



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELE SILVA GOMES

**QUANDO MAIS É MENOS, E MENOS É NADA:
O PROBLEMA DO LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

SANTARÉM – PA

2023

GISELE SILVA GOMES

**QUANDO MAIS É MENOS, E MENOS É NADA:
O PROBLEMA DO LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

SANTARÉM – PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

G633d Gomes, Gisele Silva
Quando mais é menos, e menos é nada: o problema do letramento escolar./ Gisele Silva Gomes. – Santarém, 2023.
105 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Luiz Percival Leme Britto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Letramento. 3. Letramento especificados. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.981

GISELE SILVA GOMES

**QUANDO MAIS É MENOS, E MENOS É NADA:
o problema do letramento e a educação escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

Conceito: Aprovada

Data de Aprovação 29/06/2023



Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Ufopa)

Orientador



Profª Ediene Pena Ferreira

Profª. Dra. Ediene Pena Ferreira (Ufopa)

Examinadora Interna



Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)

Examinador Externo

Ao meu querido avô, Antônio Uchôa Silva (*in memoriam*),
cujo amor, bondade e ensinamentos continuam a iluminar
meu caminho, mesmo na sua ausência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto pelos desafios lançados, por sua generosidade na partilha do que sabe, pela orientação ao longo desses anos de mestrado e fundamentalmente, por orientar e contribuir com meu processo formativo enquanto estudante e pessoa que pensa a educação e a enxerga como lugar de formação integral - omnilateral.

Ao professor Dr. Pedro Garcez e à Professora Dra. Ediene Pena pela disponibilidade em avaliar e contribuir com o debate proposto neste trabalho ao participarem como membros da banca examinadora.

Ao professor Dr. Zair Henrique, que esteve como avaliador deste trabalho no exame de qualificação.

Aos professores do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

À agência Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (Lelit), especialmente Tiago Aquino e Marcella Esteves, por partilharem seus conhecimentos enquanto pesquisadores mais experientes. Agradeço também pelas amigas que ganhei no Lelit: Luanna Arapiun, Juçara Cardoso, Daiane Samara, Flávia Sales e Bárbara Tereza, grandes incentivadoras do meu processo formativo, que compartilham as maravilhas e os desafios de fazer pesquisa.

À minha irmã Rute Gomes, que ao longo dos anos compartilha comigo a vida, a vivência escolar e acadêmica; também a minha irmã caçula, Ana Vitória, que mesmo pequena, por vezes esteve ao meu lado nas jornadas de estudo.

Por fim, agradeço ao meu querido pai, Valderi e minha doce mãe, Ronilda, que me incentivaram desde sempre e acreditaram que a realização deste mestrado era possível.

RESUMO

Este trabalho tem como questão central o problema do letramento, especialmente suas implicações para a educação escolar. Parte do pressuposto que o alargamento conceitual e a expansão indiscriminada da aplicação do conceito produziram uma percepção difusa e instrumental de educação escolar e de formação. A tese que se sustenta nesta pesquisa, a qual, tudo leva a crer, se confirma com os dados reunidos, é a de que o letramento foi incorporado e disseminado no universo acadêmico e pedagógico brasileiro prescindindo da crítica e da inquirição aos termos primitivos, em função de uma oscilação epistemológica das ciências humanas. O que se vem denominando letramento está permeado de concepções de formação e aprendizagem diversificadas que agregam uma gama de sentidos que fazem do letramento um conceito fluido, inundado por dualidades e nuances vinculadas a concepções funcionais que buscam desenvolver habilidades e competências. Para tanto, tratou-se de, primeiramente, considerar criticamente os eixos fundantes do conceito conforme vieram se estabelecendo no Brasil a partir da década de 1980 e realizar um levantamento de ocorrências de letramento acompanhadas de especificador, verificando sua inserção teórica e seu campo de correspondências. A análise demonstra que, tal como se apresenta, ampla e confusamente, o conceito de letramento disputa negativamente com o próprio conceito de educação, esvaziando-o. E, embora se apresente como novidade e de caráter progressista, de fato, reproduz os modelos não críticos de educação, ora reforçando a perspectiva instrumental-pragmática, ora repercutindo as teses liberais idealistas. Conclui-se que a expansão do letramento e sua aplicação em contextos escolares e não-escolares (muitos dos quais querem negar a importância da educação escolar) não contribui para a educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Letramento. Letramentos especificados.

ABSTRACT

This research has as its central question the problem of literacy, especially its implications for school education. It starts from the assumption that the conceptual broadening and the indiscriminate expansion of the application of the concept produced a diffuse and instrumental perception of school education and training. The thesis sustained by this research, which, everything leads one to believe is confirmed by the data gathered, is that literacy was incorporated and disseminated in the Brazilian academic and pedagogical universe disregarding the criticism and questioning of primitive terms, in function of an epistemological oscillation of the human sciences. What has been called literacy is based in diversified formation and learning conceptions that add a range of meanings that make literacy a fluid concept, flooded by dualities and nuances linked to functional conceptions that seek to develop abilities and competences. To pursue the goal established, it was first developed a critically considering of the founding axes of the concept as they came to be established in Brazil from the 1980s onwards and carrying out a survey of occurrences of literacy accompanied by specifiers, verifying its theoretical insertion and its field. The analysis demonstrates that, as it appears, broadly and confusingly, the concept of literacy disputes negatively with the very concept of education, emptying it. And, although it presents itself as a novelty and progressive character, in fact, it reproduces non-critical models of education, sometimes reinforcing the instrumental-pragmatic perspective, sometimes reverberating idealist liberal theses. It is concluded that the vulgarization of literacy and its application in school and non-school contexts (many of which want to deny the importance of school education) does not contribute to Brazilian education.

Keywords: Education. Literacy. Specified literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O PROBLEMA DO LETRAMENTO É MESMO UM PROBLEMA.....	9
1. CAPÍTULO 1 - O MOSAICO DO LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	16
1.1. Letramento como expressão de alfabetismo universal.....	16
1.2. O letramento no Brasil – origens e antecedentes.....	20
1.3. O mal-estar com o letramento.....	27
1.4. Letramento: estado x processo.....	35
1.5. Alfabetização e letramento como metáfora – quando a metáfora se torna catacrese.....	38
1.6. Letramento, muitos letramentos, multiletramento.....	42
2. CAPÍTULO 2 – TUDO EM TODO LUGAR AO MESMO TEMPO.....	53
2.1. As ocorrências de letramento.....	53
2.2. Categorias de letramento.....	68
2.2.1. Tipos de letramento.....	68
2.2.1.1 Polarizações.....	71
2.2.2. Letramentos especificados.....	74
2.2.3. Letramentos correspondentes às disciplinas escolares.....	76
2.2.4. Letramentos etários.....	80
2.3. O retorno do mito do letramento – as correlações positivas.....	81
2.4. O problema do letramento.....	86
3. CONCLUSÃO – A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA	94
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO – O PROBLEMA DO LETRAMENTO É MESMO UM PROBLEMA

O termo letramento adentrou o debate pedagógico brasileiro nos anos de 1980, quando Mary Kato optou por um neologismo para traduzir *literacy* do inglês, palavra que até então tinha como correspondente “alfabetização”. Resenhando os estudos sobre escrita e oralidade que se desenvolviam principalmente na América do Norte, a autora aparentemente entendeu que o conteúdo de que tratava não dizia diretamente respeito à aquisição inicial da escrita (ou do sistema alfabético de representação da escrita), mas sim das formas de realização da língua em uma “sociedade grafocêntrica”. Para a autora a língua teria rearranjos significativos consequentes do efeito da escrita, de modo que, em função da consciência linguística consequente do processo metacognitivo do uso monitorado da língua, “os letrados concebem a fala segundo o que sabem da escrita” (KATO, 1986, p. 12).

Celeremente, o termo ganhou notoriedade e uso disseminado, especialmente no campo pedagógico, inicialmente para referir a aprendizagem e o uso da escrita e, progressivamente, para indicar a aquisição e o uso de sistemas de registro e comunicação, fossem notacionais (como a cartografia e a matemática), fossem consequentes do desenvolvimento tecnológico. Já no início deste século, a ideia de letramento circulava abundante e livremente, quase sempre percebida como um conceito positivo e inovador, capaz de nomear diferentes e importantes processos formativos na escola e na sociedade.

Num movimento de identificação de nuances e diferenças, com base no princípio de que as aprendizagens e os usos da escrita (mais, de qualquer “saber”) são contextualizados e que seria um erro teórico e metodológico ver na escrita em si, desconsiderando os usos, um ganho cognitivo ou social, o conceito passou a ser usado no plural, isto é, já não caberia falar em letramento, mas em letramentos; mais ainda, compreendendo que um texto (na perspectiva ampliada de enunciado completo) se faria em “diferentes semioses” (as múltiplas linguagens) e se apresentaria em diversas modalidades e portadores da informação, passou-se a evocar a ideia de multiletramentos, simultâneos e integrados.

Atualmente, há letramento de praticamente tudo e qualquer coisa: do letramento da letra ao letramento nutricional, passando pelo letramento em saúde, letramento racial, letramento feminista, letramento *queer*. Com isso, como bem observa Wanderely Geraldi (2011, p. 7), “o conceito de letramento gaseifica-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário. Nem os fatos seriam novos, nem as ideias seriam novas”.

Orlandi (2018) diz que há duas posições comuns na educação que são insuficientes: um vago teoricismo e; um irrisório praticismo. Esse vago teoricismo supõe levar a pedagogia à posse de um universo conceitual hipoteticamente autônomo ao lado das ciências em geral, que produz pedagogismo rico em pretensões teóricas que não consegue equacionar rigorosamente. O segundo produz abstrações praticistas e implica noção exclusivista da importância dos procedimentos técnico-pedagógicos. Isso acaba por criar um conjunto de oscilações,

Como não conta com uma teoria própria e como não pode perpetuar a aplicação de um feixe de técnicas e práticas que se cruzam inevitavelmente no desempenho da tarefa educativa. Porém, em vez de construir instrumentos que lhe permitam exercer um certo controle sobre essas influências integrando-as num determinado sentido, a consciência pedagógica flutua conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador. (ORLANDI, 2018, p. 182)

Para tentar livrar-se do vago teoricismo e emancipar-se do praticismo irrisório, a consciência pedagógica deixa-se levar por *flutuações*.

Não é grave oscilar. Grave é a ausência de relações críticas com as influências, é flutuar conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador. O grave da oscilação instala-se quando ela é *flutuação*.

Essas flutuações significam a adesão pré-crítica da consciência pedagógica a estruturas conceituais limitadas pelos interesses das várias teorizações e práticas humanas centradas em seus objetos específicos. [...] O pedagogo é ainda um leigo em sua própria matéria. Perdida a esperança no pedagogismo abstrato, flutua, repetindo proposições talvez bem fundamentadas, mas fundamentadas alhures. Assim, por exemplo, desconhecendo o que se faz em outros centros de trabalho, inclusive os de sua própria especialidade, pronuncia o veredicto de que, entre nós, faltam pesquisas no planejamento da educação escolar esquecendo-se de que já pode estar flutuando ao empregar pré-criticamente a ideia de planejamento. (ORLANDI, 2018, p. 182)

Esse conjunto flutuações é o que ocorre com a questão do letramento, de modo que ele passou a servir para tudo e para nada ao mesmo tempo. Houve uma expansão conceitual, com evidente adesão pré-crítica do conceito, que banalizado e superutilizado, perdeu a conexão com os termos primitivos com a qual deveria vincular-se.

Orlandi sustenta que, para romper com essas flutuações, é necessária que a radicalização da autocrítica, questionando-se os termos, as noções, os procedimentos: aquilo que “os lógicos denominam termos primitivos de certa teoria os termos não definidos, mas que servem de base para definir os outros termos dessa mesma teoria”. (ORLANDI, 1969, p. 187)

A ausência dessa autocrítica leva ao que o autor denomina adesão pré-crítica, que se realiza:

Quando assimilo imediatamente à minha prática uma proposição inspirada por outra prática. Mas por que realizo essa adesão pré-crítica? Porque não estruturei em função de minha própria prática, uma teoria que iluminasse essa mesma prática. Falta-me então uma estrutura teórica que - no debate constante com a prática que lhe corresponde - controle criticamente a incorporação das teorizações e práticas sugeridas por outros focos criadores. (ORLANDI, 2018, p. 182)

A tese que se sustenta nesta pesquisa e que, tudo leva a crer, se confirma com os dados reunidos é a de que o letramento tem sido incorporado desse modo ao debate acadêmico brasileiro, prescindindo da crítica e da inquirição aos termos primitivos. O que se vem denominando letramento está permeado por concepções diversificadas que agregam aspectos diversos relativos à educação, ao comportamento, às formas de consciência e de conhecimento – uma gama de sentidos, inundado por dualidades e nuances vinculadas a concepções funcionais que buscam desenvolver habilidades e competências. Os letramentos – assim no plural – apresentam intermináveis possibilidades de ocorrências que fazem dele um conceito polissêmico, ora projetando idealismos pedagógicos, ora reverberando os modelos formativos pragmático-utilitaristas, de cunho funcionalista.

Nesta pesquisa, tratamos de examinar os motivos e circunstâncias da emergência do termo / conceito letramento e verificar suas consequências para a Educação – tanto no que tange ao entendimento do que é e a quem serve, como no que concerne à pesquisa acadêmica na área. Nossa análise procura demonstrar que tal como se apresenta, ampla e confusamente, esse conceito disputa negativamente um espaço com o próprio conceito de educação, esvaziando-o. E, embora se apresente como novidade e de caráter progressista, de fato, reproduz os modelos não críticos de educação, ora reforçando a perspectiva instrumental-pragmática, ora repercutindo as teses liberais idealistas (SAVIANI, 1983).

A partir de levantamento e análise bibliográfica, tratamos de identificar o modo e as circunstâncias em que o termo passou a ser adotado no Brasil, bem como seu espraiamento e suas interpretações conflituosas, com a incorporação indiscriminada e a-crítica pelo discurso pedagógico e acadêmico, a ponto de tornar-se termo que prescinde de justificativa. Para tanto, como forma de aproximação ao tema e ao problema, realizou-se estudo bibliográfico em torno da emergência e caracterização do conceito de letramento no Brasil, considerando tanto os estudos que afirmavam o conceito (KATO, 1896; ASSOLINI; TFOUNI, 1999; KLEIMAM, 1995; SOARES, 2019; ROJO, 2009) como aqueles que desde logo apontavam problemas e

dificuldades em sua compreensão (GERALDI, 2011; 2014a; 2014b; CERUTTI-RIZZATTI, 2009; 2012; BRITTO, 2003; 2007; 2012).

Desde o momento inicial da pesquisa, já havia a compreensão, ainda que limitada, da incorporação do letramento por outros campos, considerando, a título de exemplo, a existência dos consolidados letramento digital, letramento científico, letramento matemático e letramento literário. Por isso, fez-se busca ativa e aberta de estudos e ocorrências que operassem com a aplicação do conceito para outros campos no Google e no Google acadêmico. Essa opção justifica-se por que

Diferentemente daqueles que indexam os artigos de revistas selecionadas, o Google Acadêmico coleta dados a partir de um software que rastreia a web e reconhece automaticamente os campos que compõem os documentos científicos e suas referências. Com isso, viu-se surgir uma ferramenta sem precedentes, que oferece acesso gratuito a dados bibliográficos e também a milhões de artigos na íntegra. (CAREGNATO, 2011, p. 76).

Como ponto de partida para a identificação das ocorrências de letramento, tomou-se por base a busca por artigos científicos, considerando que

O artigo científico é fruto de trabalho realizado em instituições reconhecidas, com objetivo de produção e disseminação de conhecimento, tendo sua origem e finalidade na prática social, ou seja, partem de uma realidade para compreendê-la ou criticá-la e propor alguma intervenção. [...] A produção e circulação de artigos científicos demonstram como determinado conceito é elaborado e, ao mesmo tempo, assentidos: tanto divulgam o ponto de partida da produção do conhecimento, que será, muitas vezes, inspiradora e exemplar para a realidade, quanto divulgam o ponto de chegada em relatos de experiência sobre a prática escolar. A análise de artigos permite identificar como as ideias são produzidas e reverberam enquanto conhecimento. (ESTEVES, 2018, p. 43-44)

No entanto, ao ampliar as buscas, passou-se a considerar outros trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, comunicações e resumos expandidos) para o destaque do conceito de determinada ocorrência de letramento, especialmente nos casos menos comuns.

Ao longo da pesquisa, foi-se percebendo e identificando outras estratégias que se somaram na busca. Por exemplo, por meio da identificação das ocorrências letramento em geografia, letramento matemático e letramento ambiental foi possível localizar outros letramentos, como letramento cartográfico, letramento financeiro e letramento ecológico, respectivamente. Isso porque são termos inseridos dentro do debate do primeiro termo que aparecem tanto como sinônimos, como por correlações ou aproximações por ser parte do mesmo campo. Realizou-se também a testagem de palavras na plataforma de busca por meio de hipóteses de letramentos que poderiam existir, como letramento familiar e letramento

doméstico – conceitos que podem ser considerados sinônimos, vistos em ocorrências e em produções acadêmicas –, letramento gráfico, letramento estatístico, letramento feminino, letramento queer e letramento jurídico.

Conforme os letramentos eram identificados e as ocorrências confirmadas, realizava-se seu registro em um quadro geral. Este quadro, quando da qualificação desta pesquisa, contemplava um total de 64 ocorrências e agora conta com 179 ocorrências. Destaca-se que tal busca não se esgota, pois podem surgir ramificações entre as ocorrências e o aparecimento de uma nova denominação de letramento. Do quadro geral, consta uma “definição” de cada letramento especificado extraída de um trabalho que a tenha apresentado. Tal caracterização de letramento se faz pela adoção de um adjetivo ou de uma locução adjetiva ao termo base, como letramento em computação ou letramento computacional (não se considerou a razão de escolha da forma de especificar a variedade de letramento, entendendo-se que ela pode ser fruto do modo como o campo que o utiliza compreende fatores relacionados à tradução, eventualmente havendo alguma explicitação conceitual).

Elaborado o quadro geral, a análise levou à produção de quatro quadros específicos, chamados de “categorias de letramento”: tipos de letramento (os quais produzem polarizações muito claras entre tendências positivas e negativas); letramentos especificados; letramentos vinculados às disciplinas escolares; e letramento por faixa etária. Os motivos e critérios dessa categorização se apresentam na sessão em que essa questão é tratada. Finalmente, verificando-se a permanência de valorização positiva do letramento, produziu-se um quadro – correlações positivas – em que elas são identificadas para posterior análise.

A análise se estruturou em três eixos: apreciação dos quadros, verificação do modo como estão estruturadas as ocorrências e a análise dos conceitos destacados a partir das ocorrências escolhidas para o debate. A escolha dessas ocorrências para análise não foi estabelecida por critério prévio, mas sim pela enunciação e pela identificação do problema em cada seção, visando contemplar as questões que cercam o problema proposto.

Nessa forma de compreender a organização dos dados, destacam-se duas perguntas:

1. O objeto está caracterizado pelas ocorrências de letramento?
2. As definições destacadas nos quadros são um complemento ao objeto?

Para que um texto, independentemente de sua categoria, fosse selecionado para posterior destaque da conceitualização, era necessário que nele houvesse a menção à

ocorrência em seu escopo de discussão, além do entendimento do autor sobre o letramento utilizado (podendo ser uma ideia implícita).

Paralelamente, o termo foi classificado em função da frequência de ocorrências, orientadas pelos seguintes eixos:

- C = Comum (campo consolidado);
- O = Ocasional (direcionado a um grupo específico);
- R = Raro (menções pontuais a respeito; pouca incidência em trabalhos acadêmicos).

Destaca-se, contudo, que não se fez qualquer mensuração ou tabulação de base estatística, considerando-se grosso modo a quantidade de ocorrências e a percepção do campo para definir se tal ocorrência se punha como comum, ocasional ou rara.

As análises estão apresentadas ao longo do escopo de discussão da pesquisa. Estão estruturadas considerando os dados produzidos e apresentados por meio dos quadros e trazem reflexões quanto à natureza dos quadros, as definições, aproximações e relações existentes nas ocorrências encontradas. É realizada também a vinculação das análises pelo contexto da própria sociedade, enfatizando suas contradições, fragmentações, problematizando a vinculação do letramento às demandas da sociedade e sua vinculação às práticas cotidianas. Utilizam-se ainda autores do campo do letramento para apresentar, comentar e analisar o conjunto de dados produzidos, buscando compreender as relações complexas.

Esta dissertação organiza-se em dois movimentos. O primeiro considera as questões centrais conceituais, metodológicas e epistemológicas implicadas na definição e no uso do termo *letramento*; essa parte subdivide-se em cinco sessões: a primeira trata ligeiramente da emergência moderna do termo no cenário mundial; a segunda enfoca especificamente o modo como a ideia de letramento foi inaugurada no Brasil; a terceira traz o mal-estar manifestado por alguns intelectuais que atuam no campo; a quarta diz respeito à duplicidade de sentido entre estado e processo e suas consequências teóricas e metodológicas; a quinta considera a metáfora de alfabetização (incorporada no letramento) de iniciação a um campo de conhecimento e, finalmente, a sexta discorre sobre os efeitos resultantes da multiplicação de modos ou tipos de letramento e de seu uso pluralizado, seja pela desinência, seja pelo prefixo *multi*.

O segundo movimento corresponde ao registro e à análise das ocorrências de letramento (sessão 2.1), sua categorização (sessão 2.2) e consideração sobre a permanência do mito do letramento (sessão 2.3) e do problema conceitual que se estabeleceu (sessão 2.4).

Na conclusão, retoma-se a análise e com base nela, se apresenta a defesa da educação omnilateral e o abandono do conceito de letramento.

CAPÍTULO 1 – O MOSAICO DO LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES

1.1. Letramento como expressão de alfabetismo universal

Na sociedade moderna, destacadamente com o advento do capitalismo, a preocupação com a escolarização e a alfabetização de toda a população fez-se imperativa, especialmente nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, que, ainda no século XIX, em função do desenvolvimento do capitalismo da rápida urbanização e da expansão industrial, trataram de implementá-las. Desde logo, estabeleceu-se correlação direta entre alfabetismo com desenvolvimento e estabilidade social, realizando-se com razoável sucesso a universalização da educação básica.

Nessas regiões, tanto o debate quanto a efetivação da alfabetização estavam mais consolidadas que em países periféricos, subdesenvolvidos e dependentes, como o Brasil. Apesar disso, principalmente a partir da metade do século XX, quando se pôs em questão a escolaridade massiva e o problema do domínio da leitura e da escrita para fazer cumprir com adequação e desenvolturas no âmbito das esferas da vida prática, do trabalho e do exercício da cidadania, verificou-se a dissonância entre a escolaridade e as “habilidades” funcionais no uso da leitura e da escrita. Este problema, então, passou a ser o problema central de *literacy*, termo clássico correspondente a alfabetização / alfabetismo, logo relacionado à verificação do quanto as pessoas sabiam utilizar a leitura e a escrita para as diversas tarefas relativas à sociabilidade.

Em meados do século XX, as agências de educação dos países desenvolvidos, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO passaram a tematizar, tendo como questão de fundo o desenvolvimento e bem-estar social, o alfabetismo em duas direções complementares. No caso dos países em que já se havia, grosso modo, resolvido o problema do analfabetismo, tratava-se de averiguar o que e o quanto as pessoas, embora escolarizadas e alfabetizadas, eram capazes de fazer usando a leitura e a escrita – isto é, em que nível de alfabetismo se encontrava – e de implementar políticas públicas e educacionais que pudessem ampliar essa capacidade de modo a produzir uma cidadania mais “includente”, isto é, garantir que as pessoas se portassem com eficientes e funcionalidade. Isso porque, postulava-se, embora alfabetizada, parte significativa da população, mostrava-se incapaz de realizar tarefas que demandassem a leitura (principalmente) e escrita (em menor nível) para além do cotidiano imediato e de tarefas triviais. No caso dos

países em que a maioria ou grande parte da população adulta permanecia analfabeta, cabiam ações diretas de alfabetização (inclusive de adultos), às vezes vinculadas a outras iniciativas no campo da saúde, do treinamento profissional e assistência social.

Graff encontrou aí o que denominou o “mito do alfabetismo” (*literacy myth*), pondo em questão

a crença, contemporânea e histórica, relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento [alfabetismo] é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social ascendente. Apesar de muitas tentativas frustradas de mensurá-lo, o [letramento] alfabetismo, em sua formulação, tem se revestido de qualidades inegáveis e imensuráveis, conferindo uma certa predileção no quesito da ordem social, elevado senso de moralidade e um metafórico “estado de graça”. (GRAFF, 2016, p. 245)¹

Haveria, assim entendeu o autor, entusiasmo exagerado com os benefícios civilizatórios e econômicos que a alfabetização massiva ofereceria à sociedade e aos indivíduos, bem como a desconsideração dos modos de uso da escrita por diferentes sociedades e nos diversos estratos sociais de uma mesma população. Na compreensão de Graff, esse “mito” está imbricado com o conceito de alfabetismo em diversos ambientes, quando é promovida a crença de ascensão social, de mais civilidade e cidadania, entre outros “benefícios”, por meio da escrita.

O autor chama a atenção para o erro dessa concepção, a qual chama de mistificadora, e advoga por uma “noção muito mais ampla e profunda de crítica – histórica e comparativa – que ultrapassasse os esforços até então empreendidos de enfrentar desigualdades e considerar a diversidade.” Lembrando a Paulo Freire, com quem, diz ele, podemos aprender sobre esses mitos e encontrar alternativas e limites das teologias da ‘libertação’ da alfabetização, sublinha que a alfabetização e o domínio da escrita, por si sós, não são libertadores e que a pedagogia isoladamente não apaga a opressão (GRAFF, 2016).

