Superior

Historicamente no Brasil, a formação de professores tem sido conduzida de forma descontinuada, por improvisações e por uma visão fragmentada do que significa ensinar, causada pela progressiva desvalorização do professor, em que muitos profissionais escolhem cursos de licenciatura considerando a rapidez da obtenção do diploma, desconsiderando a qualidade e o compromisso educacional. Essa realidade contribui para a problemática que enfrentamos hoje, formando assim professores mal preparados, desmotivados e, como consequência, evidenciando os prejuízos em sala de aula, que impactam no aprendizado dos alunos.

Conforme apontam Gatti *et al.* (2019), a docência já não pode ser compreendida como mera vocação intuitiva. Trata-se de uma prática social fundamentada em saberes pedagógicos, didáticos e culturais. A alfabetização, nesse contexto, não se reduz ao ensino mecânico de letras e sons, mas envolve o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da participação cidadã. O letramento, por sua vez, amplia a dimensão da alfabetização, inserindo o sujeito nos usos sociais da linguagem, o que exige, por parte do professor, uma sólida formação humanística.

Abordaremos especificamente a formação do professor do curso de licenciatura em

6
Pedagogia, pois, legalmente, esta licenciatura é incumbida de formar professores para a alfabetização e a educação infantil, e carrega uma identidade ambígua ao tentar abranger, em uma única formação, tanto a preparação para a docência (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) quanto para funções administrativas e de gestão escolar (supervisão, orientação educacional e direção). Essa dupla exigência gera tensões na estruturação dos cursos, muitas vezes resultando em uma formação fragmentada e pouco aprofundada em qualquer uma das áreas.

Evidenciada na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo assim as bases da formação de pedagogos no Brasil, esse artigo define as atribuições do pedagogo licenciado conforme a legislação educacional brasileira:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em

outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 11).

Nesse contexto, a licenciatura em Pedagogia, mesmo com as diretrizes aprovadas em 2006, que sugerem uma formação mais integradora, acabou reproduzindo fragmentações e diversificações no currículo, distanciando-se de um modelo consolidado e coerente. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 desconsidera o foco na formação docente ao incluir disciplinas genéricas de gestão, supervisão e orientação educacional. Muitos cursos acabam priorizando a formação administrativa em detrimento da preparação para a sala de aula.

A formação de professores para os primeiros anos da educação básica e a formação de pedagogos são dadas como atribuições da licenciatura em Pedagogia, vista como uma função complexa considerando a amplitude envolvida na formação para essas áreas distintas de atuação. Em recente trabalho publicado sobre os cursos de Pedagogia, Pimenta *et al.* destacam que “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 28).

Essa lacuna formativa tem implicações concretas: professores que chegam à sala de aula sem domínio das práticas de linguagem, sem repertório didático e, sobretudo, sem segurança para lidar com a diversidade dos sujeitos e dos territórios escolares. Sobre a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, considera Pimenta *et al.* (2017, p. 19) que ela “é frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”.

Diante das dificuldades evidenciadas na formação docente, o livro “Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação” aponta a profissionalidade docente como um conceito multidimensional que engloba não apenas as competências técnicas e pedagógicas, mas também aspectos éticos, políticos e identitários da profissão. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 40):

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas à construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (Gatti *et al.*, 2019, p. 40).

Dominar os fundamentos da educação e aplicá-los de forma consciente nas metodologias de ensino é outra exigência constante, assim como saber se comunicar de maneira eficaz em um mundo cada vez mais digital, adaptando a didática às novas linguagens e tecnologias. Por fim, mas não menos importante, os professores carregam consigo a responsabilidade de valorizar o

trabalho coletivo, entendendo que a educação se fortalece no compartilhamento, na troca e na construção conjunta de saberes.

Diante disso, repensar o letramento no ensino superior exige não apenas a revisão das estruturas curriculares, mas também uma reflexão sobre os valores que orientam a formação docente, um desafio que permanece central para a transformação das práticas acadêmicas. Ser professor, portanto, é muito mais do que uma profissão, é uma missão que exige sensibilidade, conhecimento, adaptabilidade e, acima de tudo, compromisso com o futuro de cada pessoa que passa por suas mãos.

3.3 Letramento no Ensino Superior: Entre Desafios e Caminhos Transformadores

O ensino superior se apresenta como um espaço de contradições quando o assunto é letramento. De um lado, exige-se domínio de linguagens acadêmicas complexas; de outro, deparamo-nos com estudantes que, embora hiperconectados, enfrentam dificuldades para engajar-se criticamente com textos mais elaborados. Essa dualidade não é acidental, reflete tanto heranças de uma educação básica fragmentada quanto os impactos da cultura digital na construção de hábitos intelectuais.