É perspicaz e, em certa medida, muito apropriada a observação desse pesquisador, especialmente quando se consideram as proposições idealistas de escrita, leitura, mundo da escrita, mesmo admitindo que não haja nem como negar o efeito do alfabetismo na sociedade – mesmo que desigualmente – nem como desconsiderar o movimento político-pedagógico

¹ Embora o tradutor desta conferência para o português tenha optado por traduzir *literacy* por letramento, entedemos que o que se destaca no argumento é a aquisição e aplicação da escrita, de modo que parece apropriado insistir no termo de uso restrito – alfabetismo ou analfabetismo.

cuja meta central está em garantir maior capacidade de participação social (e, evidentemente, maior produtividade à atitude colaborativa com o Estado) para massas urbanas e rurais.

Havia, contudo, outras perspectivas teóricas e acadêmicas voltadas ao entendimento dos efeitos e significados da escrita na própria organização e funcionamento das sociedades, bem como na compreensão do lugar da escrita na construção social, todas entendendo que o fenômeno da escrita é crucial na própria constituição da ordem moderna capitalista.

Três linhas de investigação, que, embora independentes, em certa medida se cruzavam, merecem especial atenção: a primeira seria aquela voltada aos estudos dos processos culturais, com ênfase na história da escrita, da leitura e do livro; a segunda, originada nos estudos linguísticos pós-saussureanos, tomava como foco a língua falada e a inter-relação entre fala e escrita, com ênfase à interferência de uma em outra e também na variação linguística e, por outro viés, avançava os estudos que viam no texto – um enunciado completo maior que a frase – a centralidade da funcionalidade da linguagem (daí os estudos nos gêneros textuais e nas relações de coesão e coerência); já a terceira, ancorada na psicologia e na psicolinguística, investia na compreensão dos processos cognitivos e nas dinâmicas de aquisição da língua – oral e escrita – com o protagonismo de sujeito que aprende.

Um pouco mais tarde, ganharia destaque a perspectiva etnográfica do letramento (STREET, 2014), que postularia o princípio de que a relação entre escrita, organização social e formas de ser da cultura é muita mais diversa e contextualizada, não havendo relação direta e necessária entre alfabetismo e desenvolvimento cognitivo ou social. Para esse pesquisador, a *literacy* implica mais que o simples conhecimento e o uso da escrita não se explicam por hipóteses autônomas e descontextualizadas, tal como preconizava a tradição cognitivista.

O autor distingue letramento em dois campos, demarcando, de modo evidente, que haveria dentro do debate e das políticas de *literacy* duas concepções distintas. Uma remeteria às questões cognitivistas e técnicas do processo de internalização e aquisição da língua escrita (a qual ele chamaria de “letramento autônomo”); a outra consideraria as práticas sociais, com ênfase nos aspectos contextuais no ensino da leitura e da escrita pelas sociedades em que há circulação de material escrito (letramento ideológico).

O conceito de *literacy* aplicado, tendência denominada por Street como modelo autônomo, compreende que

o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas (...) teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos

melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu 'iletrismo'. (STREET, 2013, p. 53)

Nesse sentido, *literacy* seria essencialmente uma dimensão individual e a escrita um benefício em si mesmo.

O segundo modelo de *literacy*, posto por Street em contraposição ao primeiro, considera os processos de realização histórico-social, da cultura lato sensu e da sociedade. Agora, as diversas culturas e as diferentes sociedades teriam diferentes significações para os letramentos, isto é, fariam outros usos da leitura e da escrita, com outros ritos, finalidades e resultados. A perspectiva ideológica de letramento implica compreender que o *literacy* se realiza por meio das práticas que “incorporam não só eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial” (STREET, 2014, p. 18). Considera ainda que *literacy* não se realizaria apenas na escola, ocorrendo também em outros lugares de vivência.

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (STREET, 2013, p. 53-54)

Para o autor, esse modelo é uma alternativa teórica e metodológica ao modelo autônomo, não se valendo de técnicas enrijecidas, mas fundando-se na valorização da cultura local e do que denomina de práticas e eventos de letramento, que são utilizados com a finalidade de conhecer as concepções atribuídas ao uso da leitura e da escrita em uma sociedade e até mesmo em pequenos grupos.

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (evento e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, s/p).

Essa concepção é a que se encontra nos estudos de Angela Kleiman, para quem:

A investigação de lideranças de movimentos sociais e de suas práticas de letramento, envolvendo a análise crítica de situações locais, nas quais o uso da escrita é contextualizado em função das identidades e objetivos dos usuários da escrita e seus contextos específicos, tem sido frequente nas pesquisas de nosso grupo – Letramento do professor – com o objetivo de conhecer e tornar visíveis as trajetórias de letramento desses sujeitos, os modos pelos quais eles construíram suas identidades de leitores, escritores, educadores em contextos não escolares. São constatações desses estudos a complexidade e pluralidade das práticas de letramento desses grupos e a variedade de interações e eventos de letramento nos seus processos de apropriação dos usos da escrita. (KLEIMAN, 2010, p. 389)

A produção de novos recortes do conceito, sustentam seus propositores, criaria uma série de procedimentos, de modos de ser da cultura e, ao passo que tais aspectos são aprendidos, o sujeito é posto sob uma nova especificação de letramento. Como será visto posteriormente, esse aspecto não é linear e nem simples de definir a depender da ocorrência observada.

1.2. O letramento no Brasil – origens e antecedentes

Em estudo sobre a elaboração de indicadores educacionais, especialmente aqueles que tratam do domínio da leitura e escrita, Vera Masagão Ribeiro, localizando a emergência do termo letramento no Brasil, identifica, com seu uso e disseminação, em meados da década de 1980, três grupos de pesquisa e intervenção bastante fortes na universidade brasileira (o Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais; o IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e o Lael – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC de São Paulo)². Na década de 1990, o termo é incorporado às orientações de ensino de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996, 1998); anos mais tarde, viria a ser o nome de um amplo programa de formação docente dos anos iniciais da educação básica – o Pró-letramento.

Desde então, foi-se consolidando como referência na área da educação, a ponto de, já quando elabora o artigo, há 20 anos, puder se dizer que seu uso era corrente, chegando inclusive a dicionarizar-se:

² Atualmente, registram-se na plataforma Lattes – diretório de grupos de pesquisa 107 grupos que têm “letramento” em seu nome (consulta em 30 de janeiro de 2023).

Em 2001, o vocábulo foi pela primeira vez registrado num dicionário brasileiro – Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa –, referenciado à área da pedagogia, com as seguintes definições: “mesmo que alfabetização (processo); conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. (RIBEIRO, 2001, p. 286)

Em que pese o cuidado da autora para não se deixar levar pelo entusiasmo, ainda assim seu pensamento naquele momento indicava a adesão à nova perspectiva de estudo e de ação político-pedagógica, ignorando as complicações teóricas e metodológicas que acompanhavam a expansão quase vertiginosa na aplicação do termo. De fato, sua própria definição (ou conceito) parecia de percepção imprecisa e instável, a ponto de ter recebido no Brasil quatro diferentes “traduções” ou interpretações: letramento, alfabetismo, alfabetização e cultura escrita³, como destacado por Britto (2003; 2007), ressaltando que seria simplificação grosseira tomá-los por equivalentes⁴. Mesmo agora, quase 40 anos depois da primeira aparição no cenário acadêmico de “letramento” (KATO, 1986), os quatro termos continuam em uso, embora com ressignificações e especificações que quase permitem o uso de todos eles num mesmo trabalho.

Correndo o risco de reducionismo, pode-se dizer que “alfabetização” voltou a indicar o processo de aquisição do sistema da escrita alfabética (não sem acirrada disputa sobre o sentido dessa definição); “alfabetismo”, o menos usado, caracterizaria o estado ou nível de conhecimento aplicado (uso) de leitura e escrita; “cultura escrita” remeteria ao modo de organização social de base escrita, especialmente da cultura elevada ou “mais formal”, sendo a forma preferida de Emília Ferreira (2000); e “letramento” e “letramentos” prevalecendo, em sentido estrito, como domínio e uso da escrita para realização de tarefas em que esse uso é demandado ou, lato senso, como o domínio e uso em graus variados dos saberes, regras de funcionamento e “linguagens” de uma esfera de atividades ou campo de conhecimento.

Além da relação de complementaridade entre alfabetização e letramento postulada por Soares (2003), fizeram outras aproximações: Marcuschi (2001), em estudos sobre fala e

³ A título de exemplo listam quatro publicações quase simultâneas: *Os significados do Letramento*, organizado por Ângela Kleiman (1995); *Alfabetismo e atitude*, de Vera Masagão Ribeiro (1998); *Cultura escrita e oralidade*, organizado por David Olson e Nancy Torrance (1995); *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*, de Graff, H. J. (1995).

⁴ Marcos Bagno, na apresentação de *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian Street, entende que teria havido, na incorporação de *literacy* ao contexto brasileiro, a adoção de termos equivalentes, “tais como ‘letramento’ e ‘alfabetismo’, se contrapondo muitas vezes ao conceito também polissêmico de ‘alfabetização’” (BAGNO, 2014, p. 9). Ana Maria Galvão, em carta a Harvey Graff, informa que, “no Brasil nós temos, pelo menos, quatro traduções para a palavra *literacy*: “Alfabetização” – o termo mais original e antigo que quer dizer aprender a ler e escrever; Alfabetismo; Letramento; e Cultura escrita”; destaca a pesquisadora que, “na maioria dos casos, no Brasil, quando falamos sobre cultura escrita estamos colocando mais ênfase nos aspectos sociais, culturais e históricos do que quando usamos o termo ‘alfabetização’ ou ‘letramento’, ambos usados principalmente pelos que têm como interesse principal ensinar as crianças a ler e escrever” (cf. GRAFF, 2016, p. 244).

escrita, propõe um paralelo e letramento (escrita) e oralidade (fala); Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), por sua vez, propõem distinguir alfabetismo, que seria usado para identificar capacidades individuais, de letramento, referente às práticas sociais de uso da escrita e da leitura⁵.

De todo modo, há que considerar que a ideia de que saber ler e escrever implicava mais que a simples alfabetização e que esta, por sua vez, não se resumia à de codificação da escrita, havendo dimensões sociais, discursivas e significativas relevantes quando se tratava de pensar o ensino da escrita (e da língua como um todo) vinha se consolidando no debate pedagógico e nos estudos de linguagem e educação já havia duas décadas. São representativos os trabalhos de Freire (1968; 1976; 1982), reconhecido por Kleiman como alguém que teria antecipado a ideia de letramento, e os de Osakabe (1982) e Geraldi (1984), para citar apenas alguns.

É assim que surge o termo letramento no cenário nacional, quando o conceito de alfabetização se torna insatisfatório, em uma busca de levar os indivíduos a um convívio efetivo com o texto, para informar que o simples manuseio ou habilidade leitora não era mais suficiente para o homem inserido nessa sociedade que faz uso da escrita das mais diversificadas maneiras, em um emaranhado, complexo e abrangente sistema de comunicação que exige uso constante e efetivo da linguagem escrita. (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 268)

Cabe aqui uma pequena, mas necessária, digressão. Essa tendência, que não se limitava à área da linguagem, espalhando-se por todas as áreas do conhecimento, era consequência direta da falência da escola tradicional e da emergência, principalmente a partir da metade do século XX de novos paradigmas educacionais, na esteira dos postulados da filosofia política e da psicologia que afirmavam o primado do sujeito e rejeitavam o positivismo clássico.

A educação tradicional

além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (...) A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1983, p. 18-19)

⁵ A distinção proposta por essas autoras foi o fundamento para o nome do indicador de alfabetismo no Brasil – Inaf, cuja primeira edição remonta ao período 2001-2002 (resultados publicados em 2003), sendo a última disponível de 2018. Ver <https://alfabetismofuncional.org.br/>

Saviani (1983) identifica neste movimento três grandes tendências. A primeira seria aquela de cunho liberal, para a qual a educação deve oferecer “um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (p. 20); assim, “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (p. 21).

A segunda tendência corresponde à pedagogia tecnicista, a qual, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p.23). O letramento, majoritariamente, está associado a estas duas tendências.

Finalmente, a terceira tendência compreende as teorias críticas de educação, subdivididas em reprodutivista e não-reprodutivistas, em função da forma como compreendem o funcionamento social e as dinâmicas de manutenção e transformação da ordem social. Sustenta o autor que a uma teoria crítica

Impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 1983, p. 41)

O debate pedagógico e mesmo a reflexão acadêmica mais sistematizada não tinham exata clareza e percepção de todo o processo histórico por que passavam. O elemento comum concentrava-se na crítica aos fundamentos da pedagogia tradicional, ao autoritarismo, à rigidez com que se compreendia a aprendizagem e ao engessamento dos conteúdos disciplinares.

Tal direcionamento é bem capturado por Maria do Rosário Longo Mortatti, quando, ao analisar a história da alfabetização, identifica na busca por modificar os saberes e as características da forma de se ensinar a ler e escrever a confluência de postulados de diferentes áreas, destacando-se:

sociologia, filosofia e história (da educação) – em uma certa vertente dialético-marxista, que enfoca as contradições da escola democrática e sua desejada função transformadora, de fundamental importância para a emancipação das camadas subalternas da sociedade;
psicologia – na vertente cognitivista piagetiana de base construtivista desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores, os quais enfocam os processos de aprendizagem da criança a partir das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita; e

Linguística – sobretudo nas vertentes: psicolinguística de base estruturalista-chomskyana, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua escrita (lecto-escritura) entendida como sistema de representação; sociolinguística, que explica as diferenças dialetais como constitutivas da natureza sócio-histórica da língua; e da Análise do Discurso e Teoria da Enunciação, que explicam a linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais e do conhecimento. (MORTATTI, 2000, p. 255).

É mister registrar que, neste mesmo período, teve grande avanço, especialmente na alfabetização, o que veio a ser conhecido como a proposta construtivista, profundamente alinhada ao modelo liberal escolanovista. Por volta do início dos anos de 1980,

introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Observa a pesquisadora que o discurso construtivista ganharia hegemonia institucional, tendo sido incorporado nos programas de Estado, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A crítica ao império metodológico fica evidente no argumento de Emília Ferreiro ao tratar do modo como as crianças desenvolve o conhecimento da escrita.

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto, transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 1995, p. 22)

A crítica essencial que se fazia então aos métodos de alfabetização era a de que o ensino se limitava aos processos de codificação e decodificação da escrita, tendo caráter

mecânico e rígido, desconsiderando a diversidade de textos, a dinâmica interlocutiva e os modos de aprender das crianças.

Magda Soares, que viria a constituir-se como a principal referência brasileira da alfabetização e do letramento, postula, naquele momento, que “a alfabetização é um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas, que fazem dele objeto de estudo de várias ciências” (SOARES, 1985, p. 23). Disso decorre que “é necessário ampliar a visão do processo e acrescentar, à análise dos pré-requisitos e à organização de programas de preparação para a alfabetização, o enfoque da Psicologia cognitiva, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Linguística” (p. 24).

A pesquisadora é criteriosa em seu argumento e não desconsidera a especificidade da aquisição do sistema de escrita, percebido como algo que não é a simples cópia ou reprodução do falado, apresentando características próprias; assim,

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (...) Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler / escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão / compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 1985, p. 21)

A autora conclui seu argumento defendendo que

Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, 1985, p. 23)

Não há nesse estudo de Soares qualquer referência a letramento, embora, em avaliação posterior, a autora viesse a considerar que o conceito “já estivesse anunciado, sem que ainda fosse nomeado” (SOARES 2003, p. 5). O que se destaca aí é a defesa de uma perspectiva multifacetada de alfabetização que transcende a ideia de mera exposição da criança à mecânica da escrita (ainda que não a despreze). Praticamente, seu argumento repercutia a crítica ao tradicionalismo e, mesmo que não fosse a intenção, reforçava a percepção negativa que se tinha de alfabetização e dos métodos tradicionais de realizá-la.

Haqira Osakabe, em texto praticamente contemporâneo ao de Soares em que considera a relação entre as formas da escrita e as dinâmicas de conhecimento, já observara que

Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita que, como se disse acima, não é o simples registro das manifestações orais, já que ele institui, para os falantes de uma mesma comunidade, territórios privilegiados, muitas vezes ocultos sob a forma de enigmas, documentos esotéricos, a cujo acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação. Fácil é constatar essa valorização da escrita nas páginas iniciais do 1º livro de leitura, 1º mundo constituído, organizado, a que se tem acesso após o processo de alfabetização. (OSAKABE, 1982, p. 149)

Em sua crítica contundente à educação tradicional, sustenta o caráter iniciático da alfabetização e o pouco ou nenhum investimento político-pedagógico em uma educação ampliada. Ao contrário, a ênfase recaía sobre a doutrinação e o treinamento para a realização de tarefas laborais.

A educação escolar, no percurso que vai desde o 1º livro, sempre se caracteriza por situar o educando em um universo fechado, via de regra, universo que se sobrepõe ao próprio real, neutralizando as contradições mais palpáveis desse mesmo real. Assim, persistem até hoje nos manuais a incidência sintomática dos discursos edificantes, cujos componentes são invariavelmente, em última instância: a Pátria, a Família e a Religião, fundados em valores difusos como Bem, Mal, Certo, Errado. A apologia de virtudes tais como o Patriotismo, a Caridade, a Abnegação, imprimem o papel neutralizador de tais discursos sobre as contradições que emanam dos conflitos sociais e psicológicos, vividos pelo sujeito. O que significa, em outros termos, que este se põe em contato com um universo fechado, orgânico e coeso, que se impõe não só como sendo real, o que como tal o desenraíza de seu lugar histórico e o homogeneiza. Mais do que isso, "tranquiliza-o". (OSAKABE, 1982, p. 151)

Em síntese, pode-se dizer que havia naquele período o entendimento de que o ensino da leitura e da escrita (incorporando e superando a simples apresentação das regras de escrita) fundamenta-se no princípio de que

a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido. (SOARES, 1997, p. 61)

No mesmo diapasão, tratando especialmente do ensino da escrita na escola (e já não apenas da alfabetização), João Wanderley Geraldi, chama a atenção para princípio de que levar os alunos ao domínio da escrita convencional como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns,

não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. (GERALDI, 1984, p. 130-131)

Assim, mesmo que se mantivesse a ideia da especificidade da alfabetização, posição que Magda Soares (2002) viria rapidamente a assumir, já reconhecendo o equívoco de estigmatizar a alfabetização e a necessidade de reinventá-la, assume-se que a aquisição e o uso efetivo da leitura-escrita é o letramento.

Letramento é, de certa forma, o contrário de analfabetismo. Aliás, houve um momento em que as palavras letramento e analfabetismo se alternavam, para nomear o mesmo conceito. (...) Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: *letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.* (SOARES, 2000, p. 3; grifo no original)

1.3. O mal-estar com o letramento

A relação entre alfabetização e letramento, fosse à perspectiva de conceitos em disputa, fosse com visão de complementaridade, recebeu a atenção crítica de diversos estudiosos do campo.

Leda Tfouni, uma das autoras responsáveis pela disseminação do termo no Brasil, em livro cujo título já propõe a relação entre os dois termos (Letramento e Alfabetização) entende que havia um problema no debate acadêmico brasileiro decorrente da utilização de letramento como sinônimo de alfabetização, ressaltando que tal compreensão seria uma posição fraca do

conceito. Para a autora, o problema estaria na utilização indevida de textos originalmente publicados em língua inglesa, desconsiderando que “tem-se, sob o rótulo *literacy*, uma variedade de definições e visões” (TFOUNI, 1994, p. 31). *Literacy* poderia ser compreendido tanto como a pura “aquisição da leitura/escrita enquanto código” como o “que pode ser chamada de tecnológica, relaciona *literacy* enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados.” (p. 32). Assolini e Tfouni (1999), ao investigarem “os diferentes enfoques de letramento que atualmente circulam no contexto escolar, bem como as consequências e implicações para a prática de ensino de leitura e de escrita” (p. 25), enfatizam que os professores confundem letramento e alfabetização.

Emilia Ferreiro, cujas ideias de alfabetização de base construtivista se notabilizaram na década de 1980 no Brasil é, certamente, a maior expressão contrária à ideia de letramento, fosse como complemento de alfabetização, fosse como expressão de qualquer outro sentido relativo ao conhecimento e domínio da escrita. Em sua perspectiva, teria sido grave equívoco a tradução de *literacy* por letramento, e justifica seu incômodo na seguinte elucidação:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (FERREIRO, 2003, p. 30).

Diferentemente de Soares, a autora rejeita a coexistência de letramento e alfabetização e afirma que a aprendizagem implicada nos processos de leitura e escrita ocorre antes mesmo da consciência do código escrito, realizando-se desde o momento em que o adulto lê em voz alta para a criança, de modo que “o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita” (FERREIRO, 2003, p. 30).

Ferreiro reconhece, contudo, que se está diante de um novo campo interdisciplinar (os estudos da escrita – suas formas, usos, significados, tipos, práticas, eventos), “sem que se saiba bem quais são suas fronteiras ou seus limites” (FERREIRO, 2001, p. 43). Contudo, vê também aí com reserva a utilização de *literacy* /letramento para identificá-lo, especialmente quanto

se passa a falar *TV literacy*, *computer literacy*, *music literacy*, incluindo *basketball literacy*... os próprios pesquisadores norte-americanos, que no começo diziam “que pena que vocês não têm um termo como este”, agora advertem que será necessário definir um termo ou substituí-lo por outro, porque está deixando de ser útil”. (...) Em muitos casos, traduzo *literacy* por

“cultura escrita”, porque faz sentido e sabemos do que estamos falando; em outros contextos, literacy é alfabetização. (FERREIRO, 2001, p. 71-72)

Nesse momento, a autora parece estabelecer clara distinção entre dois objetos: um é a alfabetização propriamente, entendida como a apropriação individual da escrita e que ocorre por toda a vida, antecedendo a aprendizagem do código e prolongando-se ao longo da vida; o outro é a cultura escrita, como a forma como historicamente se constitui a sociedade moderna.

Outro autor que se posiciona na disputa entre letramento e alfabetização é Moacir Gadotti, para quem constitui evidente equívoco considerar o letramento como um conceito mais amplo que o de alfabetização.

[compreender letramento] como processo de aquisição do domínio de competências e habilidades de leitura e de escrita não se opõe ao processo mais amplo da alfabetização (inicial ou continuada). Sustentar que o termo “letramento” é mais amplo do que o de “alfabetização” ou que eles são equivalentes e que o segundo deveria ser substituído pelo primeiro é um equívoco. São conceitos distintos e complementares. (GADOTTI, 2005, p. 75)

Gadotti resgata a crítica de Ferreiro (2003) sobre os modismos e da existência de um “retrocesso conceitual” na tentativa de substituição do conceito de alfabetização por letramentos ou mesmo de tomá-los como complementares. Assim, mais que um erro ou retrocesso conceitual, o autor via na aplicação do letramento em oposição à alfabetização (ou na redução dessa à aprendizagem das primeiras letras)

uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha, na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo. Não se trata só de palavras, de brigar por terminologias. Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana que insistia na educação como um ato político. A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. O uso do termo “letramento” como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à “lecto-escritura”, como se diz em espanhol, a um letramento intuicionista. (GADOTTI, 2005, p. 76)

Gadotti é um estudioso filiado à pedagogia de Paulo Freire, para quem a alfabetização é parte do debate político em torno da educação. Não há como pensar em processos distintos, já que alfabetizar implicaria também e necessariamente a conscientização. Contudo, essa ideia de letramento que vinha se constituído na educação brasileira tinha como fundamento o reconhecimento de que todo o processo de produção cultural se fazia mediado por práticas de leitura e escrita próprias de uma sociedade grafocêntrica. Disso decorre que

[é um] engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português: letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque em cada área de conhecimento a escrita tem peculiaridades, que os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, e a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos. E isso é letramento, atribuição, portanto, de todos os professores, de toda a escola. (SOARES, 2000, p. 5)

Alguns aspectos são particularmente relevantes nesses dois últimos excertos de Magda Soares:

1. Letramento se opõe a analfabetismo, embora supere a alfabetização por incorporação (não por oposição);
2. A aprendizagem da leitura e da escrita – o letramento – se realiza em todas as áreas do conhecimento escolar e seu uso está diretamente relacionado à vida prática;
3. O letramento está intrinsecamente vinculado à aquisição e uso de “ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos”, donde seu caráter pragmático e a inevitável aproximação com o modelo de educação de competências e habilidades.

Embora o letramento se realize em todos os campos de conhecimento e esferas de atividade, não há propriamente (ainda) letramentos específicos, isto é, não cabe falar em letramento em História, Geografia ou outra disciplina qualquer, nas sim em letramento quando se estuda História, Geografia ou qualquer outro conteúdo. Daí por que “o professor de Português tem uma responsabilidade bem mais específica com relação ao letramento: enquanto este é um ‘instrumento’ de aprendizagem para os professores das outras áreas, para o professor de Português ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo mesmo de seu ensino” (SOARES, 2000, p. 5).

Seguindo o raciocínio da autora, chega-se à conclusão de que a denominação mais adequada para o fenômeno em tela – o conhecimento e o uso prático da escrita numa sociedade grafocêntrica – seria alfabetismo, como ela mesma reconhece:

Ainda hoje há quem prefira a palavra alfabetismo à palavra letramento – eu mesma acho alfabetismo uma palavra mais vernácula que letramento, que é uma tentativa de tradução da palavra inglesa literacy, mas curvo-me ao poder das tendências linguísticas, que estão dando preferência a letramento (SOARES, 2000, p. 5).

Sua capitulação ao termo letramento seria consequência de sua adoção pelas tendências linguísticas, admitindo os dois termos como equivalentes. Contudo, o exame cuidadoso dessa opção indica que ela não foi uma escolha aleatória, mas o resultado de um conjunto de fatores que refletiam a ideia de alfabetismo seria uma expressão redutora, porque remeteria ao termo desgastado e negativamente marcado de alfabetização. Era preciso um termo novo, de viés positivo e afirmativo, capaz de abarcar tudo o que havia de positivo na reflexão pedagógica e nas perspectivas de estudo da escrita.