A raiz do problema remonta a questões estruturais. Pesquisas como as de Fischer e Dionísio (2011) revelam que muitos universitários chegam às salas de aula com limitações na interpretação textual, herança de um sistema educacional que, frequentemente, prioriza a decodificação em detrimento da leitura como prática social. Esse cenário se agrava com a influência do imediatismo digital: enquanto Prensky (2001) descreve uma geração acostumada a processar informações de forma rápida e fragmentada, Desmurget (2021) alerta para o empobrecimento cognitivo gerado pelo excesso de estímulos superficiais.

Diante desse contexto, a formação docente surge como eixo central para a transformação. Não se trata apenas de ensinar normas acadêmicas, mas de reconhecer, como propõe Geraldi (2016), que a escrita é um ato político. Aqui, a universidade enfrenta um paradoxo: enquanto a LDB (1996) e políticas como a Resolução CNE/CP 2/2015 defendem uma formação pautada na justiça social, muitas grades curriculares ainda reproduzem modelos tecnicistas, dissociando a linguagem de seus contextos ideológicos. Essa lacuna torna urgente repensar as práticas pedagógicas.

No Brasil, a proibição de celulares nas escolas conforme a Lei nº 15.100/2025 é uma resposta importante, porém insuficiente. Como mostra a UNESCO (2023), o problema não está

nos dispositivos em si, mas em seu uso não crítico. Experiências bem-sucedidas, como a análise comparativa entre discursos midiáticos e textos acadêmicos, demonstram que a tecnologia pode potencializar o letramento quando mediada por objetivos pedagógicos claros.

Os dados do CENPEC (2023) sobre defasagem na alfabetização exigem que o ensino superior assuma um papel reparador. Isso implica ir além da “decifração” de textos: é preciso, como sugere Soares (2020), integrar estratégias que conectem a leitura a projetos de vida. Seminários interdisciplinares, por exemplo, podem transformar clássicos teóricos em ferramentas para discutir realidades locais, rompendo com a ideia de que a academia é um universo apartado do mundo.

A predominância de conteúdos em inglês em repositórios digitais (UNESCO, 2023) evidencia como o letramento acadêmico também é uma questão de poder. Iniciativas como a valorização de produções em língua portuguesa ou a incorporação de epistemologias não hegemônicas nos currículos são passos essenciais para formar leitores que não apenas consomem conhecimento, mas o recriam a partir de suas próprias vozes.

As soluções exigem ações integradas. Na formação inicial docente, é preciso substituir abordagens fragmentadas por projetos que articulem teoria e prática, como a elaboração de materiais didáticos para comunidades vulneráveis, atividade que desenvolve tanto domínio linguístico quanto consciência social. Já nas políticas institucionais, a criação de núcleos de apoio ao letramento, com oficinas permanentes de escrita acadêmica, pode reduzir as desigualdades entre ingressantes.

O desafio é grande, mas não impossível. Como lembra Gnerre (1991), a linguagem nunca é neutra: ela liberta ou aprisiona. A universidade, ao assumir o letramento como eixo transversal e não como mera etapa instrumental, tem a chance de formar não apenas bons leitores de textos, mas sujeitos capazes de ler e reescrever o mundo.

4 CONCLUSÃO

O letramento acadêmico, como demonstrado, não se restringe a habilidades técnicas, mas envolve práticas sociais, críticas e políticas. Os modelos tradicionais, focados em normas ou socialização passiva, mostram-se insuficientes diante da complexidade da escrita no ensino superior. O modelo dos letramentos acadêmicos, ao incorporar questões de poder e identidade, oferece um caminho mais consistente para formar autores autônomos e reflexivos.

A formação docente emerge como um dos principais desafios nesse processo. A desvalorização da profissão, somada à fragmentação dos cursos de Pedagogia que muitas vezes priorizam disciplinas genéricas em detrimento de uma formação sólida em alfabetização e letramento, resulta em professores mal preparados para enfrentar as demandas da sala de aula. Reafirma-se que a formação inicial ainda é marcada por superficialidade e falta de foco, o que se reflete em práticas pedagógicas pouco eficazes. Essa lacuna formativa contribui para que muitos estudantes cheguem ao ensino superior com dificuldades significativas em interpretação e produção textual, agravadas pelo imediatismo da cultura digital, que privilegia a informação fragmentada em detrimento da reflexão aprofundada.

Por fim, superar as lacunas no letramento exige ações integradas: desde núcleos de apoio à escrita acadêmica até a revisão crítica dos currículos. A universidade deve assumir seu papel transformador, garantindo que a escrita seja não apenas um requisito formal, mas uma ferramenta de emancipação intelectual e social. Como destacado, a linguagem nunca é neutra, e é justamente nessa consciência que reside o potencial para uma formação acadêmica mais inclusiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

CENPEC. *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, João Wanderley. A língua escrita e os desafios de ser professor. Disponível em: <https://portos.in2web.com.br>. Acesso em: 16 set. 2016.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SOARES, Magda. *Leitura e vida social: por uma pedagogia da leitura crítica*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: tecnologia na educação – uma ferramenta a serviço de quem?* Paris: UNESCO, 2023.