Em um livro de caráter pedagógico que investe na apresentação do “mundo da escrita”, o qual se fundamenta basicamente nos estudos sobre escrita e oralidade da época, Mary Kato (1984) teria sido a primeira pesquisadora brasileira – assim o registra Soares (1996) – a usar o termo “letramento”. De fato, a autora, ao examinar as relações entre fala e escrita e especular sobre a consciência linguística daqueles que as aprenderam e as usam, sustenta que “os *letrados* concebem a fala segundo o que sabem da escrita”. Isso porque, argumenta a autora, haveria duas condições de fala distintas: uma primeira, que seria a fala espontânea – *pré-letramento*, para a qual se teria produzido uma representação escrita, que, por sua vez, modifica a língua e produz uma segunda dimensão de fala – “aquela que resulta do letramento”. (KATO, 1984, p. 12 – grifo acrescido).

Ora, a autora, do desenvolvimento de sua exposição, resenhando os estudos sobre escrita e fala (*literacy and orality*⁶), entendeu inadequado o uso dos termos correntes em português para significar o argumento em inglês. Assim *literate* (alfabetizado) é traduzido por “letrado” e *literacy* (alfabetização / alfabetismo) passa a ser letramento.

É de crer que tal opção não é casual, mas o resultado do entendimento restrito de alfabetização como relacionado à iniciação na escrita e da infrequência de “alfabetismo”. Letrado, ao contrário, remeteria a educado, escolarizado e culto (e essa associação indesejada exigiria especial esforço para ser descartada).

Essa era – e segue sendo – a acepção predominante do termo, como se pode verificar na consulta do verbete no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa online:

- 1 que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito, instruído
- 1.1 que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato;
- 2 (déc. 1980) PED que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito

⁶ Título de livro organizado por David Olson e Nancy Torrance, de grande circulação no Brasil no início da década de 1990. Na versão brasileira o título é representativamente “Cultura escrita e oralidade” (OLSON; TORRANCE, 1991)

3 indivíduo de grande conhecimento jurídico; advogado, jurisconsulto⁷

A acepção dois seria aquela correspondente ao sentido que lhe oferece Kato e foi introduzida no dicionário exatamente porque passou a ser usada pelos linguistas e educadores, não sem produzir tremendas confusões de entendimento. Letramento, por sua vez, era palavra “morta”, com o sentido de “representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita”. Também aqui, na acepção que se lhe dá atualmente (“incorporação funcional das capacidades a que conduz ao aprender a ler e escrever” e “condição adquirida por quem o faz”) são aquisições recentes, posteriores a seu uso por Kato e, logo em seguida por Tfouni (1994) e Kleimam (1995).

Alfabetismo, embora “mais vernacular”, como afirma Soares, trazia a desvantagem de associar o tema de que a pesquisadora tratava apenas ao domínio rudimentar da leitura escrita, com todo o estigma que lhe é próprio. O neologismo (da acepção e não da palavra) trazia elegância e força, aproximando o assunto da “cultura letrada” ou “cultura escrita” ou ainda da sociedade grafocêntrica. O glamour do termo “caía como luva” para identificar as novas tendências de ensino e de pesquisa em leitura-escrita, fosse a versão que valoriza o saber formal, sofisticado, fosse naquela em que se consideravam os usos cotidianos, mais prosaicos da escrita.

Mais dificuldades e contraposições podem ser vistas quando há contraposições entre a dimensão individual e a dimensão social, coletiva, isto é, entre a identificação de capacidades pessoais e a dimensão coletiva, social de um conhecimento ou prática, reconhecendo-se que a segunda não é a somatória da primeira (embora assim apareça em certos estudos estatísticos), mas a forma mesma como aquele conhecimento ou valor se realiza social e historicamente. A dimensão individual é propícia para as análises de habilidades, competências, bem ao feitio das pedagogias instrumental e liberal.

Ribeiro et al. (2002), por sua vez, propõem distinguir alfabetismo, o qual identificaria capacidades individuais, de letramento, que seria referente às práticas sociais de uso da escrita e da leitura⁸.

o termo “alfabetismo” foi utilizado considerando critérios de comunicabilidade para o grande público; neste artigo, será empregado quando a referência for o nível de habilidade que os sujeitos pesquisados

⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Verbetes *Letrado* https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#2

⁸ A distinção proposta por essas autoras foi o fundamento para o nome do indicador de alfabetismo no Brasil – Inaf, cuja primeira edição remonta ao período 2001-2002 (resultados publicados em 2003), sendo a última disponível de 2018. Ver <https://alfabetismofuncional.org.br/>

demonstraram no teste, ao passo que “letramento” será usado quando a referência forem as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. (RIBEIRO et al., 2002, p. 57).

Não é simples, contudo, dissociar letramento de alfabetização, nem parecem bem-estabelecidas sua inter-relações.

No caso brasileiro, quando a palavra *literacy* é transladada para o português, já existia alfabetização, termo consolidado e até certo ponto independente das ideias de *literacy*. Isso porque, ao longo da história, a alfabetização brasileira estava estritamente relacionada à aprendizagem inicial da língua escrita, apesar de que havia perspectivas em voga que abordavam a alfabetização em modelos menos tradicionais, que ampliavam seu sentido (MORTATTI, 2000). O que prepara o caminho para a chegada do conceito de letramento.

Por essas intervenções teóricas e metodológicas que passaram a influenciar o debate nacional em torno da alfabetização, passou-se a ter uma aparente necessidade por um termo que nomeasse o que estava vinculado à alfabetização.

O que fica claro quando se remonta ao texto de Soares, publicado em 1985. Na ocasião, a autora afirma que haveria, na produção acadêmica brasileira, a tentativa de vincular a alfabetização a um significado abrangente o que, por conta da especificidade do processo de alfabetização, seria problemática. Pela inexistência de outro termo, Soares (1985) conclamava a necessidade de entendimento de dois processos: o primeiro com referências à aquisição da língua e o segundo ao seu desenvolvimento. Com essa determinação clara, Soares acreditava que a especificidade da alfabetização estava mantida.

No entanto, quando passa a ser incorporado, o termo letramento acaba por influenciar o debate de letramento e, por consequência, contamina o debate sobre alfabetização, que já era visto como um campo permeado por nuances, métodos e concepções em disputa. Assim, há a necessidade de distinguir e demarcar as fronteiras de cada conceito. O que de certo modo, não fica claro, pois, para Kleiman a alfabetização é concebida dentro do letramento

Há muitos modos – métodos, se forem sistemáticos – de alfabetizar, e todos eles, simples ou complicados, modernos ou antigos, penosos ou prazerosos, fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramento e são sócio-histórica e culturalmente situados. A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápis, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado). (KLEIMAN, 2010, p. 378 - 379)

Para Soares (2004), os dois conceitos são diferentes, embora complementares. A autora menciona que a incorporação do conceito de letramento no ambiente educacional brasileiro chegou a ser comprometida por conta do adentramento do letramento no campo da alfabetização e da alfabetização no campo do letramento.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p. 11)

Apesar disso, propõe que ambos os conceitos sejam trabalhados de forma conjunta, seguindo o que é denominado por ela de Alfalettrar e que viria a ser o título de um de seus livros mais recentes (SOARES, 2020). Soares reconhece a problemática, percebendo as dicotomias e contrapontos presentes na produção acadêmica do nosso país.

Não há como não reconhecer que, no campo do saber sobre alfabetização, temos tido dissensos, discordâncias, divergências... Por um lado, há discordâncias, como já mencionei, sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre a necessidade ou pertinência do termo “letramento”, sobre as relações entre alfabetização e letramento; por outro lado, há os que defendem “letramento”, no singular, há os que preferem “letramentos”, no plural, há os que optam por “multiletramentos”; (SOARES, 2014, p. 29)

Outros fatores que cooperaram para essa “confusão conceitual”, segundo a autora, relacionam-se ao “fracasso” educacional das escolas públicas brasileiras verificadas por meio de avaliações internas e externas com enfoque em apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita:

limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. (SOARES, 2004, p. 8)

Esses conflitos do conceito de letramento, alfabetização e cultura escrita, particulares ao debate nacional, auxiliam na complexificação do termo e o torna demasiado amplo e mesclado a outras teorias e concepções que se expandem para além de um único campo ou meio de se fazer a educação e a escola.

Desde quando surge a questão de *literacy*, entendida como habilidade específica, de um conhecimento específico, que permite à pessoa qualidade de inserção social, melhores empregos, a aprendizagem e o domínio de cuidados com sua saúde e corpo, maior e mais

amplo entendimento da vida social, comportamento cidadão e político adequado e assim por diante, o que remonta ao mito do alfabetismo / letramento (GRAFF, 2016).

É evidente que, nesta perspectiva, tomando por referência a escrita *stricto sensu* e seu conhecimento, há perspectivas pedagógicas críticas que compreendem a aprendizagem da escrita no âmbito maior da educação, que advogavam por um caráter com maior independência, consciencialização e diferentes perspectivas neste processo histórico. Nesse sentido, podemos considerar que

Há, portanto, um vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita. E isto não é de se estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. Como ocorre com qualquer outra técnica, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2007, p. 25 - 26)

Ocorrem ainda associações dentro deste debate não vinculadas necessariamente à educação, mas à produção da cultura, os estudos sobre a história da escrita, a história do livro, a história da leitura que, embora não tratassem nem da educação nem das formas de aprender a ler e escrever, indagavam os modos como as pessoas liam, escreviam como se produziam a forma de cultura ligada à leitura e escrita e isso passou a ser chamado de cultura escrita, que acaba por “respingar” na ideia de letramento.

1.4. Letramento: estado x processo

Em seu uso primeiro, letramento (alfabetismo) correspondia à identificação de um *estado* de ser, àquilo que se encontra em um momento determinado. Podia-se tanto corresponder àquilo que uma pessoa demonstrasse como capacidade de usar a leitura (principalmente) e a redação (em menor extensão) para realizar tarefas diversas em que a escrita estivesse presente como o padrão médio de uma determinada população. É nesta acepção que esse conceito é compreendido, por exemplo, pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF desenvolvido por consórcio da Ação Educativa com o Instituto Paulo Montenegro. Essa também é a perspectiva de estudos etnográficos empenhados em identificar e compreender os usos e as formas de realização da escrita numa

determinada formação cultural: assim, desde uma ampla perspectiva, os “New Literacy Studies involve an approach to research that foregrounds anthropological and sociolinguistic methods and that closely attends to issues of cultural, political, and economic ideology” (BLOOME et al. (2005, p. 233), apud ADAMS, 2013, p. 27).

Com a expansão do uso e a emergências dos diversos tipos de letramento e sua ampliação para vários campos, passou-se a também considerar o letramento como o “*processo* de levar a algo”, uma ação, portanto, com um determinado fim.

Entendo que o termo “letramento”, que cunhamos no Brasil, tem uma composição morfológica insidiosa. O sufixo “-mento” conspira fortemente com as nossas expectativas de educadores para que o conceito seja tomado, em viés pedagógico, como “ato ou efeito de letrar ou ser letrado”, o que me parece também distinto do conjunto das práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos. Daí surgem metáforas como “travessia” e “transformação”, deslizando para aprendizagem. (GARCEZ, 2019, p. 14)

Do ponto de vista do estado, letramento é:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o *estado ou a condição* de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44; grifos acrescidos)

Do ponto de vista do processo, é entendido como o “ato” de levar o sujeito ao letramento: “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento”. (KLEIMAN, 2005, p. 06)

O letramento enquanto processo apresenta outra distinção. Processo no sentido instrumental. Daí surge ideias de como fazer o letramento, levar ao letramento (exemplos: letramento em saúde, letramento matemático). Outro é empenhado, posicionado em uma visão idealista como em letramento racial, letramento feminista, letramento *queer*. Nesses casos, temos a compreensão de que se trata da vontade de fazer com que uma coisa seja de um jeito, tornando-se melhor pelo fato de adquirir determinado tipo de modo de agir, vinculado a esses letramentos. Há uma confusão que, ora trata letramento no sentido pragmático, com a apropriação de procedimentos e comportamentos, ora nessa visão idealista de que o letramento é uma visão crítica do mundo.

Incidem sobre as duas concepções de letramento (processo e estado) um conjunto de

“correlações positivas”, que pressupõem uma elevação do pensamento crítico, inserção do cidadão em uma suposta gama de saberes através de “eventos” e “práticas” de letramento nas mais variadas esferas sociais. Isso traz algumas implicações:

creio que um entendimento de letramento como ato ou efeito de letrar ou ser letrado reduz o escopo de fenômenos abrangidos no imenso conjunto de práticas sociais do letramento, levando ao apagamento de aspectos importantes e exacerbação de outros, gerando inclusive certas “confusões”, de que alguns se valem para questionar a validade e a relevância do conceito. Em particular para a discussão de sua utilidade como conceito “funcional e estruturante” para a arquitetura didático-pedagógica na educação linguística escolar [...] equacionar letramento e processo de aprendizagem me parece produzir um curto-circuito que tornaria o próprio conceito vago, redundante e, assim, dispensável, inútil. (GARCEZ, 2019, p. 14).

Dentre a multiplicidade de letramentos, incide sobre os letramentos escolares o modo de compreendê-lo enquanto processo, no sentido de levar alguém a algum estado (finalidade pedagógica), e não letramento no sentido de estado em que a pessoa se encontra, cuja pergunta seria o que uma pessoa sabe fazer usando a leitura e a escrita (ou outro saber pressuposto no letramento especificado).

Em Soares (2019, p. 107; grifos acrescentados), por exemplo, é clara a ideia de letramento como o estado de ser do letramento:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, *ele é um estado, uma condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: *letramento é o estado ou condição* de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Já Santos (2012, p. 285), tratando do que denomina “letramento cívico”, considera-o

Um modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social. A partir dessa compreensão, vislumbra-se contribuir com a emancipação social e cultural dos educandos, oportunizando-lhes o acesso a essa modalidade de letramento cívico, que se vincula a um projeto educacional amplo, alicerçado em princípios políticos, éticos e solidários, promotores da justiça social e da cidadania plena.

Nesse caso, a ideia central está direcionada a levar o sujeito à emancipação por meio do letramento, o que corresponde à concepção de letramento enquanto processo que possibilita ao sujeito chegar a um determinado lugar, posição ou forma de ser.

É certo que essa ambiguidade está presente também em “alfabetização”, que indicaria tanto o processo de alfabetizar (uso frequente), como a condição de um indivíduo ou coletivo

alfabetizado (como em níveis de alfabetização). No entanto, neste caso, a ambiguidade desaparece quando se considera o emprego de alfabetismo (e os correlatos mais comuns analfabetismo alfabetizado, analfabeto). No caso do letramento, a correspondência apenas torna mais confusa o conceito, já que letrado e iletrado carregam significações relativas a culto, erudito e inculto, ignorante.⁹

1.5. Alfabetização e letramento como metáfora – quando a metáfora se torna catacrese

Se letramento em português é um termo novo, pelo menos considerando a acepção atual, *literacy* é palavra antiga e de longo tempo de uso. Seu significado primeiro segue sendo o de indicar “the ability to read and write”¹⁰ (a capacidade de ler e escrever) e está diretamente relacionado ao modo de desenvolvimento da sociedade ocidental, com uso massificado e generalizado da escrita a partir da emergência e desenvolvimento do capitalismo, industrial, urbano e tecnológico.

A importância de que essa capacidade seja de toda a população e a direta responsabilidade da escola de provê-la agregou a essa primeira ideia, por extensão metafórica, dois outros sentidos: o de iniciação, introdução na vida social; e, capacidade genérica de ter o domínio (básico) de funcionamento de um sistema qualquer – fosse outro sistema de representação (a numeração, a cartografia), fosse um campo definido de conhecimento (a ciência, as artes), fosse uma tecnologia (a agricultura, a computação), fosse ainda uma esfera da vida social e pessoal (religião, finanças, saúde).

Em língua inglesa, como observa Bertoldi (2020, p. 4) não há

palavras diferentes para discorrer sobre alfabetização e letramento. A definição apresentada pelo Longman Dictionary of Contemporary English (1995) para *literacy* é “the state of being able to read and write”, ou seja, “o estado de quem é capaz de ler e escrever”. O Dicionário Oxford Escolar (2002), por sua vez, registra a palavra alfabetização como equivalente de tradução de *literacy*. Isso não significa que os países anglófonos estejam menos preparados para discutir alfabetização e letramento, mas que a significação de *literacy* engloba tanto a concepção de alfabetização quanto de letramento.

Dito de outra maneira, *literacy* denomina tanto o conhecimento em determinado estado, como o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita tendo o conceito de

⁹ Essa dificuldade ensejou a seguinte observação de Soares (1998, p. 35): “Traduzindo, *literacy* é “a condição de ser letrado” – dando à palavra “letrada” sentido diferente daquele que vem tendo em português [pessoa erudita, versada em letras]

¹⁰ Essa e as demais informações em inglês foram verificadas no dictionary.cambridge.org/us/dictionary.

alfabetização como seu correspondente brasileiro (mas este fato permaneceu restrito somente até a transladação e incorporação de *literacy* por letramento). A título de exemplo de como se dá essa última relação, Bertoldi diz que “com base no conceito de letramento, é possível entender a alfabetização como uma etapa do letramento. Ser letrado implica ser alfabetizado; ser alfabetizado, no entanto, não é sinônimo de ser letrado.” (2020, p. 3).

Assim *literacy* e, por consequência, letramento, aparece mais ou menos repercutindo o sentido primeiro de saber ler e escrever (the ability to read and write), passando a ser entendido como “the knowledge of a particular subject, or a particular type of knowledge” (o conhecimento de um assunto específico, ou um tipo específico de conhecimento). Progressivamente, passa-se a falar em *math literacy*, *cartographic literacy*, *science literacy*, *digital literacy*, *health literacy*, *financial literacy*, com seus correspondentes em língua portuguesa em função de muita tradução e aplicação imediata e irrefletida.

Retomando a questão da metáfora, há dois casos a serem destacados: o primeiro é o de alfabetização científica; e o segundo, aquele que incide sobre a gradual incorporação de letramento científico concomitante ao debate de alfabetização científica *versus* letramento científico. Para tanto, retomam-se dois pontos inicialmente postos: *o de iniciação, introdução na vida social; e o de capacidade genérica de ter o domínio (básico) de funcionamento de um sistema qualquer.*

Ao refletir sobre o motivo que cooperou para a criação destas metáforas, Bertoldi (2020, p. 3) considera que

A crescente preocupação com a educação científica, seja de crianças em idade escolar, seja de adultos já escolarizados, fez surgir os termos alfabetização científica e letramento científico, ambos originados da *extensão metafórica* de outros conceitos complementares: alfabetização e letramento. (grifo acrescido)

A metáfora surge, portanto, como forma de suprir uma necessidade específica do campo, num problema relacionado intrinsecamente à educação científica e, por consequência, ao problema da educação escolar.

Quanto à origem dos termos, segundo os estudos realizados por Cunha (2018), a ideia que origina o conceito de *scientific literacy* é trabalhada desde meados dos anos de 1950, possuindo variações quanto a sua definição. De acordo com Leal e Gouvêa (2002), no Brasil, o conceito paralelo – alfabetização científica – emerge na década de 90, relacionado ao conhecimento que os sujeitos devem incorporar sobre ciência

com base em conhecimentos adquiridos em contextos diversos (escola, museus, revistas etc.), atitude pública sobre ciência e tecnologia, informações obtidas em meios de divulgação científica e tecnológica. As articulações entre ciência e tecnologia e sociedade por meio de práticas educativas, na escola e fora dela, definirão tipos de alfabetização científica e tecnológica; assim, nas escolas, o ensino de ciências e a divulgação científica nos meios de comunicação são elementos articuladores dessa relação. (LEAL; GOUVÊA, 2002, p. 11)

É possível observar que, nessa conceitualização, a ideia de alfabetização científica está apoiada na capacidade genérica de ter o domínio (básico) de funcionamento de um sistema, neste caso, do conhecimento científico, por meio da valorização da aprendizagem no campo e articulada a elementos, instituições e contextos diversificados, cuja finalidade é permitir que determinado sujeito ou grupo, incorpore o conhecimento e seja, nos termos propostos, “alfabetizado cientificamente”.

Como exemplo da metáfora de iniciação ou introdução na vida social, Lacerda (1997), ao abordar a questão do ensino de ciências e a formação profissional, sustenta que a utilização do termo alfabetização científica ocorre por associação ao processo de aquisição de princípios científicos: “nós abordamos o conceito de alfabetização científica, associando-o ao processo de aquisição de estruturas conceituais que explicitam princípios científicos de base subjacentes aos conteúdos de natureza técnica” (LACERDA, 1997, p. 91).

Em Lacerda, a capacidade genérica pode ser vista por meio da seguinte afirmativa:

O conceito de alfabetização científica, no campo da formação profissional, é então associado ao conceito de saber funcional, tendo em vista que o saber do técnico é prioritariamente voltado para a resolução de problemas concretos e para a intervenção profissional enquanto detentor de saberes úteis, significativos e pertinentes. (LACERDA, 1997, p. 92)

O vínculo decorre da aproximação de alfabetização científica à questão profissional. Lacerda defende a necessidade desse ensino ao trazer para o debate a questão da evolução da sociedade e da tecnologia que, segundo ele, se dão como consequência da globalização e da eficiência – ou seja, demandas do capital. O autor projeta o futuro por meio de uma visão de sociedade desenvolvida e diversificada em que a aprendizagem do conhecimento científico é necessária:

nós definimos a alfabetização científica como sendo a apreensão dos princípios científicos de base, essenciais para que o indivíduo possa compreender, interpretar e interferir adequadamente em discussões, processos e situações de natureza técnico-científica ou relacionados ao uso da ciência e da tecnologia. Trata-se da instrumentação do indivíduo com conhecimentos científicos válidos e significativos tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista individual, sem os quais o próprio exercício

da cidadania ficaria comprometido na medida em que ele depende, entre outros aspectos, da intervenção profissional e da autossatisfação do indivíduo como detentor de conhecimentos técnicos que lhe são pertinentes. (LACERDA, 1997, p. 96)

Nestes termos, a aprendizagem do conhecimento científico é tida como fundamental para se mover adequada e devidamente e pertencer efetivamente à sociedade. O conhecimento operado e aprendido nos moldes da alfabetização científica é puramente técnico, operacional, vinculado às bases do conhecimento pragmático, instrumental, permitindo o desenvolvimento da “cidadania” no padrão e no modo de ser da sociedade capitalista. No cenário que subjaz desta concepção, a escola seria a instituição fundamental para o desenvolvimento destas capacidades, apesar da aprendizagem destes “conhecimentos” não estarem estritamente condicionados a ela como visto em Leal e Gouvêa (2002).

Quanto ao segundo caso – a gradual incorporação de letramento científico – toma-se a seguinte afirmativa de Cunha (2018, p. 171):

Uma busca no Google Acadêmico com a expressão “alfabetização científica”, realizada em outubro de 2014, apresentava 4.180 trabalhos como resultado, enquanto a busca com a expressão “letramento científico” apresentava apenas 714 resultados.

Ao refazer a busca, nos moldes descritos pelo autor, os resultados que surgem são: aproximadamente 23.700 resultados para a busca restrita de “alfabetização científica” e aproximadamente 6.730 resultados para a busca restrita de “letramento científico”. Destaca-se que a ocorrência de letramento científico passa a existir na plataforma Google Acadêmico apenas a partir dos anos 2000. Por isso, a afirmativa de que a incorporação deste conceito se dá gradualmente.

Verifica-se que, com a chegada do letramento e sua incorporação nos estudos acadêmicos brasileiros, ele também adentra o debate do ensino de ciências, ocorrendo o mesmo fenômeno observado com alfabetização. Mas, no caso do letramento, é possível identificar que há tanto a presença das duas metáforas como de certa disputa (alfabetização *versus* letramento) entre o conceito mais adequado para designar os processos de ensinar e aprender neste campo. Sobre a opção conceitual, Bertoldi (2020), afirma que ela se dá muito mais pela concepção adotada que pela tradução em si. Ao longo de seu texto, Bertoldi apresenta resultados de uma pesquisa de revisão bibliográfica em que indaga se a questão por trás do debate de letramento científico *versus* alfabetização científica é proveniente de uma variação ou diferença conceitual. Como conclusão afirma:

Apesar de não haver uma uniformidade no uso de alfabetização científica e letramento científico, é significativa a análise da ampliação metafórica que alfabetização e letramento sofrem ao serem ressignificados. Certamente, essa metaforicidade está relacionada a uma aproximação feita entre a importância da alfabetização e do letramento para o educando com a importância atribuída pelos autores ao ensino de ciências para a vida tanto do aluno quanto do futuro cidadão. (p. 14)

O que se pode destacar diante do que foi exposto ao longo desta seção é que a incorporação da metáfora alcança atualmente um grau tão extenso e consolidado que já não é propriamente uma metáfora, mas uma catacrese, pois enquanto metáfora seria possível ainda reconhecer seu caráter metafórico, mas de fato já não há quase distinção nas ocorrências.

1.6. Letramento, muitos letramentos, multiletramentos

A ideia de que são muitos os letramentos está bastante difundida e tem larga aceitação. Cosson (2015, p. 173), ao buscar conceituar o que seria o letramento literário, inicia seu argumento observando que “não é preciso ir para além de uma simples busca na Internet para se identificar uma variedade de adjetivos acompanhando o termo letramento”. Em seguida, enumera diversas ocorrências de letramento adjetivo (digital, financeiro, informacional, científico, cultural cívico, matemático, visual, tecnológico, em saúde, ambiental botânico, genético, político, emocional) todas de publicações em inglês (de modo que o termo original é *literacy*).

O autor reconhece que tem havido restrições ao uso amplo do letramento, “seja porque não se refere diretamente ao uso da escrita, seja porque se restringe a denominar uma habilidade, seja porque limita a compreensão dos processos que não estão ligados à escrita” (COSSON, 2015, p. 174) e traz três exemplos de pesquisadores que questionam o conceito (novamente, de autores de língua inglesa).

Contudo, vê a ideia de letramento e seu espraiamento como absolutamente normal. Mais que isso, entende que

conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade. (COSSON, 2015, p. 175)

Desde modo, fica evidente na defesa que faz o autor da legitimidade da ideia de letramento o reconhecimento explícito da aproximação do letramento ao ensino por

competências e habilidades, na exata perspectiva da educação instrumental. E esse direcionamento é novamente assumido quando disserta sobre letramento no plural. Essa ideia de letramentos deriva da assunção de que haveria diferentes formas de as pessoas se relacionarem com a leitura-escrita, com ênfase no aspecto social, isto é, nos contextos particulares e específicos em que o fenômeno se manifestaria. Assim, diz o autor, “o letramento não é único, nem fixo a um padrão prévio, antes depende de como a escrita permeia (ou não) as relações sociais de uma determinada comunidade” (COSSON, 2015, p. 177).

Os multiletramentos, por sua vez, ademais dos fatores acima destacados, trazem o princípio da multiplicação de instrumentos e processos de produção, circulação e aquisição de informação em função do impacto das novas tecnologias. Daí a proposição de que haveria múltiplas linguagens e modalidades de apresentação de textos, com destaque para os textos multimodais, isto é, aqueles que se fazem com fala, escrita, imagem, sons e música.¹¹

se tivermos em conta que os estudos do letramento se configuraram como tal numa intersecção de estudos da linguagem que não se circunscreveu à Linguística, é possível que as concepções de língua/linguagem compatíveis com a perspectiva do letramento sejam algo difusas, ainda que – inescapavelmente, me parece – abarquem elementos para além do(s) código(s) linguístico(s). GARCEZ, 2019, p. 16)

O passo definitivo está na aplicação da ideia de letramento em diferentes esferas de atividades, como modo de tratar dos saberes práticos que a pessoa pode desenvolver. Cosson reconhece esse movimento e entende que não há nenhum problema nisso – o descolamento do conceito do uso da leitura-escrita como elemento central, de modo que, no caso de boa parte dos letramentos adjetivados,

o termo usualmente refere-se tanto a uma competência a ser desenvolvida quanto a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade. Daí que façam parte também de suas características certo tom prescritivo nas definições e tentativas de tornar o letramento um conceito operacionalizável, com elementos caracterizadores definidos, para poder ser incluído em propostas curriculares e políticas educacionais, ainda que se saiba parte de um contínuo, cujo domínio seja variável ao longo da vida, tendo na comunicação e na educação os campos preferenciais de interação com o conhecimento específico que os nomeia. (COSSON, 2015, p. 180-181)

Desse primeiro movimento de reconhecimento da leitura e da escrita, de suas práticas e os eventos em que se manifestavam (saber ler, nesse sentido, demanda uma forma de inserção num determinado ambiente e o conhecimento de seus referenciais, procedimentos,

¹¹ Na mesma perspectiva teórica e conceitual deste trabalho, Marcella Gomes Esteves desenvolve em seu doutorado pesquisa específica sobre o conceito de linguagem e sua repercussão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (ESTEVES, 2022).

valores), e da emergência e disseminação de novas tecnologias da informação e da comunicação, evolui-se para a ideia de que o letramento já não se confunde com o simples saber a escrita, significando muito mais a inserção no lugar e na atividade considerados. Para cada situação, haveria um tipo (ou realização) de letramento, em que a escrita (e, também, outras formas de comunicação) participa com intensidade e formas variadas.

Assim, se, de início, a ideia de letramento seria a de que “que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos”, como dizia Soares (2000), rapidamente passa a ser do domínio e do uso (isto é, saber instrumental) dos padrões de funcionamento de uma esfera qualquer de atividade, de sociabilidade ou de conhecimento.

Também Ezequiel T. Silva (2015, p. 122) demonstra a percepção de que haveria aplicação indiscriminada de letramento. Diferentemente de Cosson, contudo, manifesta desconforto com “exageros que circundam o conceito de ‘letramento’” e observa que, embora a ideia tivesse tido boa receptividade, o termo, desgarrado da alfabetização,

alçou voo sozinho na imaginação dos professores e dando a parecer que o letrado não precisava ser alfabetizado. Surgiu daí, por exemplo, a expressão ‘analfabeto letrado’ ou, pior ‘letrado analfabeto’, num jogo tão absurdo de palavras, inclusive gerando uma extensa classificação a ocupar todos os lugares e todas as posições da esfera conceitual de leitura: letramento matemático, letramento literário, letramento artístico, letramento tecnológico, letramento musical, letramento corporal e outros letramentos puxados pela moda e pelas novidades da academia. (SILVA, 2015, p. 122)

O autor, cujo foco em sua reflexão é a formação do leitor, especialmente em sua face escolar, indica que o fenômeno do letramento ganhou tal dimensão que abarca toda a educação e, mais, tende a gerar confusões pedagógicas perniciosas, como ocorrem com “a expressão de ‘analfabeto letrado’ ou, pior, ‘letrado analfabeto’, num jogo tão absurdo de palavras”.

O mesmo desconforto de Ezequiel Silva aparece mais contundentemente na reflexão de Cerutti-Rizzatti que, em dois artigos, o primeiro publicado em 2009 e o segundo em 2012, afirma que estaria havendo “ampliação desmedida do uso do termo, estendida a esferas da convivência social nas quais o signo verbal escrito não se faz presente ou não é prevaiente” (2012, p. 292), ao mesmo tempo em que, em um movimento contraditório,

estabelece-se uma circunscrição desse mesmo uso, à luz de perspectivas cognitivistas internalistas [em nota de rodapé: “o foco em processamentos cognitivos tomados em uma abordagem que não considera a dimensão social

da cognição”] de língua escrita. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 292)

Ambos os autores, contudo, limitam-se a expressar certo mal-estar com o modo como se estaria aplicando a ideia de letramento, sem chegar a questioná-la em seu fundamento. Silva o compreende como complemento de alfabetização e Cerutti-Rizzatti, ademais disso, admite-o desde que necessariamente na “vinculação com o signo verbal escrito”. Para essa pesquisadora,

conceber a aprendizagem da escrita, e, por via de consequência, seu uso, como um processo cultural. Agir assim supõe conferir ao estudo do fenômeno do letramento uma dimensão notoriamente vinculada a questões de cidadania, de identidade cultural, de mobilidade social. Essas implicações, no entanto, no meu modo de ver, não autorizam uma expansão desmedida do uso do termo letramento para instancias diversas em que o signo verbal escrito não esteja presente ou não seja prevacente. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 293)

É de crer que, por suas referências, haveria um ganho teórico, conceitual e metodológico de adotar a ideia de letramento para a compreensão tanto dos usos sociais da escrita quanto de sua aprendizagem, sendo um erro estabelecer – com contiguidade ou semelhança – raciocínio de mesmo jaz para situações cuja funcionalidade independe diretamente da escrita. Daí porque,

Em se tratando de ocorrências como letramento matemático, letramento musical etc., a impropriedade parece residir no fato sabido de que se trata de semioses distintas e, nesses universos, ainda que o signo verbal escrito esteja presente, não é prevacente na constituição dos processos. Assim, parecem louváveis os propósitos que movem o uso do termo nessas instâncias, mas esse comportamento seguramente compromete a precisão do conceito e, ao fazê-lo, incide sobre sua relevância. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 294)

A crítica é mais contundente no texto de 2009 no aspecto da dissociação de letramento do signo verbal escrito; nele, a autora afirma:

Ainda que tenham sua lógica, o que tributamos à perspectiva de acesso a conhecimento, inclusão, cidadania – processos, em nossa compreensão, implicados nas discussões sobre letramento dado sua ancoragem social – tais derivações parecem não conter um ingrediente fundamental, o qual justificou, em grande medida, o advento e a projeção do conceito de letramento no Brasil e internacionalmente: interação com base no signo verbal escrito. É legítimo que se discutam outros sistemas semióticos, mas não entendemos possível uma externalidade de natureza tão ampla: em nossa compreensão, para tratarmos de letramento, o signo verbal escrito tem de estar presente de modo prevacente. (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 5)

E referindo-se especificamente à grande metáfora freireana de “leitura do mundo”, a autora adverte com propriedade que, neste caso, tem-se

leitura em sentido lato, o que, em minha compreensão não constitui equívoco, desde que feita a devida salvaguarda acerca da natureza da concepção subjacente ao conceito de leitura de mundo: uma concepção de leitura em sentido lato. Essas concepções de Freire (...) foram embrionárias para o surgimento do conceito de letramento, mas na leitura de mundo não está implicado o fenômeno do letramento em si mesmo, a menos que essa leitura de mundo faça remissão a atributos grafocêntricos desse mesmo mundo, o que não parece ser o caso. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, 295).¹²

Outra menção a essa expansão é observada em Vianna et al. (2016), que veem nas múltiplas ocorrências de letramento uma “explosão conceitual” e consideram que tais ocorrências seriam fruto do debate produzido pelos Novos estudos de letramento (NLS). Segundo as autoras, as práticas e as especificações realizadas dentro do debate de letramento influenciaram

a multiplicação das expressões que têm como núcleo o termo letramento. De letramento, práticas e eventos de letramento, letramentos, surgiram os conceitos de letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário e outras categorizações. (VIANNA et al., 2016, p. 36-37).

De acordo com esse estudo, há perspectivas que influenciaram a “explosão conceitual”, entre elas, a da associação de letramento aos estudos de linguagem e a dos domínios de atividades. As autoras realizam levantamento bibliográfico para verificar como nascem as ocorrências de letramento acadêmico e letramento profissional, mas, como já visto em Cerutti-Rizzatti, se determinada ocorrência de letramento atende os parâmetros aceitáveis de vinculação estabelecidos pelas autoras, então não é observado nenhum problema quando há coexistência dessas múltiplas ocorrências.

Mais categórica é a postulação de Geraldi (2011), para quem a expansão do uso e de suas especificações, bem como a dubiedade de seus sentidos faz do letramento “um conceito gaseificado, recobrando uma gama tal de fenômenos, que o tornam epistemologicamente problemático”. Em artigo problematizador da noção de letramento – em sua versão então conhecida, tal como a formulou e difundiu Magda Soares (1998, p. 20), como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” –, Geraldi dispõe-se a indagar epistemológica e politicamente a própria noção por meio de “perguntas impertinentes”, “de um alfabetizado que lê”.

¹² Há que observar que não há propriamente em Paulo Freire uso alargado de leitura (sentido lato), mas sim uma clara metáfora com que relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita à compreensão crítica do mundo, incluindo a experiência concreta do educando de perceber e superar a condição de opressão (ver, a respeito, BRITTO; DI GIORGI, 2022). O sentido lato terá vindo antes da expansão do culturalismo estruturalista e da semiótica, quando sustentam que objetos de cultura sem escrita são textos interpretáveis (textos não verbais).

Desde logo, destaca que

Um novo conceito não vem sem seu aparato, sem produzir efeitos e sem oferecer soluções de problemas que outros “conceitos” não conseguiram sanar: não esqueçamos, as ações se definem a partir de projetos de futuro e de concepções e estas definem conceitos. (GERALDI, 2011, p.)

Pura decorrência seria indagar que fato social novo justificaria a emergência do conceito. A resposta para tanto seria uma necessidade genérica de “responder *adequadamente* às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita”.

Objetivamente, como observa Britto (2008, p. 53), a pretensa novidade não é genérica, mas historicamente constituída, sendo a expressão imperativa da

complexidade crescente dos processos produtivos e das formas de funcionamento do setor de serviços, [que] exige um trabalhador que seja capaz de ler, de seguir instruções e de lidar rapidamente com problemas imediatos de tipos variados. (...) A globalização da economia e a reestruturação produtiva, com base na acumulação flexível do capital, engendraram um processo produtivo em constante mudança, com a incorporação da ciência e da tecnologia em função da competitividade constitutiva do próprio sistema. A educação escolar de longa duração (incluindo a Educação Superior) se impõe como instrumento necessário para a produção de mão de obra capacitada e eficiente.

Geraldi tem clara essa percepção e observa que a tal condição de “letrado de certa forma” implicaria que “muitos dos que sabem ler e escrever no presente não responde adequadamente às demandas sociais amplas da leitura e escrita”. E, como objetivamente o conceito admite diferentes níveis de adequação, pode-se considerar que sua emergência representou.

um deslizamento ideologicamente mais profundo: onde há escrita, todos a ela pertencemos, obviamente em diferentes graus. Uma igualdade que esconde as diferenças. Não há falta. O letramento, entre nós, introduz esta positividade, ao prever os escaninhos dentro dos quais cada letrado (no sentido vinculado a letramento) deve se enquadrar e responder, neste espaço, às demandas sociais de leitura e escrita que se lhe apresentam. (GERALDI, 2011, p. 22)

Ainda que não explicita, esse autor permite vislumbrar em seu argumento a observação de Britto (2009) de que as novas demandas seriam conseqüentes de um projeto de educação centrado em competências e habilidades em conformidade com os rearranjos no modo de produção capitalista. Nesse modelo, a finalidade não é o conhecimento ou mesmo a afirmação das subjetividades, mas a habilitação geral do cidadão, de forma a torná-lo apto para agir em conformidade com as determinações do sistema.

Finalmente, observa que o letramento, com o deslizamento do campo da escrita para

outras relações de conhecimento e de atividade, passou a significar a iniciação ou domínio ou níveis de adequação de quase qualquer coisa, comumente referindo-se “aos processos iniciáticos de entrada no mundo da escrita (seja de crianças, seja de adultos)” (GERALDI, 2014, p. 27). Essa relação com iniciação em certos campos de conhecimento permitiu que se tomasse por letramento qualquer começo ou pertencimento ou inserção em diferentes conhecimentos e práticas. Não por acaso, letramento passou a ocupar o lugar de alfabetização como metáfora de iniciação a um campo ou esfera de conhecimento ou atividade (aprender os elementos, objetos e regras de usos do campo correspondente), tal como em “letramento científico x alfabetização científica”, “letramento ecológico x alfabetização ecológica”, “letramento cartográfico x alfabetização cartográfica” e “letramento matemático x alfabetização matemática”¹³.

Com a diversidade de formas de representação, simbolização e comunicação – as múltiplas linguagens, múltiplas semioses, múltiplas modalidades –, ganha nova dimensão em que prevalece o domínio operacional desses sistemas que concorrerem na produção de sentidos (a língua sendo apenas um deles). Assim, “se a cada início num campo denominarmos o processo de ‘letramento’, haverá tantos letramentos quantas forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (GERALDI, 2014). Enfim, diz o crítico,

Tanto do ponto de vista da definição do conceito – sua gaseificação –, quanto do ponto de vista das consequências políticas que o letramento introduz, parece que o conceito não ajuda a melhorar a compreensão dos processos de aquisição da língua escrita. (GERALDI, 2011, p. 21)

Nessa mesma linha de análise, está a crítica Britto. Em intervenção recente em mesa-redonda promovida pela Associação Brasileira de Linguística – Abralín sobre “Leituras da Base Nacional Comum Curricular”¹⁴, sustenta categoricamente que o letramento – tanto o conceito, como sua aplicação na educação escolar – é um erro. Para o estudioso, a ideia central do letramento, em sua acepção restrita (vinculada à alfabetização e ao conhecimento da leitura-escrita), pressupõe o domínio operacional de um “instrumento” (a escrita) para realizar tarefas diversas da vida prática.

A concepção corrente de letramento, entendida como um conjunto de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas (...), mesmo

¹³ Em algumas dessas áreas a sobreposição criou mais confusão, a exemplo de alfabetização e letramento; há autores que insistem em falar em alfabetização científica e letramento científico como coisas distintas, o mesmo para alfabetização e letramento cartográfico e alfabetização e letramento ecológico.

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=jhjV_zHsO3s.

que sem explicitar, traz consigo a ideia de um mecanismo de pensamento abstrato, de um saber da escrita descolado das demais formas de conhecimento.

Em termos precisos, a compreensão de letramento como domínio abstrato da escrita remete para a situação em que parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita. Nessas circunstâncias, “ser letrado” significaria, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, desse ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida. (BRITTO, 2009, p. 55)

Nessa perspectiva, os letramentos associam-se, pelo menos em sua vertente predominante, ao modelo educacional de competências e habilidades, com a consequente generalização para o saber fazer e de aprender fazendo (próprio da Pedagogia do aprender a aprender), aplicando-se a qualquer esfera de atividade ou de conhecimento e correspondendo aos usos e as práticas regidos por um conjunto de definições, regras e instrumentos de um campo qualquer. Trata-se, enfim, de saber usar e aplicar informações e instruções, transitando e atuando em um espaço delimitado – uma esfera de sociabilidade.

De fato, é bastante razoável afirmar que a ideia de letramento, tal como circula nos meios acadêmicos e pedagógicos, corresponde exatamente ao que se apresenta nas competências gerais da BNCC, destacadamente nas competências 4 e 5:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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, 2019, p. 9)

A gaseificação da noção de letramento e sua aplicação generalizada e pouca refletida levaram ao aparecimento de outras compreensões, as quais se pretendem críticas à educação tradicional e que, pelo menos aparentemente, se afastariam da educação das competências e da pedagogia do aprender a aprender, aproximando-se confusamente da ideia de letramento ideológico (STREET, 2014) ou de letramento crítico. Assim,

uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas

ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas. Em outros termos, permite que os alunos, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, se situem como sujeitos frente às ideologias a que estão expostos. (BAPTISTA, 2010, p. 123)

Havia, e ainda há, um movimento forte de viés etnográfico, antropológico presente no conceito de letramento, cuja referência principal que é Bryan Street. Em suas análises, o autor realiza uma crítica profunda e epistêmica ao processo de incorporação do ler e escrever, afirmando que não há conexão entre saber ler e escrever e desenvolvimento cognitivo ou atividade cognitiva, como abordado na questão do letramento autônomo e letramento ideológico. Street considerava que o contexto histórico de uma sociedade influenciava muito mais nestas questões de desenvolvimento.

Street (2014) realizou estudos em sociedades, como no Irã, em que a evidência do uso da escrita mais que os processos, eram originários de natureza dessemelhante e depois, aplicava este mesmo conceito para a sociedade ocidental, observando que nas periferias, nos núcleos marginais, as relações com a leitura e a escrita fora da escola. Considera que essas práticas não se limitam ao mero levantamento de nível de alfabetismo, nem se resumem aos produtos culturais escritos.

Essa perspectiva integrada cede lugar a outras "linguagens", a outras formas de comunicação, representação, de produção de significação e de transferência por meio de elementos tecnológicos como: a chegada do rádio, em primeiro lugar, depois da televisão e, por fim, com o advento da internet impulsionada pelas tecnologias midiáticas denominada de novas e múltiplas linguagens que pressuporiam novas formas de aprendizagem e de relação, muitas das quais nunca tratadas na escola.

As relações estabelecidas a partir das novas formas de comunicação geram a premissa de que não dispomos apenas de um letramento, mas sim de letramentos. A primeira influência para esta ideia pode ser vista a partir do manifesto escrito pelo New Longon Group intitulado *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) que representava as reflexões de dez estudiosos, entre eles Street e Graff, por uma concepção capaz de compreender a realidade, o contexto social, cultural e a diversidade linguística, fruto da globalização.

Com o desenvolvimento da sociedade, ampliaram-se os locais propícios para o surgimento dos letramentos, os quais estruturam boa parte de nossa vida, nossos comportamentos e nossas atitudes. Com isso, podemos visualizar as consequências de várias práticas letradas em relação à vida social. Nesse sentido, é de suma importância conceber a multiplicidade da escrita e

considerar que ela evolui dentro dos diferentes contextos sociais. Tal modalidade da língua não é, portanto, única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 696)

No Brasil, Roxane Rojo, uma das propagadoras desses ideais, apresenta o multiletramento como evolução do conceito de letramento e considera que seu surgimento tenha ocorrido por conta das novas tecnologias e de mudanças no mundo. Em entrevista concedida à Educação do século XXI, a autora elucida que

Com as novas tecnologias, os textos são cada vez menos só escritos. Basta pensar em um jornal do início do século passado. Eram apenas letras em uma diagramação. Hoje, a diagramação é muito mais sofisticada e apoiada em muitas imagens. Atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros. Existem muitos formatos para comunicar que consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. Essas novas configurações motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra e também os letramentos da imagem e do som. (ROJO, 2013, p. 8)

Ainda que a ideia do multiletramento não abandone a concepção de letramento, a distinção sobre ambos está na consideração que é feita através dos multiletramentos sobre a existência da multiplicidade cultural, multiplicidade de formas, gêneros textuais, multiplicidade de linguagens (ROJO, 2013).

Inevitavelmente essa concepção assume uma imagem de sociedade e de formas de se desenvolver dentro dela. A ideia de globalização e de múltiplas possibilidades de conexão e formação pelos letramentos alimenta este modelo é o que se encontra em Silva e Araújo (2012) quando discutem sobre a pluralidade presente nessa concepção:

Se estamos imersos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, em consequência disso, temos a possibilidade de acesso a diferentes tipos de letramentos, há sujeitos, diríamos, não apenas letrados em uma dada agência, mas multiletrados. Em função de estarem, muitas vezes, em contato com diferentes tipos de letramento – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros –, esses sujeitos demonstram práticas de escrita diferenciadas oriundas desses letramentos. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 684)

A concepção dos letramentos é nascida deste movimento, havendo uma mudança no modo como o texto é visto, pois, além do texto clássico escrito nos seus gêneros populares, passa-se a reconhecer, pela concepção dos letramentos e dos multiletramentos, os assim dito textos não verbais, visuais e textos sonoros, com novos portadores, novos lugares em que circulam como, nas mídias visual e sonora. Há ainda o texto “multimodal”, que dispõe de imagem, movimento, som, fala e, eventualmente, o escrito. Pela premissa dessa teoria,

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. Pela sua relação com as mais recentes tecnologias de informação e comunicação, como o letramento digital, e com uma concepção aberta e múltipla dos textos que circulam num contexto. (KLEIMAN, 2014, p. 81)

Portanto, o sujeito que detenha a habilidade de ler múltiplos textos em múltiplos formatos deterá também a multimodalidade de se pôr e de participar das coisas do mundo. Infere-se que, por essa lógica, haveria igualmente novas formas de aprendizagem e, por consequência, novas formas de desenvolvimento cognitivo.

As ideias por trás desta noção, quando se valem da premissa de que o sujeito que detém os novos letramentos terá mobilidade social ao se beneficiar das “habilidades” adquiridas pela aprendizagem dos letramentos, caem no equívoco do já abordado mito do letramento (GRAFF, 2016). É exatamente isso o que se observa na seguinte citação:

Sendo assim, aqueles que possuem bons níveis de diferentes letramentos tendem a ocupar mais espaço na sociedade, ser bem-vistos e ter mais possibilidade de ascensão social, já que os letramentos são fenômenos estritamente relacionados à voz expressa pela formação societal. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 688)

Cabe destacar que a noção de letramento, de certa maneira, vem padecendo do mesmo problema que enfrentam o termo como educação e leitura, quando se considera que, ao longo da história, foi incorporada a esses conceitos uma gama de significações que as afastam, de forma mais ou menos radical e mais ou menos fundamentada, de sua definição de origem.

Britto (2016, p. 26, 27), tratando especificamente da noção de leitura, entende que tal expansão leva a entender leitura como “quase tudo”, como se observa em “leitura da luz”, “leitura ótica”, “leitura labial”, “leitura da mão”, “leitura do jogo”, “leitura da situação”, “leitura do filme”, “leitura de imagem” e “leitura do mundo”, o que, de certo modo, causa o esvaziamento do conceito de origem e, ao mesmo tempo em que se quer dizer quase tudo, se diz quase nada.

CAPÍTULO 2 – TUDO EM TODO LUGAR AO MESMO TEMPO

2.1 As ocorrências de letramento

Como resultado da produção de dados realizada nesta pesquisa e que auxilia na compreensão da ampliação dos sentidos possíveis e das aplicações do termo letramento, apresenta-se a seguir o quadro geral das ocorrências de letramento. O quadro, como explicado na descrição das estratégias de investigação, contém as ocorrências de letramento localizadas e a frequência nas produções e uma breve conceitualização retirada de um texto acadêmico que trata da ocorrência correspondente. Ao todo são apresentadas 179 ocorrências¹⁵. Há casos em que à mesma ocorrência aplicam-se distintas definições.

A primeira coluna traz o registro da ocorrência, admitindo que há sinonímia ou coincidência exata ou expressão correlacionada (coluna 3). Na coluna dois, sem o cuidado de tratamento quantitativo, identifica-se se tal ocorrência é comum (e nesse caso tende a constituir um subcampo de estudo), frequente ou acidental (rara); a última coluna traz um exemplo de uso em que se pode depreender a “definição” da noção adjetivada. Em todos esses casos, a referenciação está linkada e identificada em anexo a esta dissertação.

Quadro 1: Ocorrências de letramento (quadro geral)

Ocorrência	Freq.	Exemplos
1. L acadêmico	C	Processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário. (CUNHA, 2021, p. 139)
2. L adulto	O	Letramento adulto definido como a capacidade de se engajar em todas as atividades da vida diária em que a leitura e a escrita são exigidas, é parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU. (COULMAS, 2014, apud LIMA, 2020, p. 32.)
3. L alimentar	O	O letramento alimentar (LA), chamado por alguns de letramento nutricional (LN), surgiu com uma dimensão que aborda questões de saúde pública e que abrange desde a dieta até a sustentabilidade ambiental. Krause et al. (2016), referem que o termo mais abrangente é LA, que é a habilidade de ler, compreender e julgar qualidade da informação; de buscar e trocar conhecimentos relacionados aos temas alimentação e nutrição; de comprar e preparar alimentos; de refletir criticamente sobre fatores que influenciam escolhas pessoais sobre alimentos e compreender o impacto destas escolhas na sociedade (ALBUQUERQUER et al, 2021, p. 2)
4. L algébrico	R	Podemos conceituar o letramento algébrico como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita, nas quais os eventos letrados são mediados por diferentes registros escritos, situações problema, expressões numéricas e algébricas, equações e inequações, tabelas, gráficos, padrões e regularidades em sequências de diferentes tipos, mas sempre permeadas pela produção e negociação de significados (ITACARAMBI, 2021, p. 227)
5. L ambiental	C	Colabora no desenvolvimento de questionamentos, problematizações nos estudantes para que compreendam a realidade que os cerca e possam transformá-la; baseia-se no princípio de informar e capacitar de forma consciente os cidadãos para atuarem ativamente no esclarecimento e conscientização sobre as relações que envolvem os problemas ambientais, além de estratégias para mitigar e compensar as consequências dos mesmos, assim, o cidadão letrado ambientalmente tem suas ações para além da sala de aula (NOAL et al.,

¹⁵ Este número de ocorrências não é um dado esgotado, pois a depender da concepção de linguagem, de texto, de inserção inicial em um determinado campo, entre outros fatores, uma nova ocorrência de letramento pode ser desenvolvida, mesmo que essa lógica parece frágil, foi possível perceber que ela se estabelece a depender do caso ou do discurso de “necessidade” empregado a criação de uma nova ocorrência de letramento.

		2022, p.2)
6. L analógico	O	o letramento analógico está centrado na escrita manual e realiza-se através do texto físico impresso. (PINHO, 2018, p. 14)
7. L antropológico	C	Trata das práticas sociais de leitura e escrita e dos valores atribuídos a essas práticas em determinadas culturas e, portanto, seriam analisadas culturas letradas e não letradas, identificando-se assim o caráter ideológico (LOPES, 2012, p. 50)
8. L. aritmético	R	Chama-me a atenção que todas as pesquisas sobre o tema (do 6.º ao 9.º ano) contemplam áreas de forma específica: letramento estatístico, letramento algébrico, letramento aritmético e letramento probabilístico, o que compreendo como práticas de letramento. (LUVISON, 2017, p. 65)
9. L artístico	C	um indivíduo inserido em um mundo globalizado o qual a rotatividade de informações e o processo de decodificação dos signos semióticos exigem uma postura crítica e dinâmica, o letramento artístico é basilar tanto para o entendimento de contextos diversos quanto para o processo de desvelamento do mundo, um dos principais papéis preponderantes da escola. (SOUZA, 2018, p. 68).
10. L artístico-literário	O	Letramento artístico-literário é compreender também as resistências operadas pelos grupos deslegitimados por um modo hegemônico de entender o uso da escrita em nossa sociedade. (...) Pensar a identidade de escritor/a é pensar a relação que se estabelece entre “seres viventes” e a escrita considerada artística, não qualquer escrita, mas aquela que em que indivíduos posicionam-se, mesmo que periféricamente, pelo campo discursivo literário. É o posicionamento no campo que produzirá tal identidade. Chamarei aqui esta prática de letramento artístico-literário, entendendo que práticas de letramento produzem identidades sociais, uma vez que tais práticas são práticas sociais (OLINDA, 2022, p. 58408; 58412).
11. L auditivo	C	Para que a pessoa com DV tenha acesso às leituras e às escritas no Ensino Médio, é necessário investir no letramento auditivo, o que carece de tecnologia também, como de um gravador, de um software que transforme o escrito em áudio. (ANDRADE, 2013, p. 106)
12. L audível	C	Sensibilizar os/as professores/as para se atentarem ao letramento audível é uma mudança nas práticas de letramento, que integram práticas sociais contemporâneas, em que a preocupação com o letramento visual é predominante. (ANDRADE, 2013, p. 97)
13. L autônomo	C	A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. (STREET, 2013, p. 53)
14. L avaliação (em)	O	Stiggins reconhece que o conceito de letramento em avaliação é multifacetado e que seu significado varia conforme o contexto. No entanto, nas suas próprias palavras, “os significados se originam de uma noção clara das decisões a serem tomadas e de uma compreensão fundamental dos atributos que constituem dados bem fundamentados. Todos os usuários de dados devem se tornar consumidores críticos” (STIGGINS, 1991, p. 537). (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 223)
15. L básico	C	O letramento básico corresponde ao início da escolarização, que inclui alfabetização, o período de aprender o que Magda Soares denomina como tecnologias da escrita. Encontra similitude com os primeiros anos do Ensino Fundamental da escola brasileira, principalmente voltados para a aprendizagem da leitura, escrita e iniciação à matemática. (ROCHA, 2020, p. 2081; 282)
16. L botânico	R	Reside na formação [dos professores] a possibilidade de letramento botânico para o fim da cegueira Botânica. (FONSECA, 2018, p. 152)
17. L canônico	C	A valorização do letramento canônico perpetuou-se e, ainda, permanece como representação legítima do ideal linguístico em muitos contextos. (SILVA, 2015, p. 32-33)
18. L cartográfico	C	A cartografia escolar se apropria do termo, também, no sentido de ampliar seus estudos para além da alfabetização, escrita e leitura, ou seja, o letramento cartográfico é um conceito que contempla a superação da alfabetização cartográfica, leitura e escrita, em relação a compreensão e análise crítica do espaço geográfico, das práticas sociais. (PENHA et al, 2018, p. 97-98) O letramento cartográfico é um conceito que contempla a superação da alfabetização cartográfica, leitura e escrita, em relação a compreensão e análise crítica do espaço geográfico, das práticas sociais. (MARQUE; LUCENA; CRISTINA, 2018, p. 97-98)
19. L censitário	R	Esta pesquisa se debruça sobre uma esfera de atividade humana ainda não contemplada pelos cânones investigativos (domínio censitário). A escolha dessa terminologia encontra respaldo na tradição que o IBGE de realização de pesquisas de natureza censitária. (COSTA, 2016, p.25)
20. L cibercultura (na)	O	O surgimento das novas tecnologias de comunicação eletrônica propiciou novos modelos de práticas sociais de leitura e escrita, que demandam um novo letramento, o letramento na cibercultura que conduz a uma disposição diferenciada do letramento na cultura do papel. Nesse caso, esses novos espaços de escrita demandam do leitor novas maneiras de ler e de escrever, um outro letramento, pois estabelecem novas formas de interação com o texto na tela, exigindo um conhecimento muito mais amplo. (JAGHER et al. 2022 p. 2023)

21. L cibernético	O	Surgem novas práticas de leitura e escrita, oriundas dos avanços tecnológicos proporcionados pela comunicação eletrônica – é o denominado letramento cibernético ou letramento na cibercultura, ou ainda como define outros autores letramento digital. (PECETTI, 2012, p.9)
22. L científico	C	Surge como alternativa ao conceito de “alfabetização científica”. Ambos referem-se à discussão sobre a educação científica e os objetivos que a norteiam. Embora bastante próximos, os dois termos trazem em si algumas diferenças fundamentais, que nos levam a optar pelo conceito de letramento científico. As razões que fundamentam essa escolha podem ser encontradas nos significados dos termos. (MAMED; ZIMMERMANN, 2005, p. 1)
23. L cinematográfico	C	O letramento para a linguagem cinematográfica deve considerar não somente os elementos de produção do texto fílmico, tais como posição de câmeras, jogos de luzes, sonoplastia, roteiro, dentre outros, mas o contexto de produção da obra, sua intencionalidade e o discurso embutido na mesma. Conhecer, ainda que minimamente, esses elementos permite o desenvolvimento crítico do espectador. (COUTO, 2017 p. 20-21)
24. L cívico	C	Modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social. Vislumbra-se contribuir com a emancipação social e cultural dos educandos. (...) Essa modalidade de letramento cívico se vincula a um projeto educacional amplo, alicerçado em princípios políticos, éticos e solidários, promotores da justiça social e da cidadania plena (SANTOS, 2012, p. 285)
25. L clássico	C	Letramento clássico é o incentivo ao primeiro contato dos alunos com obras clássicas integrais, ou seja, é o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de clássicos literários brasileiros em suas versões originais e, ainda, o diálogo reflexivo, dentro da escola, sobre essas leituras. (ANNA; SISLA, 2015, p. 90)
26. L classificatório	R	Letramento classificatório: habilidade de usar rótulos classificatórios e descritivos apropriados para pesquisas. (PEREIRA, 2019, p. 58)
27. L codificação (em)	R	Letramento em codificação: habilidade de criar, ler, escrever, criticar e (de)codificar a linguagem computacional. (PEREIRA, 2019, p. 58)
28. L computacional	C	o letramento computacional significa usar os recursos computacionais para externalizar mecanismos mentais e, com isso, poder melhorar nossa habilidade de representar o mundo, de lembrar e de raciocinar sobre ele. (...) o letramento computacional está fundamentado em três pilares: o material, o mental ou cognitivo, e o social. (VALENTE, 2019, p. 155)
29. L conceitual	O	No Letramento Conceitual se faz uso da linguagem científica para comunicar, expressar, interpretar e compreender problemas sociais e ambientais baseando-se em diversas Ciências. (NOAL et al, 2019, p. 3)
30. L corporal	C	O letramento corporal se dá pela maneira de como o ser reconhece e utiliza o corpo como instrumento de relação com o mundo. A partir disso, surgiu a reflexão da inserção das práticas de letramento corporal na formação docente. (FLORES, 2019, p. 1) O termo letramento corporal descreve a motivação, a confiança, a competência, o conhecimento e a compreensão que as pessoas desenvolvem ao se movimentarem para além das necessidades diárias tornando as atividades físicas parte importante de suas vidas e durante toda vida. O conceito é inovador e abrange muito mais que a educação física nas escolas ou atividades esportivas, oferecendo uma concepção de movimentos corporais em harmonia com a vida. (JORNAL USP, 2018)
31. L crítico	C	O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos. (SARDINHA, 2018, p. 1)
32. L informação (em)	O	Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar a veracidade e credibilidade das informações; (PEREIRA, 2019, p. 58)
33. L culinário	R	Nas discussões conceituais, a primeira dificuldade é a uniformização do termo. Encontra-se letramento alimentar (food literacy), letramento nutricional (nutritional literacy) e letramento em nutrição (nutrition literacy), surgindo, ainda, o letramento culinário (cooking literacy). No Brasil, devido a questões de indexação de termos, ainda se adiciona alfabetização, em substituição a letramento. (ALBUQUERQUE, 2021, p. 20)
34. L cultural	C	O letramento cultural pressupõe um posicionamento crítico na atividade de leitura, que favoreça a compreensão de diferentes visões de mundo, crenças e valores subjacentes à superfície do texto. (NOVA, 2013, p. 7)
35. L dados (em/de)	R	O letramento em dados significa que, sempre que possível, as decisões devem ser baseadas em dados, não intuições ou suposições. Os dados não são apenas para "geeks", os não especialistas devem entender sua importância (LANDIN, 2019, p. 67) Na definição de Ellen Mandinach e Edith Gummer (2013), data literacy ou letramento em dados seria a “capacidade de compreender e usar dados de forma eficaz para subsidiar decisões. É composto por um conjunto de habilidades específicas e uma base de conhecimento que permitem transformar dados em informações e, finalmente, em conhecimento acionável” (2013, p.30). O que seria então o letramento em dados na educação? De acordo com a organização sem fins lucrativos The Data Quality Campaign (DQC),

		educadores que são letrados em dados “acessam, interpretam, agem e comunicam vários tipos de dados – do estado, locais, da sala de aula e outras fontes – para melhorar os resultados dos alunos”. (institutounibanco.org.br)
36. L dança (em)	O	A locução “ <i>dance literacy</i> ”, para nós “letramento em dança”, se refere a um conjunto de habilidades corporais e intelectuais amplas e interdependentes, sensibilidades e conhecimentos a serem aprendidos, assim como se aprende a ler e a escrever na escola. (FERREIRA; MARQUES, 2020, p. 345)
37. L dialógico	R	A educação freireana é problematizadora, verdadeira, superadora de antagonismo, a qual através de recursos formativos liberta o homem do anonimato, centra-se no letramento dialógico para a conquista da liberdade de pensar e entender o mundo de forma participativa, no âmbito da práxis, da reflexão e da ação partilhada. (FREIRE, 2013, p. 111)
38. L digital	C	O aumento da utilização de recursos tecnológicos, sobretudo o computador e a Internet, na vida das pessoas requer novas maneiras de agir. Em função disso, é necessário pensar sobre os letramentos digitais no contexto escolar. Esse letramento exige que alunos e professores dominem um conjunto de informações e habilidades que devem ser trabalhadas na escola, a fim de proporcionar a inserção digital no contexto atual, bem como explorar melhor as habilidades já apropriadas (MARZARI, 2014, p. 12) Ser letrado digitalmente, em um sentido mais abrangente, significa estar apto a desempenhar funções e executar ações que envolvam artefatos eletrônicos e digitais. Incluem-se aí não somente computadores, mas também telefones celulares, <i>CD players</i> , filmadoras e quaisquer outros equipamentos que envolvam o mesmo tipo de tecnologia. Além disso, um indivíduo digitalmente letrado deve dar conta da escrita e leitura de códigos. (...) O conceito de leitura, portanto, em se tratando de letramento digital, expande-se, pois, imagens e sons são acrescidos ao texto escrito na interação com o outro, para dar significados ao mundo. (SILVA, 2016, p. 39).
39. L discente	C	de forma a contribuir significativamente para o fortalecimento do letramento discente, apesar do interesse, por parte de professores, coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos, na subversão do fracasso escolar. (SILVA, 2020, p. 8) obs: O letramento discente pode ser visto como resultado da aplicação de métodos de ensino ou outras ações específicas do trabalho com estudantes.
40. L docente	C	Em termos de letramento docente, isso demanda que o futuro professor, em sua formação inicial e permanente, adquira condições para, não apenas solucionar os problemas imediatos da escola e da sala de aula, num funcionamento adaptativo frente a demandas diversificadas, mas sair de seu curso de formação inconformado com a situação de fracasso educacional vigente em nossa sociedade, disposto e capacitado a lutar na direção de uma educação emancipadora. (ROSSO; et al, 2011, p. 124)
41. L doméstico	O	Entende-se por letramento doméstico todo e qualquer contato que se tem em casa com a palavra escrita, falada, lida ou dramatizada. O letramento doméstico ocorre desde o nascimento. Ouvindo as cantigas entoadas pelas mães o bebê já está tendo contato com a palavra, através da fala. (BECKER, 2010, p. 12)
42. L dominante	C	Um letramento é dominante quando ele se origina de uma instituição dominante da sociedade – a burocracia do Estado, por exemplo. Quando um letramento é representado como superior aos outros, podemos falar em discursos dominantes de letramento. (FOSCACHES, 2017, p. 451)
43. L ecológico	C	O letramento ecológico, ou ecoletramento, se concebe como um conceito usado pelo educador Estadunidense David Orr e o físico Fritjof Capra na década de 1990, com o objetivo de introduzir na prática educacional os valores da busca pelo bem-estar do planeta Terra e seus ecossistemas. É uma maneira de pensar sobre o mundo em termos de seus sistemas naturais e humanos interdependentes, incluindo a consideração das consequências das ações humanas e interações dentro do contexto natural (...). O letramento ecológico prepara os estudantes com o conhecimento e as competências necessárias para o tratamento complexo e urgente das questões ambientais de forma integrada e permite-lhes ajudar a moldar uma sociedade sustentável, que não põe em risco os ecossistemas dos quais dependem. (ROBLES-PIÑEROS, 2021, p. 27)
44. L econômico	O	O letramento financeiro no Pisa é entendido principalmente como o letramento em torno das finanças pessoais ou domésticas, distinguindo-se do letramento econômico, que abrange conceitos mais amplos, como as teorias de oferta e demanda e as estruturas de mercado (BRASIL/INEP, 2021, p. 26)
45. L educação física (em)	C	Defende-se a ideia de letramento no componente Educação Física com foco em práticas corporais e a compreensão de seus gestos, historização e produção. O corpo passa a ser entendido como um suporte textual, carregado de história e cultura de determinado grupo social. Quando nos movimentamos, não apenas atendemos a necessidades fisiológicas ou funcionais, mas também expressamos uma série de significados da cultura na qual estamos inseridos. (DIÉGUES, 2020, p. 163)
46. L educacional	C	Para formar cidadãos atuantes, é necessário conhecer a importância da informação sobre letramento educacional, letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa antes da alfabetização, quando a criança passa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal adquirido no cotidiano. Quando conhecemos a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. (BEZERRA et al, 2020, p. 700)
47. L eletrolúdico	O	Pode-se descrever letramento eletrolúdico como familiaridade com os jogos digitais e a cultura em seu entorno, e, portanto, a capacidade de divertir-se com eles. Tal definição não sugere a necessidade de um

		processo de educação eletrolúdica além da própria prática do jogo digital. Outros, no entanto, sugerem que há compreensões mais complexas sobre os jogos digitais além do mero jogar, e que estas compreensões caracterizariam o jogador letrado ou educado. Dentre essas compreensões, pode-se dizer que o jogador entende que os jogos digitais possuem uma dimensão cultural, social, tecnológica, comercial, narrativa, entre outras. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 1366)
48. L eletrônico	C	“Letramento eletrônico” ou “ciberletramento”, diferenciando o letramento convencional do eletrônico, cuja definição seria um conjunto de conhecimentos ou habilidades indispensáveis para responder adequadamente às demandas sociais. (BORGES, 2016, p. 712)
49. L emancipatório	O	Urge ressaltar que, embora o conceito de voz seja central em um projeto de letramento emancipatório, não basta dar vez e voz aos alunos. Eles precisam ir além da sua própria língua. Sua voz torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais empoderados e mais aptos a participar do diálogo com a sociedade. Nesta experiência, o conceito de empoderamento torna-se relevante por favorecer a compreensão dos participantes de que, através da apropriação de aspectos da cultura dominante, é que poderiam vislumbrar a transformação da ordem social mais ampla. (SANTOS, 2012, p. 69)
50. L emocional	R	Letramento emocional traz uma proposta de trabalho com as emoções muito significativa e que transcende até mesmo o ambiente escolar, pois, parafraseando a autora, além do gerenciamento das emoções, o letramento emocional refere-se a ler e escrever o mundo emocionalmente em um contexto social. Ao contrário do que se possa pensar, nossas emoções são frutos do contexto sociocultural do qual fazemos parte e das interações sociais que cultivamos, sendo conseqüentemente um dos meios (mais importantes, por sinal) pelos quais interpretamos e agimos no mundo, tornado, assim, o letramento emocional uma competência essencialmente importante. (SILVA, 2019, p. 7)
51. L escolar	C	Caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas. (NUCCI, p. 130, 2003)
52. L escrita (da)	C	Na contemporaneidade, em função do avanço tecnológico e da expansão das mídias eletrônica e digital, à prática do letramento da escrita, do signo verbal, devem ser incorporadas outras práticas de letramento, centradas na imagem, no signo visual, uma vez que a multimodalidade tornou-se traço constitutivo do discurso oral e escrito (DIONÍSIO, 2006, p.132 apud NOVAES, 2012, p. 190).
53. L espacial	C	Relacionado ao desenvolvimento da consciência espacial do indivíduo que pode aprender a refletir sobre as relações existentes entre elementos que se espacializam. Além de outras importantes contribuições sobre o tema. (...) E se tratando de letramento espacial, há aspectos a serem trabalhados para que se possibilite o desenvolvimento do potencial de leitura e interpretação de mapas (MEDEIROS, 2018, p. 1).
54. L esportivo	R	Relacionado ao desenvolvimento da consciência espacial do indivíduo que pode aprender a refletir sobre as relações existentes entre elementos que se espacializam. Além de outras importantes contribuições sobre o tema. (...) E se tratando de letramento espacial, há aspectos a serem trabalhados para que se possibilite o desenvolvimento do potencial de leitura e interpretação de mapas (MEDEIROS, 2018, p. 1).
55. L estatístico	R	O indivíduo letrado estatisticamente consegue entender fenômenos e tendências de relevância social e pessoais tais como as taxas de criminalidade, o crescimento populacional, a produção industrial, o aproveitamento educacional, etc. (Gal, 2002). Para que o cidadão seja considerado uma pessoa letrada estatisticamente e que possa cumprir o que dele se espera numa sociedade de números e quantidades. (ALMEIDA, 2008, p. 3)
56. L estético	O	O letramento estético propõe ir além do objeto artístico, entendendo sua função na sociedade. Isto vai além de apenas alfabetização estética, pois propõe ao aluno a reflexão a partir de suas experiências. (...) O letramento estético propõe essa possibilidade de entender a Arte como um exercício metafórico, relacional, complexo, que compreende vários significados e discursos no mundo. (SOUSA, 2015, p. 19)
57. L étnico-racial	O	O letramento étnico-racial pode contribuir para desmistificar estereótipos que resultam no racismo, em uma prática pedagógica que possibilite a reflexão e a criticidade perante comportamentos preconceituosos e de desvalorização da pessoa negra. (SILVA, 2021, p. 29)
58. L familiar	C	O letramento familiar é um termo usado de várias maneiras: (i) para descrever o estudo do letramento familiar; (ii) para descrever um conjunto de intervenções relacionadas com o desenvolvimento da alfabetização infantil; e (iii) para se referir a um conjunto de programas destinados a melhorar a alfabetização e o letramento e habilidades de mais de um membro da família. (BRITTO, p. 1, 2016)
59. L feminino	O	A organização e a limpeza da escola, do aluno e do material escolar são definidores da identidade social relevante naquela. Para os professores, criança com material escolar organizado, que zela pela higiene pessoal e que observa as formas de participação social relevantes na sala de aula e nos outros ambientes da escola é a que corresponde a aluno que aprende ou que tem condições de aprender. Essa concepção, ou melhor, o modelo de letramento que tem esses traços como primordiais - modelo de letramento feminino- é construído por todos os membros, em todos os ambientes da escola. (JUNG, p. 244, 2003)
60. L feminista	O	Práticas de letramento montam, portanto, identidades textuais sobre padrões de racionalidade e inteligibilidade sexual dicotômicos. Dana Beckelmen vê no letramento feminista uma acolhida de novas escritas: “escrever o corpo não basta, temos que escrever nossas mentes e nossos sonhos, nossas frases

		inacabadas, nossas imagens que não fazem sentido nem têm que fazer” (BECKELN, 1988, p. 133 Apud SANTOS, 2014, p. 69).
61. L fílmico	O	Compreender a função das produções cinematográficas como agentes educacionais é abrir novos horizontes às práticas pedagógicas modernas que visam à formação de cidadãos críticos dentro do sistema social, capazes de ‘ler’ obras audiovisuais, além do entretenimento. (RAMOS, et al, p. 1, 2016)
62. L filtragem (em)	R	Letramento em filtragem: habilidade de filtrar as informações obtidas na rede de acordo com suas necessidades. (PEREIRA, 2019, p. 58)
63. L financeiro	O	Letramento financeiro é o conjunto da capacidade de ler, analisar e interpretar cenários financeiros e do conhecimento dos elementos básicos da Matemática Financeira, pertinentes ao contexto de cada sujeito, que capacite as pessoas a analisarem os impactos de suas ações para a tomada de boas decisões, visando o bem-estar financeiro social e individual. (CARLO; CARVALHIO, 2021, p. 6)
64. L funcional	O	No Letramento Funcional (LF) compreende termos/conceitos científicos ao aplicar alguns procedimentos típicos da Ciência. (NOAL et al, p. 3, 2019) O letramento funcional e o entendimento da comunicação em anúncios de celular (CUPOLILLO, 2010) obs. Texto não disponível
65. L gênero (de)	R	Compreendo letramento de gênero como uma prática de leitura política do mundo que nos permite ler os corpos generificados, as relações de poder, as hierarquias sociais e a distribuição desses corpos na vida social, com acessos ou interdições, a partir de lentes generificadas (FERREIRA, 2021, p. 86)
66. L genético	R	Letramento genético = permite o entendimento das condições individuais familiares e das narrativas possíveis que são vislumbradas para cada grupo específico. 2012
67. L geográfico	C	o letramento geográfico e a alfabetização cartográfica auxiliam no melhor entendimento dos conteúdos ministrados, buscando romper com uma disciplina tradicional e enfadonha ao surgir a Geografia Crítica como nova proposta metodológica de ensino. Esta apresenta-se com maior potencial integrador diante das dimensões da realidade do cotidiano do aluno. (SOARES, p. 5, 2021)
68. L geométrico		Nas buscas sobre o ensino de Geometria nos anos iniciais do ensino fundamental, poucos foram os estudos encontrados, ao ampliarmos a pesquisa utilizando letramento geométrico, nenhum resultado foi obtido (...) reiteramos, o autor enfatiza a necessidade de o professor conhecer e compreender os sentidos espacial, numérico e de medida, e também os sete processos mentais básicos (correspondência, comparação, classificação, sequenciamento, seriação, inclusão e conservação), pois eles são pré-requisitos à aprendizagem da Matemática, principalmente no que se refere aos temas numeramento e letramento geométrico. (ROCHA; LORENZATOP, 2022, p. 2-3)
69. L gestual	R	Saber apenas o linguístico não é o suficiente para cumprimentar, agradecer ou pedir desculpas em japonês; é preciso também conhecer a comunicação gestual. (WINTER, 2015, p. 112)
70. L global	F	Entendemos “letramento global” como o ensino e aprendizagem da linguagem escrita em práticas sociais diversas, ou seja, o aprendiz “globalmente” letrado é capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais, isto é, na escola, em momentos de lazer, no mercado de trabalho, em ambientes virtuais etc., de maneira crítica e autônoma. (LEAL, p. 9, 2013)
71. L gráfico	R	Numa visão mais ampla, o letramento gráfico, além de proporcionar uma leitura eficiente de inscrições, permite ao aluno questionar as relações de poder construídas, assim como os discursos e identidades produzidas e reproduzidas na utilização das várias formas de representação gráfica dos fenômenos estudados pela ciência (Roth et al., 2005). É necessário destacar que o termo letramento gráfico encontra correspondência em alguns trabalhos brasileiros de ensino de química, a partir do termo letramento visual. (LIMA; QUEIROZ, 2019, p. 301)
72. L gramatical	R	Limitar as leituras a excertos – como nos livros didáticos – ou fazer da 84 leitura, até do texto literário, o momento de letramento gramatical, não significa dizer que o estudante sabe interpretar. (GONÇALVES, 2019, p. 83-84)
73. L heterogêneo	R	À medida que a sociedade evolui e os métodos de educação também, surgem pesquisas, as quais denominamos antropológicas, e por seu desenvolvimento, acaba evidenciando que o letramento acaba sendo levado a culturas globalizadas ou não, em todo o mundo, o que acaba não gerando o resultado esperado por aqueles que o promoveram, pois cada comunidade tende a assumir o controle desse novo letramento à sua maneira, ou seja, acaba sendo um letramento heterogêneo. (CLEMENTE et al, 2016, p. 2)
74. L hipertexto (em)	C	Letramento em hipertexto: habilidade e domínio do uso de hiperlinks em textos; (PEREIRA, 2019, p. 57)
75. L hipertextual	C	O letramento hipertextual é uma prática que inclui diversas habilidades de leitura e escrita multimodais a partir das tecnologias digitais. (...) uma tecnologia on-line e o letramento hipertextual, portanto, uma prática que inclui diversas habilidades de leitura e escrita multimodais a partir das tecnologias digitais (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 815)
76. L história (na/em)	F	O letramento em história é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar o conhecimento histórico para ler e interpretar de forma crítica o presente, fazendo projeções futuras ou redefinindo conhecimentos do passado nas mais diversas circunstâncias sociais, em que as narrativas históricas estão presentes nas mais diversas formas. (TOLEDO, 2017, p. 12)
77. L histórico-	R	A metodologia letramento histórico-digital consiste em um processo de desenvolvimento de habilidades

digital		(históricas e digitais) no ensino de História. A utilização do método histórico, ou parte dele, no processo de ensinar e aprender história, conjugado à usabilidade de tecnologias digitais, é a principal característica desta metodologia. Aprender procedimentos de pesquisas; apropriar-se de saberes tecnológicos e digitais; desenvolver uma competência narrativa, expressa em diferentes linguagens com sentido histórico são os principais objetivos desta metodologia. O processo de letramento histórico-digital consiste na articulação com o processo investigativo, utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas. (SILVA, 2020)
78. L identitário	O	Pensando num letramento identitário, o projeto aqui relatado, buscou desenvolver um trabalho que realmente despertasse o aluno para fatores relacionados à sua vida social, real; valorizando-o como alguém que tem uma história e que participa de sua aprendizagem de forma crítica e reflexiva levando em conta a formação da cidadania. (SILVA; ASSUNÇÃO, 2018, p. 344)
79. L identitário-profissional	R	O letramento identitário-profissional posiciona os alunos como insiders em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. (FISCHER, 2010, p. 226)
80. L ideológico	C	O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. (STREET, p. 53-54)
81. L idoso (de/o)	R	O letramento refere-se à condição de quem sabe fazer uso da leitura e da escrita, inserindo-se nas tramas sociais da sua comunidade. Assim, a partir do entendimento das diferenças entre alfabetização e letramento, fica claro que parte significativa dos idosos que compõem este estudo apresenta condições restritas de letramento. (SOUZA FILHO; MASSI, 2014, p. 269)
82. L imagético	R	de forma mais enfática, o letramento imagético, tendo em vista que todos os dias somos interpelados por imagens em diferentes formatos e mídias, mas poucos de nós temos habilidades suficientes para contextualizar ou analisar de forma crítica essas imagens. (BOCASANTA; RAPKIEWICZ; LUZ, 2021, p. 1143)
83. L impresso (do)	C	Letramento impresso: habilidade de criar e compreender diferentes tipos de textos escritos, dominando o conhecimento de gramática, vocabulário, discurso, leitura e escrita. 2019 (PEREIRA, 2019, p. 57)
84. L indígena	R	No tocante ao letramento indígena, apreendeu-se que não basta somente saber decodificar letras, é preciso que a escrita faça sentido para o próprio leitor. Para o indígena, aprender a ler e escrever representa possuir um conhecimento elaborado e poder usá-lo para intervir na sua sociedade. (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 4)
85. L individual	R	grau de letramento individual, que pode ser independente do tempo de escolarização do aluno, pois depende de fatores como o grau de inserção do indivíduo e de suas relações na sociedade em que vive. (BENVENUTI, 2011, p. 297)
86. L infantil	F	O letramento infantil começa no nascimento e acontece tanto em casa, na creche ou escola infantil, quanto na biblioteca. Quanto mais a criança é exposta a livros, canções, fingerplays, rimas, sons, etc., mais rápido desenvolve suas habilidades de leitura e gramaticais. (HOMMERDING, 2012, p. 180)
87. L infantojuvenil	R	uma vez que os livros de literatura constantes da biblioteca da escola são, geralmente, destinados ao letramento infantojuvenil. (CARLOS et al, 2019, p. 119) (letramento aplicado ao público específico)
88. L informacional	F	Letramento informacional constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. (GASQUE, 2010, 83)
89. L institucionalizado	F	Existe, assim, segundo declara Rojo (2010), uma divisão de um tipo de letramento institucionalizado, advindo de organizações escolares, religiosas, profissionais, legais e burocráticas; (RODRIGUES, 2019, p. 173)
90. L interativo	R	propõem uma reflexão sobre a aula remota, considerando-a como um evento de letramento interativo que requer a participação ativa de professores e alunos engajados no processo de construção de conhecimentos. (ASSIS et al, 2020, p. 25)
91. L intercultural	F	Letramento intercultural se relaciona à ampla gama de conexões globais por meio das redes digitais destacando as habilidades para as relações transculturais criativas. Esse letramento foi reconhecido em proposições que envolviam aspectos socioculturais dos povos de países de língua espanhola ressaltados na coleção didática, abordando os tipos e práticas de esportes nesses países, bem como, a literatura, os movimentos sociais e as viagens. (ALVES; LIMA, 2019, p. 176)
92. L interDiscursivo	R	O letramento interDiscursivo pressupõe práticas em que há interface entre tipos de Discursos (primários e secundários), no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no continuum de Discursos existentes. (FISCHER, 2010, p. 226)
93. L intermediário	C	O letramento intermediário, que já ocorre na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino

		básico, ainda se refere ao letramento amplo, no âmbito da compreensão da linguagem verbal e não verbal, mas pressupõe o gradual domínio de aspectos ainda não considerados do domínio da escrita, posteriormente ao início da alfabetização. (ROCHA, 2020, p. 282) (níveis)
94. L interseccional	R	Forma de ler a vida social (e as redes sociais) e de responder a diferentes interdições de performances. Ou seja, é pela via da interseccionalidade que reconhecemos a existência de diferentes efeitos semióticos e sociais para as performances de gênero/raça nos textos visuais analisados (FERREIRA, 2021, p. 90)
95. L jogos (em)	R	Letramento em jogos: habilidade de navegar, interagir e atingir objetivos por meio dos jogos; (PEREIRA, 2019, p. 57)
96. L jovens e adultos	F	O letramento de jovens e adultos pode ser entendido sob diferentes pontos de vista, devido à natureza complexa do tema. (...) O processo de aprendizagem inicial da língua escrita é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que os educandos enfrentam, os quais vão, desde a própria história de vida, passando pelo sentimento de exclusão, até as dificuldades mais simples, como o domínio de sons e traço das letras, a compreensão e produção de textos produzidos por eles ou por outros. Sendo assim, a leitura interfere na competência formal e política do sujeito, as quais estabelecem que é preciso saber pensar para compreender e, assim, melhor intervir como cidadão. (PASSOS, 2013, p. 124)
97. L jurídico	F	O processo educativo não segue uma fórmula pronta; que a educação não é um adestramento, uma adaptação; que o letramento jurídico foi escrito para a sociedade e não apenas para um grupo específico; que a falta de sensibilidade ou ausência de uma educação de qualidade não permite a formação de um sujeito crítico, cujo fator alienante é determinante para reforçar o desinteresse também no ensino superior e distanciar os aprendizes do letramento jurídico. (SILVA, 2019, p. 92)
98. L juvenil	R	De certo modo, podemos entender a pixação como uma forma de letramento juvenil ou como um outro uso da escrita que diverge profundamente da escrita escolar. (PEREIRA, 2015, p. 97)
99. L laboral	R	O letramento laboral constitui um universo plural, repleto de possibilidades de investigação; (...) para dar conta das novas demandas do mercado de trabalho, nas quais as pessoas precisam cada vez mais lidar com múltiplos empregos e tarefas, as situações sociocomunicativas são múltiplas também. (MEDEIROS, 2016, p. 16)
100. L letra (da)	F	ainda que se reconheça à necessidade dos multiletramentos na vida digital contemporânea, o componente curricular Língua Portuguesa, mesmo frente às vastas possibilidades de utilização das experiências estéticas, políticas e sociais da Literatura, mantém-se prioritariamente vinculada à uma dimensão técnica do conhecimento da língua (letramento da letra). (JARDIM et al, 2019, p. 310)
101. L libras (em)	F	O bilinguismo é a principal abordagem de educação do surdo, que precisa tanto do contato com a Língua de Sinais (e com outros indivíduos surdos) quanto do português escrito (e o contato com os ouvintes) para que ele possa ir ao banco, preencher uma ficha de cadastro, votar, assinar um contrato, ir ao médico e partilhar das práticas sociais que dependem de um bom letramento em Libras. (FERRAZ; BRASIL, 2018, p. 113)
102. L língua adicional / estrangeira (em)	F	Dentro da proposta de letramento em língua adicional destacamos que, para nos apropriarmos e fazermos uso desta língua em diferentes ações, buscamos formas de aproximar o nosso aluno a esse mundo "letrado", ao oportunizarmos propostas relacionadas com sua vivência, para que ele possa perceber o uso da língua adicional em seu meio. Assim, ele fará uso das habilidades nas situações que o desafiem a refletir e também apropriar-se da língua adicional em sociedade, contemplando outros lugares em que possa utilizar-se desta língua, além da escola. (HANSEN, 2016, p. 20)
103. L Língua Portuguesa (em)	C	A proposta pedagógica que apresento nos próximos capítulos tem como objetivo desenvolver o letramento em língua portuguesa e em língua inglesa. Busca-se tornar o aluno proficiente na leitura de textos em português e inglês para poder participar e inserir-se em novos contextos de atuação relevantes para a vida desses alunos. Esse trabalho não exclui os objetivos de desenvolver recursos linguísticos em inglês, mas focaliza-os a serviço de um propósito de leitura específico. (PRADO, 2011, p. 48)
104. L linguístico	R	No caso do letramento linguístico, o foco dos estudos é sempre sobre as pessoas e a qualidade da sua relação com a linguagem que usam. Essa virada representa um ganho qualitativo na observação do ensino de línguas em geral, e de gramática em particular, pois permite discutir as condições de uso e de ensino-aprendizado das estruturas léxico-gramaticais e semânticas, e também investigar quais seriam as melhores formas de levar as pessoas a se aprimorarem no seu uso, realizarem cotejos entre elas, avaliarem a sua complexidade interna, e também observarem estruturalmente as suas próprias produções, perceberem suas adequações de uso e valor social, e tudo o mais que diz respeito aos conhecimentos linguísticos necessários à prática da linguagem. (GERHARDT, 2017, p. 52)
105. L linguístico-acadêmico	R	O requisito que identifica o letramento linguístico acadêmico e o particulariza diante do letramento linguístico amplo é a ênfase na centralidade do gerenciamento metacognitivo e metalinguístico. A base para esse gerenciamento é a cognição, formada, no contexto escolar e universitário, por um componente definicional e um relacional. (NEVES, 2016, p. 492)
106. L literário	C	A adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito <i>sine qua non</i> para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânon à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. (COSSON, 2015, p. 182)

107. L literomusical	R	Letramento literomusical deve ser compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela (SOUZA, 2014, p.6).
108. L litúrgico	O	O letramento litúrgico é definido por Rosowsky (2008) como o uso da leitura (e mais raramente da escrita) necessária para ritual e outras práticas devocionais relacionadas a determinada religião, geralmente uma “religião do livro”, tal como o judaísmo, cristianismo ou islamismo. (KERSCH; SILVA, 2012, p. 394)
109. L locais	C	Por letramentos locais entendo as práticas de letramento vernáculas, não institucionalizadas, menos prestigiosas e menos visíveis que as práticas de letramento da escola, da universidade, da imprensa, entre outras instituições, que são práticas legitimadas globalmente. (KLEIMAN, 2010, p. 388)
110. L marginal (izado)	C	já a linguagem da internet, por exemplo, o internetês, é vista como um letramento marginalizado porque parte de letramentos locais, não valorizados pela escola. (QUINELATO, 2014, p. 33)
111. L marketing (em)	F	Letramento em marketing (...) se refere habilidade de lidar de modo consciente e crítico com as mensagens de caráter publicitário, considerando toda a multiplicidade de formatos e mídias – inclusive compreendendo aspectos sociais mais amplos subjacentes a estes textos, como estereótipos, consumismo, direitos do consumidor, necessidades e desejos (BETHÔNICO, 2018, p. 1)
112. L masculino	F	Nos temos letramento feminino e letramento masculino. Feminino é o ambiente familiar, cuidar da família, dos filhos, distribuição da comida... Masculino, a canoa é feita por homens, a caça, a pesca. (XERENTE et al, 2018, p. 58)
113. L matemático	C	o letramento matemático não deve ser reduzido apenas à leitura e escrita de números e cálculos, mas que seja um processo efetivo no envolvimento de espaços, formas, medidas, grandezas, tratamento de informações, probabilidade e estatística, uso de unidades de medidas, leitura e análise de gráficos e tabelas, registro e organização de informações coletadas. Para que esses conhecimentos sejam adquiridos de forma plena, é preciso que o professor conheça os conceitos e ideias matemáticas e os processos pelos quais a criança passa para construir esses conceitos gradativamente. (ALFRÊDO, 2018, p. 16)
114. L maternal	R	Conforme a Portaria 98/2013, da SECADI/MEC, que regulamenta o programa Saberes Indígenas na Escola deverá contemplar a realidade sócio-linguística dos povos atendidos a partir dos seguintes eixos: a) letramento maternal; (BRUM, 2018, p. 60) (menção para o registro da ocorrência)
115. L maternidade (para)	R	Consiste nas práticas e eventos de letramento voltados para fornecer orientações a mulheres grávidas sobre como cuidar da saúde dela e do bebê (MEDEIROS, 2016, p. 36) (tudo e nada)
116. L médico	R	Letramento Médico é uma filosofia que se tornou meio de relacionamento com os meus interlocutores. Ela consiste em tornar o outro o centro consciente de todos os processos. O objetivo é empoderar criticamente e ter didática para explicar ao paciente e fazê-lo entender sua própria questão. (SCHOR, 2022) (definição de site)
117. L metamidiático	F	o letramento metamidiático não é, de forma alguma, uma habilidade avançada, e que não é preciso ensinar separadamente os letramentos midiáticos, uma vez que os indivíduos já vivem e se comunicam desde o princípio em uma sociedade de trocas multimidiáticas. (SCHMITT et al, 2018, p. 106)
118. L midiático	C	o Letramento Midiático e Informacional (MIL) passa a ser interpretado também como a capacidade de participar dos processos democráticos de construção e sistematização de conhecimento, especialmente na escola, mediante a apropriação dos canais de comunicação que a web disponibiliza (ANDRADE; PISCHETOLA2017, p. 1379)
119. L móvel	R	Letramento móvel: habilidade de, por meio das informações disponíveis na internet móvel, se comunicar, navegar, interpretar e contribuir; (PEREIRA, 2019, p. 57)
120. L multidimensional	R	O letramento multidimensional que se representa quando o indivíduo se apropria do conhecimento científico para explicar, compreender e aplicar em situações cotidianas. (GRECO et al, 2021, p. 1)
121. L multilíngue	R	Com a opção letramento multilíngue, procuram dar conta das práticas que envolvem o uso de diferentes línguas faladas e escritas numa perspectiva que considera tanto o repertório individual como a questão cultural mais ampla. (JUNG; SEMECHECHEM, 2009, p. 21)
122. L multimídia (em)	R	Letramento em multimídia: habilidade de criar e interpretar textos com diferentes recursos: imagens, sons, mídias, etc.; (PEREIRA, 2019, p. 57)
123. L multimidiático	C	todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático. (LEMKE, 2010, p. 456)
124. L multimodal	C	O letramento multimodal é uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos, e está relacionado à referida manipulação de diferentes modos semióticos. (...) Dentre os saberes do letramento multimodal, um deles revela a essência desse processo: compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. (CATTO, 2013, p. 159)

125. L multissemiótico	C	Nesse sentido, o professor em sala de aula deve oportunizar aos alunos experiências que promovam o letramento multissemiótico dos mesmos, desenvolvendo habilidades “gramaticais” que este novo cenário exige, como os conhecimentos básicos de design, bem como formas de disposição destes elementos no espaço da tela, que não mais é restrito a linhas e parágrafos. (COSTA et al, 2013, p. 9-10)
126. L multissensório	F	No campo do letramento multissensorial e multissemiótico, a língua não é um sistema de regras prontas, mas sim aquilo que fazemos com ela. Se por meio da escrita damos sentido a nós e a cidade, é porque a própria língua é uma ação no mundo. O microfone não só amplia a voz, mas expande o sentido do eu que, explicitamente, age em relação ao outro, construindo um outro tipo de autoria. (TAVARES; LOPES, 2016, p. 12)
127. L musical	C	Letramento musical compreendido como práticas sociais advindas da linguagem e da arte musical, diluído em textos orais, escritos, visuais, sinestésicos etc., é justamente a prática social de ouvir música pensando no seu efeito de sentido cultural propagado, o que requer a atenção a visões de mundo. Com efeito, ler o texto musical e ser capaz de extrair dele sentidos que ultrapassam a superfície estética, para além do entretenimento, consiste em traduzir elementos abstratos da linguagem musical para a experiência concreta em sala de aula, abrindo novos acessos para o conhecimento. (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 8 e 13)
128. L não-escolar	C	distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social (MORTATTI, 2004.)
129. L negro	R	O letramento negro é um agenciamento sociocultural, uma política linguística e literária que centraliza sua especificidade na reinvenção discursiva do lugar da negritude, reivindicando a transição do negro-tema para o negro-vida, mudança paradigmática que desmonta o olhar temático, objetificante e estrangeiro sobre as populações negras e afrodescendentes e reivindica um espaço outro de enunciação informado pela emergência de experiências e saberes emancipatórios e empoderadores em termos artístico-literários, mas também sócio-históricos, culturais, econômicos e epistêmicos. (MELO, 2018, p. 226)
130. L nominal	F	no Letramento Nominal (LN) o indivíduo conhece os termos científicos, consegue nominar fenômeno se/ou eventos da Ciência, mas não consegue explicar e associar com teorias. (NOAL et al, 2019, p. 3)
131. L numérico	F	A Educação Matemática discorre de variadas opções para o auxílio do letramento numérico que se estende dos anos iniciais até o fim do ciclo básico. Entre essas alternativas, podemos destacar o uso de material concreto, o recurso dos jogos didáticos, o uso da etno matemática (adequação da Matemática ao contexto de vida da comunidade ou do indivíduo), a modelagem matemática, a estratégia de resolução de problemas, os recursos tecnológicos e softwares educativos. (DIOGO et al, 2019, p. 775)
132. L nutricional	F	Letramento Nutricional é definido como a capacidade do indivíduo de obter, interpretar e compreender informações e serviços básicos de alimentação e nutrição, bem como fazer uso destas informações e serviços a fim de melhorar a saúde. o LN surge como um possível fator que pode modificar a nutrição e o estado de saúde dos indivíduos. (CHAVES, p. 6, 2021)
133. L participativo	R	Letramento participativo: habilidade de produzir e receber informações na rede criando uma inteligência coletiva; (PEREIRA, 2019, p. 58)
134. L pedagógico	F	Conjunto de textos, saberes, atitudes, valores que um professor precisa ter constituem os letramentos pedagógicos. Os sujeitos usam intenções e sentidos para compreenderem os textos que leem, assim como para produzirem textos em seu letramento tanto acadêmico como de prática pedagógica. Através das relações desses sujeitos com a linguagem, vão se revelar as (trans)formações pelas quais eles passam, na constituição de suas identidades como professores. (COLAÇO, p. 35, 2015)
135. L percurso (de)	R	Letramento de percurso seria uma espécie de estratégia de reconhecimento, análise, absorção e manifestação das experiências vividas, dos aspectos históricos compartilhados culturalmente, mediados em linguagens, em movimentos e relações sociais. Essa manifestação não revelaria opção pela “esquerda” ou pela “direita”; ou “contra” ou a “favor”, seguindo uma prescrição (estigmatizada como) ideológica, mas uma opção pelo processo de, ao ampliar a cosmovisão do letrado, esperar o que pode vir dele que seja novo e que dê uma nova perspectiva para as relações sociais. Um “eu” consciente de que o “nós” precisa daquilo que traz: sua singularidade em humildade, a serviço da vida. (SILVA, p. 254, 2018)
136. L periférico	R	O letramento periférico envolve análises sociolinguísticas das práticas e eventos, com uma análise política da produção de visibilidades, além das invisibilidades sobre a escrita, mas também ligadas às relações de poder. (ALVES; HISSA, p. 2022, p. 46)
137. L pesquisa (em)	R	Letramento em pesquisa: habilidade de usar eficientemente os mecanismos de busca; (PEREIRA, 2019, p. 58)
138. L pessoal	F	Letramento pessoal: habilidade de usar as ferramentas digitais de forma a construir uma identidade online; (PEREIRA, 2019, p. 58)
139. L pictórico	R	Outros tipos de textos e tecnologias: pintura, filmes, televisão, computadores, telecomunicação [...] para se obter definições de vários outros tipos de letramento (letramento cinematográfico, letramento pictórico, letramento computacional, letramento literário e assim por diante) (GEE, 1996, p. 143-144 apud PORTILHO, 2009, p. 59).
140. L plural	F	Letramento multilíngue; inclui linguagens e práticas de letramento entre pessoas de diferentes grupos linguísticos, de minorias (MARTINJONES; JONES, 2000, apud GLASSER, 2012, p. 129)

141. L poético	C	Letramento poético significa, pois, possibilitar que o leitor seja leitor de poesia, viabilizando o exercício de coautoria que autoriza o interlocutor a atribuir sentido ao poético. A convicção que norteia o presente estudo é que, fazendo eco na subjetividade e na cognição dos leitores em formação, a leitura poética assume lugar decisivo no processo de emancipar o sujeito e permitir-lhe a autonomia, que tanto desafia a escola e a sociedade de modo geral. RAMOS; (MARAGONI, 2016, p. 89)
142. L político	C	A expressão letramento político permite que se imprimam na nova denominação aspectos relevantes que não são possíveis nos termos anteriores, como é o caso de processo e apropriação, ao lado da incorporação de elementos mais operacionais em sua definição, o que acontece com a explicitação de práticas, conhecimentos e valores necessários para a sustentação da democracia. (COSSON, 2011, p. 51)
143. L predominante	C	para nossa surpresa, deparamo-nos com situações nas quais ainda o letramento predominante é o escolarizado, técnico, alinhado ao modelo autônomo. (CORREIA; TORRES, 2021, p. 9-10)
144. L probabilístico	R	O letramento probabilístico relaciona-se a conhecimentos sobre a previsibilidade, incerteza, cálculo e comunicar de probabilidades; contexto e questões críticas envolvendo diferentes situações. (EUGÊNIO, 2016, p. 1)
145. L processual	R	o letramento processual (<i>procedural literacy</i>) consiste basicamente na assimilação do modo de funcionamento do computador, sua estrutura/arquitetura lógica, a mesma dos videogames. Assim, a escalada do letramento processual associada a uma atitude configurativamente lúdica – entendida aqui também nos termos da ludicização (MESSIAS, 2017, p. 704)
146. L professor (do)	C	O letramento do professor caracteriza-se como um conjunto de práticas que utilizam a escrita com o objetivo de contribuir para a mediação do professor no contexto de desenvolvimento da Rádio Escolar. (SILVEIRA, 2017, p. 47)
147. L profissional	C	O letramento profissional corresponde a competências complexas que os professores normalmente não exploram muito em formação, pois essa última está mais centrada nas didáticas disciplinares e na gestão da sala de aula. Isso participa da reprodução das desigualdades sociais na escola, especialmente quando se considera que as aprendizagens disciplinares são pensadas sem levar em conta sua inscrição nas condições de possibilidade da mobilização do letramento escolar amplo. (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 89)
148. L programação (em)	F	O letramento em programação compreende o desenvolvimento de habilidades iniciais necessárias ao indivíduo que deseje programar em determinada linguagem, ela surge como uma possibilidade de ajudar tais alunos deficitários, já que o desenvolvimento da habilidade de programar poderia auxiliar não somente na própria disciplina de programação, mas além disso, podendo ser úteis a outras áreas como lógica, gramática ou matemática. (RAMOS et al, 2019, p. 2)
149. L psicológico	F	Letramento como habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos. (LOPES, 2016, p. 51)
150. L queer	R	Letramentos queer são práticas questionadoras, que nos fazem repensar noções tradicionais de leitura e nos dão o desconforto da incerteza, da falta de respostas definitivas, da dúvida sobre o que parecia natural. (ROCHA, 2012, p. 4) A construção de um Letramento Intercultural Queer/Cuir/Cu nos fornece uma possibilidade de criar rupturas no cenário descrito anteriormente, já que aponta para outra maneira de organizar seus processos educacionais, considerando os diversos contextos que envolvem os indivíduos participantes do processo. As identidades de gênero, nesse tipo de letramento, são postas na superfície, e podem, inclusive, serem norteadoras para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2019, p.112)
151. L química (em)	F	Pensar em letramento em Química, educação planetária e inclusão social implica em incluir nos cursos de graduação de Química e nos debates das associações de Química, como o promovido pela SBQ em sua Reunião Anual de 2005, discussões sobre o papel do químico no processo de construção de uma sociedade mais igualitária. (SANTOS, 2006, p. 619)
152. L racial	R	o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional. (ALMEIDA, 2017)
153. L rede (em)	O	Letramento em rede: habilidade de construir conexões online para uso pessoal ou profissional com o objetivo de obter e repassar informações, se comunicar e também desenvolver uma influência online. (PEREIRA, 2019, p. 58)
154. L reexistência (de)	R	o conceito de letramento de reexistências ganha força ao buscar apreender, entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras. Falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos e os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem (SOUZA et al, 2018, p. 2)
155. L reflexivo	R	realiza ações por meio da eletiva de Informática Básica e Tertúlia Literária visando alcançar um letramento reflexivo, no sentido de desmitificar a leitura e escrita no cotidiano dos jovens com apoio da tecnologia. (CASTRO, 2020, p. 1)
156. L reflexivo-	R	O letramento reflexivo-transformativo permite aos alunos desenvolver o controle no uso de Discursos

transformativo		secundários e da metalinguagem que os constituem seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos críticos, com o propósito de transformação de práticas e de identidades sociais. (FISCHER, 2010, p. 226)
157. L religioso	O	Tomamos o letramento religioso numa dimensão espacial em que há uma significativa ocorrência de textos litúrgicos, perante textos de outra natureza. Numa sociedade moderna e em constante evolução, inúmeros são os contextos em que os sujeitos interagem e promovem relações interpessoais. À luz dos eventos ligados a religiosidade de um grupo há farta ideologia em processamento. (ROCHA, 2021, p. 44)
158. L remix	R	Com foco no (re)desenho, temos o letramento remix, de fundamental interesse para este trabalho. Tal letramento costuma ser definido como a habilidade de transformar um texto inicial em outro através da sua combinação com outros textos, criando novos sentidos para todos os textos que sejam usados nessa construção. (CARRICONDE; BIONDO, 2019, p. 376)
159. L rural	O	Letramento rural significa a vida das pessoas do campo. Mesmo quando não dizem, quando não afirmam diretamente, (...) é evidente que as formas de vida, cultura e trabalho fazem parte da identidade das pessoas do campo. Abrir espaço, na escola, para que falem sobre isso é um evento transformador. (BARBOSA, 2018, p. 118-119).
160. L saúde (funcional em)	C	Letramento funcional em saúde (LFS) é o grau pelo qual os indivíduos têm a capacidade para obter, processar e entender informações básicas e serviços necessários para a tomada de decisões adequadas em saúde. (PASSAMAI; SAMPAIO; DIAS, 2012) Letramento em saúde representa as habilidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos de ter acesso, compreender e utilizar a informação como maneiras de promover e manter uma boa saúde. Letramento em saúde significa mais do que ser capaz de ler panfletos e marcar consultas com sucesso. O baixo letramento em saúde está relacionado a piores condições de saúde, maiores taxas de admissão hospitalar, menor adesão aos tratamentos prescritos e cuidados a saúde, maior propensão a ingestão incorreta de medicamentos e menor utilização de serviços de caráter preventivo. (MARTINS-REIS; SANTOS, 2012, p. 113)
161. L semiótico	C	Quando falamos de alfabetização semiótica (ou melhor, letramento semiótico) não estamos falando da definição de alfabetização descrita como, por exemplo, no dicionário Houaiss, segundo o qual “alfabetizar é o ato ou efeito de ensinar as primeiras letras”. Trabalhamos com o sentido de alfabetização semiótica como sendo o ato de ensinar a desvendar sentidos de qualquer tipo de signo. (FEIJÓ, 2019, p. 26)
162. L sensível	C	À metamorfose pedagógica que a qualificação da sensibilidade (ou Educação Estética) provê nomeou-se Letramento Sensível, metáfora para as transformações qualitativas das relações, inclusive cognitivas, que o estético provê- e realiza- a partir da Arte e seus processos. Isso demandou conjurá-lo em modos metodológicos configuradores de sentido. (...) O Letramento Sensível é vital para a construção de saberes – além da informação e do conhecimento- que alarguem o racional e promovam desvios capazes sentidos que acabam por facilitar também a leitura e a escrita. A leitura e a escrita da Arte possuem seus próprios códigos representativos, o que passa por negar os estereótipos culturais dos modelos prontos, das palavras únicas, das imagens únicas. (MEIRA; ROSA, 2012, p. 1)
163. L sensorial	R	Os letramentos sensoriais têm o apoio das lentes filosóficas, antropológicas e das concepções teóricas do sensorio humano. O seu foco está na natureza sensorial da experiência humana, percepção, conhecimento e prática, bem como na análise de textos multimodais. Tal perspectiva focaliza primeiramente o corpo e a experiência humana em relação às práticas e textos. Também procura observar como as práticas de letramento sensorial são diferenciadas entre culturas e sociedades com base na relação entre a mente, o corpo sensível e o mundo. (ALBARES, 2022, p. 33)
164. L situado	R	O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. (OLINDA, 2013, p. 871)
165. L SMS (em)	R	Para interagir com o mundo através do telefone celular, por exemplo, o indivíduo precisa saber usar a escrita (letramento impresso) e, principalmente, o internetês (letramento em SMS), pois este traz um ganho de tempo na comunicação escrita nesse dispositivo, assim como ter desenvolvido o letramento pessoal e o letramento em rede, para citar somente alguns que consideramos entrelaçados. (CARRICONDE, BIONDO p. 375)
166. L sobrevivência (de)	O	“Letramentos de sobrevivência” = práticas escriturais de sujeitos subalternizados que desafiam o letramento formal e pedagogizado e, por conseguinte, o grafocentrismo, a dicotomia oral/escrito, bem como os princípios de racionalidade e de individualismo que permeiam as definições eurocêtricas daquilo que conta como “escrita” e ciência na modernidade (LOPES et al., 2018, p. 681)
167. L social	C	A prática social perpassada pela leitura e pela escrita (letramento social), deve ser tomada como ponto de partida (letramento escolar) e de chegada para o ensino da língua materna. (SILVA, 2019, p. 23)
168. L sonoro	O	Os letramentos táteis, sonoros e digitais fazem parte de um processo cognitivo complexo e de referências perceptivas do sensorio-motor e que, por isso, devem ser igualmente considerados como modos legítimos de acesso ao saber, como formas de conhecer o mundo e de comunicação. (TIMPONI, 2017, p. 186)
169. L surdos (de)	O	A questão do letramento de alunos surdos não é preocupação recente, a maioria dos surdos embora consiga decodificar os sinais gráficos, apresenta dificuldades para entender o que lê. (OLIVEIRA, 2008, p. 7)

170. L tátil	R	Os letramentos táteis, sonoros e digitais fazem parte de um processo cognitivo complexo e de referências perceptivas do sensorio-motor e que, por isso, devem ser igualmente considerados como modos legítimos de acesso ao saber, como formas de conhecer o mundo e de comunicação. (TIMPONI, 2017, p. 186)
171. L teatral	R	Utilizo esta expressão [letramento teatral] para fazer referência aos procedimentos que implicam normas, condutas e acordos estipulados entre público e obra quando vamos ao teatro. Como exemplo de letramento básico do espectador de teatro, que está aquém de uma análise crítica, poderíamos citar: não conversar, não comer, deixar o celular desligado, não sair antes do término do espetáculo, etc. (GONÇALVES, 2021, p. 9) O letramento teatral crítico expande-se para além de práticas sedimentadas e conservadoras. (...) As práticas de letramentos, com enfoque numa abordagem teatral pós-dramática, estão comprometidas com outro tipo de design, com um projeto mais crítico de leitura e de produção de textos, indo além do texto escrito tradicional dramático. (...) O letramento teatral crítico consiste em uma atividade coletiva e não em um produto técnico (LIMA; GOMES, 2022, p. 97)
172. L tecnológico	O	É a capacidade do indivíduo de ler e escrever em suportes digitais, desenvolvendo o seu aprendizado. (...) ocorre partindo-se da prática e da interação com as TICs, assim, na visão das autoras, o manuseio das tecnologias é um fator para que exista o letramento. (SOUSA; CORRENTE, 2020, p. 235)
173. L terceira idade (para)	R	Diante desse contexto é que se justifica a oferta do curso de alfabetização e letramento para terceira idade. Entendemos que a aprendizagem é uma atitude, traduzida na curiosidade permanente que incita o diálogo com a realidade, sempre nova e renovada em cada instante do cotidiano. Estar aberto a essa novidade, com a curiosidade instigada é condição para a aprendizagem constante. (CARVALHO, 2018, p. 3)
174. L tradicional	C	Estamos considerando letramento tradicional “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 821)
175. L trânsito (no / para)	R	Letramento no trânsito: eventos e práticas na formação de condutores de veículos. Nessa pesquisa, a autora investiga as atividades de leitura e de escrita realizadas em eventos de formação de condutores de veículos, estendendo a discussão para a compreensão das políticas públicas vigentes no trânsito a partir das práticas letradas realizadas pelos condutores/aprendentes no decorrer de sua formação. (PAZ; COSTA, 2017, p. 150)
176. L universitário	C	Considero o letramento universitário um processo no qual o acadêmico vai fazendo uso dos textos e contextos diferentes — várias áreas do conhecimento; e como “estado ou condição” (SOARES, 2002) mediado pelo outro — seja ele professor, colega, livros, textos (falados ou escritos). O acadêmico, assim, tem, naquele espaço situado, a possibilidade de desenvolver o letramento, adquirindo conhecimentos, o que, em grande parte, resulta de um esforço da universidade de perceber o letramento como processo contínuo, vinculado a um projeto mais amplo de natureza histórica, política e pedagógica. (GUEDES, 2010, p. 19-20)
177. L urbano	R	A falta de letramento urbano para outras chaves de conhecimento na área, o que Ermínia Maricato chamará de analfabetismo urbano, induz à reprodução de aspectos replicantes na cidade, como pobreza, concentração de privilégios urbanos, setores econômicos territoriais e violência contra às mulheres. (PAULA, 2021)
178. L vernacular	C	Letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. (ROJO, R. 2009, p. 102-103)
179. L visual	R	As experiências de olhar e ser olhado e os sentidos de quem se olha e sobre a realidade que se olha, nos remete a um modo de ver cujo diálogo entre visível e invisível pressupõe um olhar habitado no corpo. Este pressuposto desvela a relação de pertencimento entre o visível, o tangível e a experiência sensível. O corpo que olha é o mesmo corpo que é tocado. Logo, o Letramento Visual, enquanto fenômeno complexo, tal qual o sentido que estamos apreendendo, também é uma experiência no/do corpo na perspectiva fenomenológica. (BEZERRA; PORPINO, 2015 p. 243)

Fonte: Quadro da autora (2023)

O cenário de expansão do conceito de letramento para outros campos é bem maior e mais complexo, para que se explique ou se ignore com uma genérica observação de impropriedade de uso num caso específico ou com a fixação numa interpretação particular que possa parecer mais consistente.

Para compreender a relevância de cada ocorrência foi determinada a frequência em que aparecem as ocorrências, e a aproximação que os letramentos têm entre si. É o que ocorre entre Letramento alimentar, letramento nutricional e letramento culinário:

Nas discussões conceituais, a primeira dificuldade é a uniformização do termo. Encontra-se letramento alimentar (*food literacy*), letramento nutricional (*nutritional literacy*) e letramento em nutrição (*nutrition literacy*),

surgindo, ainda, o letramento culinário (*cooking literacy*). (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 20)

A autora demonstra a vinculação e registra que as ocorrências estão presentes em língua inglesa, fato compreensível ao considerar que o conceito que origina letramento pertence aos estudos de língua inglesa. No entanto, dada a dimensão do problema, não foi realizada verificação específica para comparação, por exemplo, entre as ocorrências localizadas com as possíveis ocorrências de língua inglesa, pois se entende que tal informação não afetaria a forma como o tema está sendo abordado.

Essa aproximação não só foi realizada quando há menção direta, como no caso registrado acima, mas também seguindo correlações de aproximação considerando a definição e o objeto abordado em cada ocorrência e que compõe um mesmo campo de conhecimento, como no caso da identificação de letramento de surdos, letramento auditivo e letramento audível; são conceitos que foram aproximados por conta da relação estabelecida com a comunidade surda.

Outra aproximação é a que se tem com letramento racial, que está aproximado de letramento negro, letramento étnico-racial, letramento de reexistência e letramento de sobrevivência. Pelo grau de “parentesco” constituem um campo dentro dos letramentos, relacionados às questões étnico-raciais, com a premissa de conscientização e desconstrução de preconceitos, mesmo que não sejam sinônimos exatos (a variação pode expressar até mesmo uma disputa conceitual no campo específico).

Já a aproximação de letramento vernacular, letramento marginal e letramento periférico ao letramento não escolar está estabelecida pelo fato de tais noções sugerirem que esses letramentos ocorrem fora da escola, e por isso não são privilegiados. Como se será adiante, essas ocorrências se destacam entre os letramentos tipificados, constituídos por características próprias, entre outras questões a serem detalhadas na seção letramentos tipificados.

É possível entender também que não há fronteiras para determinar o que é e o que pode ser letramento. Ele pode ser tudo e, ao mesmo tempo em que é tudo, é nada diante da dificuldade de compreender a complexidade presente na expansão.

Veja-se o caso de letramento eletrolúdico:

Pode-se descrever letramento eletrolúdico como familiaridade com os jogos digitais e a cultura em seu entorno, e, portanto, a capacidade de divertir-se com eles. Tal definição não sugere a necessidade de um processo de

educação eletrolúdica além da própria prática do jogo digital. (...) Dentre essas compreensões, pode-se dizer que o jogador entende que os jogos digitais possuem uma dimensão cultural, social, tecnológica, comercial, narrativa, entre outras. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 1366)

Essa ocorrência em nada se aproxima ao conceito de letramento tradicional, assim como a ocorrência de letramento visual que se refere “às experiências de olhar e ser olhado e os sentidos de quem se olha e sobre a realidade que se olha” (BEZERRA; PORPINO, 2015, p. 243). No entanto, para alguns estudiosos do campo este distanciamento da escrita não seria um problema:

O que se observa, no entanto, é que os sentidos atribuídos ao letramento nem sempre coincidem com aqueles cunhados nas pesquisas que lhes deram origem. Como todo conceito que migra de uma esfera social a outra, os modos de abordá-lo, concebê-lo e ressignificá-lo revelam o processo de apropriação dentro de determinada área, frente a variados objetos de estudo e interesse (...) sem necessariamente manterem-se os vínculos com as motivações, os contextos e os campos de estudo nos quais surgiu. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 179)

O que se destaca desta relação proposta pelas autoras e das menções dos outros autores abordados anteriormente é que tal expansão seria um processo naturalmente posto a depender da concepção adotada e do modo como se enxerga as formas em que essas ocorrências são internalizadas.

Retomando os comentários acerca dos conceitos presentes no quadro geral, há campos que utilizam o termo letramento como metáfora (como letramento científico, letramento em educação física), há aqueles que o vinculam a um saber fazer (como letramento corporal, letramento em dados), há os que correlacionam seu uso com a cultura, práticas e eventos de letramento difundidos por Street (como letramento interativo, letramento marginal e letramento no trânsito). Nesses estudos, já não há mais a necessidade de vincular letramento à sua origem, apesar de existir trabalhos que realizam esta menção.

Nos termos apresentados, letramento pode estar em todo lugar, ao bem querer de quem opera dentro das ocorrências. Enfim, esse jogo de projeções e correlações permite precedentes para a criação de outros letramentos a partir das especificações geradas nos contextos – que ao se especificarem, geram novas demandas – ligadas a um campo de atuação ou uma esfera social, como a esfera social dos serviços de saúde, a esfera social das questões da religião, do entretenimento.

Assumindo o plural “letramentos”, a representatividade da designação de fenômenos, conhecimentos, habilidades, competências e do saber fazer torna-se ainda maior, já que

haveria não um, mas vários letramentos literários, infantis, digitais. Essa ampliação permite a subdivisão da noção *ad infinitum et ad nauseam*, de modo que, teoricamente, haverá *ad infinitum et ad nauseam* possibilidades de letramento. Daí servir bem para caracterizar essa situação, ainda que com alguma ironia, o título de um filme atual: “Tudo em todo lugar ao mesmo tempo”¹⁶, em que predomina o nonsense em um universo multifacetado e desreferenciado.

2.2. Categorias de letramento

Dentre as 179 ocorrências identificadas de letramento adjetivadas (certamente haverá mais), há muitas considerações a fazer, visto que se percebem diferentes recortes. Grosso modo, podem-se identificar cinco grandes agrupamentos: um primeiro, relativo aos dos tipos de letramento; outro, muito representativo, seria o dos letramentos especificados; um terceiro, as polarizações; de fato uma subdivisão do anterior, corresponde aos letramentos relativos às disciplinas escolares e, finalmente o letramento por segmento etário. Obviamente, outras categorias podem ser consideradas, conforme a análise que se proponha. Para a finalidade deste estudo, essas parecem as mais relevantes.

2.2.1. Tipos de letramento

Entende-se por “tipo de letramento” a ocorrência qualificada do termo quando usada para identificar um fenômeno em função da forma como é realizado ou percebido, sem que indique qualquer atividade ou esfera de sociabilidade (o par letramento autônomo e letramento ideológico é o exemplo mais categórico); esses tipos podem se sobrepor a quaisquer outros letramentos, como, por exemplo, letramento crítico racial, letramento crítico digital e letramento crítico ambiental. É nessa categoria que se encontra a maioria dos pares de oposição (como letramento autônomo x letramento ideológico ou letramento marginal x letramento hegemônico).

Quadro 2 – tipos de letramentos

¹⁶ Título do filme vencendo do Oscar, dirigido por Daniel Scheinert e Daniel Kwan.

L autônomo	L global	L marginal (izado)
L básico	L heterogêneo	L periférico
L canônico	L ideológico	L plural
L clássico	L individual	L predominante
L crítico	L institucionalizado	L sensível
L dialógico	L interativo	L situado
L dominante	L intermediário	L social
L emancipatório	L local	L tradicional
L funcional		L vernacular

Fonte: Quadros da autora (2023)

Essas tipificações são plurais e estabelecem eixos distintos de aproximação ou contraposição. Representando uma relação, uma prática social, um evento ou prática de letramento, destacando também o local em que devem ser realizadas, ou melhor, o local próprio para sua verificação e realização.

Assim como as demais ocorrências, é um conjunto multifacetado que, a depender do lugar ou da concepção teórica, traz um modo de ser e de fazer. Como exemplo, destaca-se a citação relativa a letramento vernacular: “Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais”. (ROJO, 2009, p. 102-103).

O letramento vernacular não é necessariamente um campo de saber fazer, mas se baseia em acontecimentos da vida cotidiana. Ou seja, está inserido em um lugar específico e não aparece nesse exemplo vinculado à educação escolar, do contrário, ele é posto “livre” das relações institucionalizadas, o que distancia esse letramento até mesmo das definições do conceito de letramento tradicional.

Outros dois exemplos se assemelham e por isso se aproximam do letramento vernacular, são: letramento local e letramento marginal, respectivamente abaixo.

Por letramentos locais entendo as práticas de letramento vernáculas, não institucionalizadas, menos prestigiosas e menos visíveis que as práticas de letramento da escola, da universidade, da imprensa, entre outras instituições, que são práticas legitimadas globalmente. (KLEIMAN, 2010, p. 388)

“já a linguagem da internet, por exemplo, o internetês, é vista como um letramento marginalizado porque parte de letramentos locais, não valorizados pela escola.” (QUINELATO, 2014, p. 33).

Quando se verificam nestas ocorrências algo marcado e que se encontra com o que já foi afirmado é a relação das tipificações com as práticas e os eventos de letramento. Buscando compreender essa correlação identificada e o que estão afirmando por prática ou evento de letramento, que é destacada a seguinte definição constante como Glossário do Ceale:

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de

práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (STREET; CASTANHEIRA, 2014)

O verbete possibilita a compreensão desses dois conceitos e o entendimento sobre o que os autores que abordam os letramentos tipificados costumam utilizar. Com isso, é possível identificar características comuns de vinculação ao cotidiano e ao fazer fora da escola e em alguns momentos, a depender da tipificação, dentro da escola também, como nas ocorrências de Letramento escolar e letramento pedagógico.

Com essa vinculação ao cotidiano e as práticas sociais, o que é aprendido é utilizado nessas mesmas instâncias, acreditando que, com isso, as ações básicas do dia a dia terão sustentação por meio de algum processo formativo que pode eventualmente estar vinculado à escola. Essa relação fica clara ao observar a citação de letramento global:

Entendemos “letramento global” como o ensino e aprendizagem da linguagem escrita em práticas sociais diversas, ou seja, o aprendiz “globalmente” letrado é capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais, isto é, na escola, em momentos de lazer, no mercado de trabalho, em ambientes virtuais etc., de maneira crítica e autônoma. (LEAL, p. 9, 2013)

No entanto, o estabelecimento de um processo formativo em que a atividade inicial e final está baseada no cotidiano é um modelo alienante, que enfatiza as necessidades imediatas no processo formativo, ou seja, um modelo pragmático de educação. A este modelo, Duarte tece as seguintes críticas:

Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for

possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. (DUARTE, 2001, p. 30-31)

Tomando o que diz o autor, destaca-se que a primeira consequência das tipificações: a formação frágil, fragmentada, cuja finalidade está ancorada em parâmetros e necessidades do cotidiano imediato e não da sociedade como um todo e de suas necessidades complexas; por isso, são pragmáticos. Como segunda consequência, esse modelo tão logo estará superado dentro de sua própria lógica, pois o mesmo imediatismo do dia a dia que o fez surgir os fará desaparecer – considerando tal questão pela própria prerrogativa que sustenta estes modelos, a de que “a sociedade está em constate transformação”.

É complexo consentir que o processo formativo dos sujeitos esteja baseado nessas ocorrências e que por elas se realize o planejamento dos conteúdos escolares e que definam o momento mais apropriado para sua utilização, pois como tal questão se trata de educação e formação, ainda que os autores utilizem o conceito de letramento suprimindo estes termos – intencionalmente ou não¹⁷ – a educação que aqui se entende e é defendida ao contrário dessa perspectiva, atua como processo superior e para além das necessidades de uma sociedade desigual, alienante e que visa à fragmentação do processo formativo e que por isso, não possui nenhum comprometimento com a integralidade do ser.

2.2.1.1. Polarizações

Um aspecto interessante que se identificou à medida que as ocorrências de letramento eram localizadas é a polarização dentro do próprio campo do letramento, tais como: letramentos hegemônicos versus marginais e letramentos escolares versus não escolares. Tais polarizações tendem a marcar positivamente um dos polos e negativamente o outro, numa perspectiva que se quer crítica, às vezes claramente militante.

Veja-se o quadro 3, que reúne as polarizações mais referidas.

¹⁷ Afirma-se que há essa supressão de forma intencional ou não ao considerar o que será visto na seção letramento versus educação, pela afirmativa apresentada por Cosson (2011) sobre sua opção por letramento político em detrimento a ideia de educação política, o autor em questão faz uma opção consciente, mas entende-se que pode haver outros autores que não compreendem o processo do mesmo modo que Cosson.

Quadro 3 – Polarizações dos letramentos

Polarização	Citações que abordam a polarização do conceito de letramento
L dominante x L vernacular	<p>Não são todos os letramentos considerados pela cultura oficial. Ao mesmo tempo, observa-se que práticas de letramento locais são desvalorizadas diante das práticas que se alinham à cultura letrada. E o mesmo acontece com as práticas de leitura literária efetivadas pelos próprios alunos fora da escola. (...) o letramento passa a ser um conceito plural. As práticas de letramento, conseqüentemente, seriam variáveis no tempo e no espaço, havendo práticas de letramento valorizadas e não valorizadas, letramentos dominantes e letramentos vernaculares. E a escola, sendo a principal agência de letramento, cujo objetivo seria possibilitar a participação democrática de seus alunos nas várias práticas sociais que utilizam a escrita, acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento. (...) os letramentos dominantes se oporiam aos letramentos vernaculares, pois se configuram enquanto práticas não formalizadas e muitas vezes consideradas ilegítimas. (ZAPPONE; YAMAKAWA, p. 185-187-190, 2013)</p> <p>Hamilton (2002, p. 4) chama os letramentos dominantes de “institucionalizados” e os distingue dos letramentos locais “vernaculares” (ou “autogerados”). Entretanto, não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora, os <i>letramentos dominantes</i> estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados <i>letramentos “vernaculares”</i> não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência. (ROJO, 2009, p. 102-103)</p>
L dominante x L vernacular	<p>Um letramento é dominante quando ele se origina de uma instituição dominante da sociedade – a burocracia do Estado, por exemplo. Quando um letramento é representado como superior aos outros, podemos falar em discursos dominantes de letramento. (FOSCACHES, 2017, p. 451)</p> <p>Nesse sentido, o letramento vernacular não se confunde com o direito linguístico, embora dele decorra e com ele dialogue. O direito linguístico prima pela valorização de todas as línguas, em um verdadeiro plurilinguismo, ao passo que o letramento vernacular reconhece essa multiplicidade harmônica, mas sem deixar de atentar para a inserção social plena do indivíduo, por meio do acesso à norma padrão do idioma oficial, sendo a escola um importante sistema na garantia desse direito. Assim, o letramento vernacular, de monta constitucional, como já visto, jaz na necessidade de respeitar a diversidade linguística e, por meio dela, conferir efetividade ao direito de ser letrado no idioma oficial, tanto para situações formais quanto informais, tendo o indivíduo acesso pleno aos lugares de poder da sociedade. Ser letrado no próprio idioma não seria apenas dominar e respeitar o jeito próprio de falar de determinados grupos linguísticos, mas seria também possibilitar a inserção dessas minorias nos lugares de maiores expressões sociais e econômicas. (MATOS; QUADROS, 2021, p. 309)</p>
L Locais x L globais	<p>Brandt e Clinton (2002) entendem que a preocupação em tomar os letramentos como situados enfatiza demasiadamente o caráter local das práticas de letramento que acaba perdendo a dimensão mais ampla dos letramentos, a dimensão global. Para as autoras, tais estudos exageram no poder conferido aos letramentos locais, na medida em que as práticas de letramento não são inventadas por aqueles que as vivenciam. (DIAS; CERUTTI-RIZZATTI, 2010, p. 19)</p>
L locais X L marginalizados	<p>Um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e marginalizados é o que a escola (instituição oficial) vem dispensando ao <i>inernetês</i> ou <i>bloguês</i>. É comum vermos professores e a mídia “reclamando” da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um “ataque a língua portuguesa”. (ROJO, 2009, p. 103)</p>
L digital X L analógico	<p>o Letramento analógico está centrado na escrita manual e realiza-se através do texto físico impresso. (PINHO, 2018, p. 14)</p> <p>Ser letrado digitalmente, em um sentido mais abrangente, significa estar apto a desempenhar funções e executar ações que envolvam artefatos eletrônicos e digitais. Incluem-se aí não somente computadores, mas também telefones celulares, <i>CD players</i>, filmadoras e quaisquer outros equipamentos que envolvam o mesmo tipo de tecnologia. Além disso, um indivíduo digitalmente letrado deve dar conta da escrita e leitura de códigos. (...) O conceito de leitura, portanto, em se tratando de letramento digital, expande-se, pois, imagens e sons são acrescidos ao texto escrito na interação com o outro, para dar significados ao mundo. (SILVA, 2016, p. 39).</p>

L Institucionalizado x vernacular	Existe, assim, segundo declara Rojo (2010), uma divisão de um tipo de letramento institucionalizado, advindo de organizações escolares, religiosas, profissionais, legais e burocráticas; (RODRIGUES, 2019, p. 173) Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. (ROJO, 2009, p. 102-103)
Tradicional (da letra e do impresso) x Multiletramento	Com as novas tecnologias, os textos são cada vez menos só escritos. Basta pensar em um jornal do início do século passado. Eram apenas letras em uma diagramação. Hoje, a diagramação é muito mais sofisticada e apoiada em muitas imagens. Atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros. Existem muitos formatos para comunicar que consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. Essas novas configurações motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra e também os letramentos da imagem e do som. Educação do século XXI (2013, p. 8)

Fonte: Quadro da autora (2023)

Há associação entre letramentos não hegemônicos e letramentos não escolares, assim como há a associação entre letramentos escolares e letramentos hegemônicos e se mesclam. A oposição presente neles parte da premissa de que os letramentos marginais e não hegemônicos são aqueles que pouco circulam ou não pela escola, o que sugere que a ideia da própria escola nessa vertente faz com que esses letramentos existam, uma vez que a escola seria o lugar de tudo, da circulação livre do que há no cotidiano e na vida prática. No entanto, é consensual nos estudos de pedagogia que essa instituição deve estar minimamente organizada, com conteúdo sistematizado.

A escola, como instância de socialização do conhecimento formal, tem uma tarefa na Educação Linguística que certamente não pode ser a da simples reprodução da aprendizagem desorganizada que se faz no cotidiano e em outras esferas sociais. (BRITTO, 2007, p. 25).

A influência dessas questões vem de outra tradição, vinculada à crítica antropológica cultural, em que se passa a ter culturas marginais e culturas não hegemônicas e que ao espelhar esta vertente para os letramentos, ocorre a reprodução dessas especificações nesse campo.

Os letramentos escolares e hegemônicos, como é possível observar, estão vinculados às instituições formais ao passo de serem denominados como letramentos institucionalizados. Boa parte deles se realiza principalmente na escola, ora vinculados às disciplinas escolares, ora às dinâmicas e conteúdos assim chamados de transversais (ou interdisciplinares), como artes, sociabilidades, valores e principalmente as novas tecnologias (como os letramentos digitais).

2.2.2. Letramentos especificados

Os letramentos especificados correspondem a um grupo cuja característica principal deriva da ideia de contexto de realização. Daí que para cada determinada área de

conhecimento ou campo de atuação ou esfera de sociabilidade ou, até, de referência identitária haverá um letramento específico.

Uma explicação plausível para a postulação dessas especificações pode ser observada na exigência de demandas particularmente restritas e, por assim ser,

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. (KLEIMAN, 2014, p. 81).

A fala de Kleiman é relativa aos letramentos digitais, mas, pela lógica estabelecida, pode ser aplicada para outras especificações. É possível depreender ainda desse argumento que as especificações surgem em função das demandas da sociedade

No texto de declaração de princípios dos pesquisadores do [New London Group (Grupo de Nova Londres)], de orientação pedagógica, os autores advogam por uma concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. (KLEIMAN, 2014, p. 81)

Assim, os letramentos especificados corresponderiam à apropriação dos usos sociais, em princípio da leitura e escrita, mas, além disso, de um conjunto de padrões, regras e valores do campo correspondente, de modo que o sujeito se encaixe no que se identificam como “demandas sociais”. No limite, um letramento especificado pode até não se articular com nenhum conhecimento ou o uso direto da leitura e da escrita, mas apenas às formas de ser de certo campo e de seus objetos.

Apresenta-se a seguir o quadro 4, com as ocorrências de letramento especificados. Neste caso, de forma a oferecer concisão e melhor percepção do fenômeno, buscou-se identificar os casos mais característicos, estabelecendo correlações correspondentes a termos sinônimos, subespecificação ou campo correlacionado.

Quadro 4 – Letramentos especificados

Ocorrência	Correlações				
1. L acadêmico	L universitário	L linguístico-acadêmico			
2. L ambiental	L ecológico	L botânico			
3. L antropológico					
4. L artístico	L estético	L artístico-literário	L musical		
5. L auditivo	L audível	L libras (em)	L surdos (de)	L gestual	
6. L censitário					

7. L científico	L pesquisa (em) L Nominal	L conceitual	L multidimensional	L classificatório	L funcional
8. L cinematográfico	L filmico				
9. L cultural	L intercultural				
10. L dados (em/de)					
11. L dança (em)					
12. L digital	L SMS (em)	L remix	L móvel	L filtragem (em)	L rede (em)
	L pessoal	L tecnológico	L computacional	L codificação (em)	L eletrolúdico
	L jogos (em)	L processual	L hipertextual	L hipertexto (em)	L eletrônico
	L cibernético	L cibercultura (na)	ciberletramento		
13. L discente					
14. L docente	L professor (do)				
15. L doméstico	L familiar				
16. L educação física (em)	L esportivo	L corporal			
17. L educacional	L escolar				
18. L emocional					
19. L escrita (da)	L letra (da)	L impresso (do)			
20. L estatístico	L probabilístico				
21. L étnico-racial	L racial	L reexistência (de)	L negro	L sobrevivência	
22. L feminino					
23. L financeiro	L econômico				
24. L gênero (de)	L feminista				
25. L genético					
26. L geográfico	L cartográfico	L espacial			
27. L gráfico					
28. L história (na/em)	L histórico-digital				
29. L imagético	L pictórico	L visual			
30. L indígena					
31. L informacional	L informação (em)				
32. L interDiscursivo					
33. L interseccional					
34. L jurídico					
35. L Língua Portuguesa (em)	L linguístico				
36. L literário	L artístico-literário	L literomusical	L poético		
37. L marketing (em)					
38. L masculino					
39. L matemático	L aritmético	L numérico	L geométrico		
40. L maternal	L maternidade (para)				
41. L midiático	L metamidiático				
42. L multilíngue	L língua adicional / estrangeira (em)				
43. L multimidiático	L multimídia (em)				
44. L nutricional	L alimentar	L culinário			
45. L participativo					
46. L percurso (de)					
47. L político	L cívico				
48. L profissional	L laboral				
49. L programação (em)					

50.	L psicológico				
51.	L queer				
52.	L química (em)				
53.	L religioso	L litúrgico			
54.	L rural	L urbano			
55.	L saúde (funcional em)	L médico			
56.	L semiótico	L multissemiótico	L multissensório	L multimodal	
57.	L sensorial	L sonoro	L tátil	L visual	
58.	L teatral				
59.	L trânsito (no / para)				

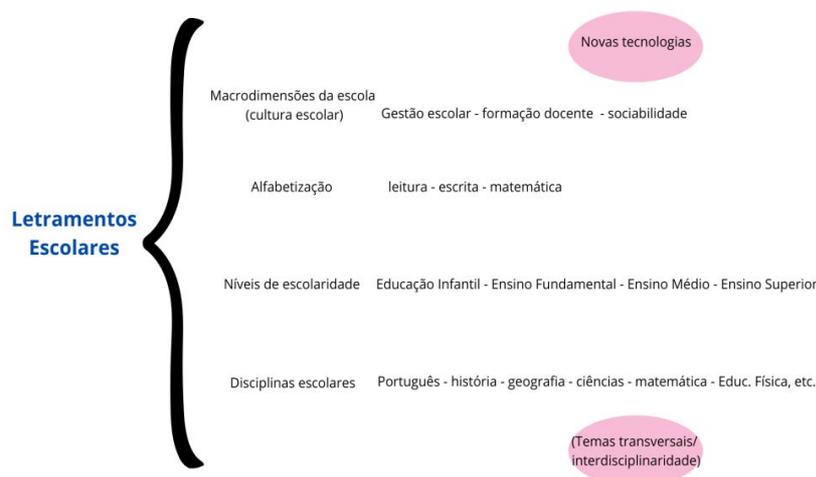
Fonte: Quadro da autora (2023)

2.2.3. Letramentos correspondentes às disciplinas escolares

Um subgrupo desta categoria, que se optou por se reapresentar em outro quadro, em função de sua especificidade, compreende os casos dos letramentos correspondentes às disciplinas escolares, que compõem o quadro de conhecimentos próprios da educação básica. Embora devesse ser uma surpresa, todas as disciplinas têm pelo menos um letramento correspondente, algumas bem mais de um. Há situações de letramentos especificados que, embora ganhem alguma autonomia, tendem a encontrar guarida em uma ou mais de uma disciplina escolar, como, por exemplo, o letramento científico.

Os letramentos escolares são tidos como hegemônicos e incorporam outras dimensões, embora fortemente vinculados à cultura escrita, porque é própria da escola. A figura 1 ajuda a evidenciar o processo e a dinâmica da criação dos letramentos, que como visto, gerou certa miríade, um mar infinito de letramentos, que não dispõe também dos limites e as contradições inseridas neles e na sociedade.

Figura 1 - Letramentos escolares



Fonte: Figura da autora (2023)

Na perspectiva de educação apresentada a partir do esquema representado na figura 1, na escola são incorporados dois grandes elementos; o primeiro referindo a temas que não foram textualizados na cultura escolar, pois não são disciplinas, apesar disso, são necessários à formação integral contemporânea, como: educação sexual, educação para o trânsito, educação etnorracial, educação política, educação ambiental e corporalidade, e se encaixam como temas transversais dentro da escola, transpassando as disciplinas escolares.

O segundo elemento se refere ao adentramento das novas tecnologias na escola. Que são introduzidas e vistas como uma necessidade da educação atual.

Estamos vivenciando a emergência de uma sociedade conectada. No dia a dia, é perceptível a dependência cada vez maior de aplicações baseadas nas TDICs e, sobretudo, de redes de comunicações que se interligam, por parte de cidadãos, governos e organizações. (PIMENTEL, 2018, p. 8).

Incorporar as novas tecnologias não é apenas incorporar um instrumento, mas a expressão e os instrumentos da cultura e dos usos que deles demandam. Esses instrumentos produzem situações novas para a escola e para o professor, ampliam também a necessidade de formação e inserção dos estudantes no que denominam como “cultura digital”. Pimentel, ao refletir sobre as mudanças provenientes do uso das tecnologias afirma que:

As mudanças advindas dos avanços tecnológicos e das mídias digitais estão ocorrendo em toda a sociedade, conduzindo-a a novas formas de trabalhar, comunicar-se, aprender, pensar e viver. Não é apenas uma incorporação das TDICs, como algo a mais a fazer ou a ter, mas uma alteração em como fazemos as coisas, além da criação de novas realidades. Taxi, Correio, locadora de vídeos, operadoras de telefonia, livrarias, agências de turismo, gravadoras de vídeos... esses são alguns exemplos de setores da sociedade que modificaram quase que completamente sua forma de atuação, e alguns já nem existem mais.

A maior evidência das TDICs é que elas proporcionam uma transformação concreta na forma como nos comunicamos e nos relacionamos com a informação. (PIMENTEL, 2018, p. 9)

Os novos letramentos provenientes da cultura digital podem pressionar até mesmo as disciplinas que mais ou menos incorporam esse tipo de questão. De todo modo, esses letramentos digitais passam a ser inseridos na escola, e de certa forma, se tornam também letramentos escolares. Na relação que vem se estabelecendo há também a implicação da dinâmica entre estado e processo da formação em relação ao letramento desenvolvido.

O aumento da utilização de recursos tecnológicos, sobretudo o computador e a Internet, na vida das pessoas requer novas maneiras de agir. Em função disso, é necessário pensar sobre os letramentos digitais no contexto escolar. Esse letramento exige que alunos e professores dominem um conjunto de

informações e habilidades que devem ser trabalhadas na escola, a fim de proporcionar a inserção digital no contexto atual, bem como explorar melhor as habilidades já apropriadas. (MARZARI, 2014, p. 12).

Assim, com foco nos adventos das tecnologias digitais, tais letramentos aparecem relacionados fundamentalmente à aprendizagem de novas habilidades, conceito que se relaciona estritamente ao

estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferentemente do estado ou condição (do letramento) dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. (MARZARI, 2014, p. 11)

Por meio do que afirma Marzari, é possível compreender que há separação de letramento em si do letramento digital, apoiando seu debate inclusive, em Soares (2002).

Os letramentos escolares incluem tanto as macrodimensões da escola e sua organicidade que envolve a gestão, a política escolar, formação de professores e as dimensões da sociabilidade em torno da escola, mas também abordam o trabalho com as disciplinas escolares, pois cada disciplina vem gerando um letramento correspondente.

Todas as disciplinas da grade básica da educação escolar (da educação infantil ao ensino médio) possuem letramentos correspondentes e, desses, outros letramentos passam a ser desenvolvidos, por isso, assim como o quadro geral, este também não é apresentado como recurso esgotado. Para sua composição, foram consideradas apenas as ocorrências que apresentam clara vinculação a uma disciplina escolar, no entanto, há ocorrências de letramento que perpassam as disciplinas, embora não estejam fixadas a elas.

Essa situação pode ser observada principalmente nos letramentos voltados para a disciplina de Língua Portuguesa, que mantém o vínculo com o texto ou com a leitura, por conta da especificidade e do objeto de ensino da disciplina.

O mesmo não ocorre com os letramentos voltados para as disciplinas de matemática, que têm seu objeto de estudo voltado para outra perspectiva e não apresentam vínculo com o texto em si. Nesse caso, a relação com a leitura e a escrita passa a ser simbólica ou inexistente, viabilizando um letramento que não se relaciona à premissa inicial do conceito. O mesmo ocorre com os letramentos próprios das outras disciplinas escolares.

A ideia de letramento enquanto processo fica mais acentuada nessa perspectiva dos letramentos escolares, pois a premissa é a de levar o estudante de um lugar ou estado de formação a outro, como podemos observar em letramento cinematográfico e letramento

esportivo, que almejam levar o sujeito de sua condição à condição de ser crítico, se estabelecendo aí um processo de formação.

A metáfora letramento e alfabetização presente nos letramentos escolares, bem como a premissa do desenvolvimento de letramento como caminho para superação do que é técnico e mecânico, além da busca pela “formação crítica” possibilitam compreender que letramento está além de alfabetização para os que debatem nesse campo. Por exemplo, no conceito de letramento científico destacado no quadro: pode-se observar que os autores preferem letramento à alfabetização, porque entendem que letramento cabe como melhor alternativa por conta de seu conceito e realizam, com isso, a dissociação entre letramento e alfabetização – caso destacado também na seção Alfabetização e letramento como metáfora – quando a metáfora se torna catacrese.

Ao laçar o olhar para a produção de Soares (2004), é possível verificar que a dissociação de letramento do conceito de alfabetização pode ser configurada como equívoco, pois, para ela, esses dois processos caminham lado a lado.

Mesmo com novas formas e modos de se apresentar, os letramentos continuam perpetuando premissas superadas, reafirmando ações e práticas que são próprias até mesmo do processo de educação e formação humana.

Quadro 5 – Letramentos vinculados a disciplinas escolares

Disciplina	Correlações
Língua Portuguesa	L Poético
	L Gramatical
	L Linguístico
	L Artístico-literário
	L Literário
	L língua portuguesa (em)
Matemática	L Algébrico
	L Estatístico
	L Financeiro
	L Geométrico
	L Matemático
	L Numérico
Geografia	L Cartográfico
	L Espacial
	L Geográfico
História	L História (na/em)
	L Histórico-digital
Ciências	L Ambiental
	L Botânico
	L Científico
	L Ecológico
	L Gráfico
	L Conceitual
Educação Física	L Corporal
	L Dança
	L Esportivo

	L Educação física (em)
Artes	L Artístico
	L Cinematográfico
	L Musical
	L Estético
Química	L Gráfico
	L Química (em)
Língua estrangeira	L Língua adicional / estrangeira (em)

Fonte: Quadro da autora (2023)

2.2.4. Letramentos etários

O terceiro grupo, relativamente pequeno, mas expressivo do problema que se aponta e que, a rigor, também pode ser percebido com um subgrupo de letramentos especificados, inclui os letramentos etários e, novamente, não foi surpresa encontrar letramento de todas as idades.

Quadro 6 – letramentos etários

1.	L Infantil
2.	L Infantojuvenil
3.	L Juvenil
4.	L Jovens e adultos
5.	L Adulto
6.	L Idoso (de/o); L terceira idade (para)

Fonte: Quadro da autora (2023)

Como se pode facilmente verificar, o letramento literalmente é um assunto da vida inteira, embora para cada idade ou grupo social identificado por segmento etário apresente um letramento específico. Há que registrar que aqui também se verifica um cruzamento com as dinâmicas escolares, como no caso de educação de jovens e adultos. Por outro lado, o letramento adulto abrange uma vasta faixa de idade (não se encontraram referências específicas a subgrupos desse segmento, tais como “jovem adulto” ou “adulto na maturidade”).

2.3. O retorno do mito do letramento – as correlações positivas

Correlações de positividade e avanços entre os que “encontram” o letramento: esta é a premissa por trás do que está sendo denominado nesta seção como o retorno do mito. Mas de que mito está sendo falado? O mito já mencionado e denunciado por Graff (2016) em seus estudos sobre o letramento.

Dessa vez, o mito que retorna não está vinculado necessariamente à aprendizagem e ao domínio do ler e escrever para a inserção social e às premissas de desenvolvimento

econômico para quem desenvolve tais “habilidades”, mas sim, a toda e qualquer capacidade, habilidade, entre outras ações positivas vinculadas às novas ocorrências de letramento e a aprendizagem no campo em que o letramento e sua adjetivação são realizados – assim, usa-se aqui, em caráter de metáfora a crítica de Graff.

Nesta concepção identificada, o letramento se torna fator de desenvolvimento de senso crítico; pensamento crítico, competência, eficácia, cidadania, conscientização e transformação, empoderamento, além da possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências tidas como necessárias à vida em sociedade - como será observado posteriormente.

À divulgação dessas correlações positivas vinculam-se a ideia de que por meio do letramento os sujeitos, e, por consequência, a própria sociedade, poderão acessar níveis de desenvolvimento diante das demandas e da evolução da própria sociedade. Um processo aparentemente orgânico e natural, que promove o bem comum e a evolução dos sujeitos.

É possível vincular essa transformação também à ideia de letramento enquanto processo, haja vista que o sujeito, ao ser beneficiado pelo que o letramento proporciona, passa por um processo de transformação e não é mais o mesmo que era antes de encontrar ou ser encontrado pelo letramento.

Para observar melhor como tais fenômenos se realizam na produção acadêmica, foram destacadas e organizadas no quadro 7 algumas citações retiradas do quadro geral que demonstram as características enunciadas e que cooperam para a percepção do retorno do mito.

Quadro 7 – Correlações positivas de letramento

Ocorrência	Exemplo	Ocorrência
Senso crítico Pensamento crítico Posicionamento crítico	<p>Conhecer, ainda que minimamente, esses elementos permite o desenvolvimento crítico do espectador. (COUTO, 2017 p. 20-21)</p> <p>Modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social. (SANTOS, 2012, p. 285)</p> <p>O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades. (SARDINHA, 2018, p. 1)</p> <p>O letramento étnico-racial pode contribuir para desmistificar estereótipos que resultam no racismo, em uma prática pedagógica que possibilite a reflexão e a criticidade perante comportamentos preconceituosos e de desvalorização da pessoa negra. (SILVA, 2021, p. 29)</p> <p>Letramento literomusical deve ser compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por</p>	L cinematográfico
		L cívico
		L crítico
		L étnico-racial
		L literomusical
		L cultural
		L dialógico
L filmico		

	<p>reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela (SOUZA, 2014, p.6).</p> <p>O letramento cultural pressupõe um posicionamento crítico na atividade de leitura, que favoreça a compreensão de diferentes visões de mundo centra-se no letramento dialógico para a conquista da liberdade de pensar e entender o mundo de forma participativa, no âmbito da práxis, da reflexão e da ação partilhada. (FREIRE, 2013, p. 111)</p> <p>Compreender a função das produções cinematográficas como agentes educacionais é abrir novos horizontes às práticas pedagógicas modernas que visam à formação de cidadãos críticos dentro do sistema social, capazes de ‘ler’ obras audiovisuais, além do entretenimento. (RAMOS, et al, p. 1, 2016)</p>	
Leitura eficiente e questionamento das relações de poder	<p>Numa visão mais ampla, o letramento gráfico, além de proporcionar uma leitura eficiente de inscrições, permite ao aluno questionar as relações de poder construídas, assim como os discursos e identidades produzidas e reproduzidas na utilização das várias formas de representação gráfica dos fenômenos estudados pela ciência. (LIMA; QUEIROZ, 2019, p. 301)</p>	L gráfico
Competência	<p>O letramento ecológico prepara os estudantes com o conhecimento e as competências necessárias para o tratamento complexo e urgente das questões ambientais de forma integrada. (ROBLES-PIÑEROS, 2021, p. 27)</p>	L ecológico
Capacidade	<p>Letramento financeiro é o conjunto da capacidade de ler, analisar e interpretar cenários financeiros e do conhecimento dos elementos básicos da Matemática Financeira (CARLO; CARVALHIO, 2021, p. 6)</p> <p>o aprendiz “globalmente” letrado é capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais, isto é, na escola, em momentos de lazer, no mercado de trabalho, em ambientes virtuais etc., de maneira crítica e autônoma. (LEAL, p. 9, 2013)</p> <p>capacidade do indivíduo de obter, interpretar e compreender informações e serviços básicos de alimentação e nutrição, bem como fazer uso destas informações e serviços a fim de melhorar a saúde. (CHAVES, p. 6, 2021)</p> <p>capacidade de participar dos processos democráticos de construção e sistematização de conhecimento, especialmente na escola, mediante a apropriação dos canais de comunicação que a web disponibiliza (ANDRADE; PISCHETOLA2017, p. 1379)</p> <p>é a capacidade do indivíduo de ler e escrever em suportes digitais, desenvolvendo o seu aprendizado. (SOUSA; CORRENTE, 2020, p. 235)</p>	L financeiro
		L global
		L nutricional
		L midiático
		L tecnológico
Habilidade	<p>habilidade de ler, compreender e julgar qualidade da informação (ALBUQUERQUER et al, 2021, p. 2)</p> <p>é o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de clássicos literários brasileiros em suas versões originais. (ANNA; SISLA, 2015, p. 90)</p> <p>O letramento computacional significa usar os recursos computacionais para externalizar mecanismos mentais e, com isso, poder melhorar nossa habilidade de representar o mundo, de lembrar e de raciocinar sobre ele. (VALENTE, 2019, p. 155)</p>	L Alimentar
		L clássico
		L computacional
		L dança (em)
		L programação (em)
		L psicológico
		L infantojuvenil
L eletrônico		
	<p>A locução “dance literacy”, para nós "letramento em dança", se refere a um conjunto de habilidades corporais e intelectuais amplas (FERREIRA; MARQUES, 2020, p. 345)</p> <p>O Letramento em programação compreende o desenvolvimento de habilidades iniciais necessárias ao indivíduo que deseje programar em determinada linguagem, ela surge como uma possibilidade de ajudar tais alunos deficitários, já que o desenvolvimento da habilidade de programar poderia auxiliar não somente na própria disciplina de programação Letramento como habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos. (LOPES, 2016, p. 51)</p> <p>O letramento infantil começa no nascimento e acontece tanto em casa, na creche ou escola infantil, quanto na biblioteca. Quanto mais a criança é exposta a livros, canções, fingerplays, rimas, sons, etc., mais rápido desenvolve suas habilidades de</p>	L espacial
		L multissemiótico
		L marketing (em)
		L remix
		L saúde (em)

	<p>leitura e gramaticais. (HOMMERDING, 2012, p. 180)</p> <p>“Letramento eletrônico” ou “ciberletramento”, diferenciando o letramento convencional do eletrônico, cuja definição seria um conjunto de conhecimentos ou habilidades indispensáveis para responder adequadamente às demandas sociais. (BORGES, 2016, p. 712)</p> <p>E se tratando de letramento espacial, há aspectos a serem trabalhados para que se possibilite o desenvolvimento do potencial de leitura e interpretação de mapas (MEDEIROS, 2018, p. 1).</p> <p>o professor em sala de aula deve oportunizar aos alunos experiências que promovam o letramento multissemiótico dos mesmos, desenvolvendo habilidades “gramaticais” que este novo cenário exige (COSTA et al, 2013, p. 9-10)</p> <p>Letramento em marketing (...) se refere habilidade de lidar de modo consciente e crítico com as mensagens de caráter publicitário, considerando toda a multiplicidade de formatos e mídias – inclusive compreendendo aspectos sociais mais amplos subjacentes a estes textos, como estereótipos, consumismo, direitos do consumidor, necessidades e desejos (BETHÔNICO, 2018, p. 1)</p> <p>Tal letramento costuma ser definido como a habilidade de transformar um texto inicial em outro através da sua combinação com outros textos, criando novos sentidos para todos os textos que sejam usados nessa construção. (CARRICONDE; BIONDO, 2019, p. 376)</p> <p>Letramento em saúde representa as habilidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos de ter acesso, compreender e utilizar a informação como maneiras de promover e manter uma boa saúde. (MARTINS-REIS; SANTOS, 2012, p. 113)</p>	
Empoderamento	<p>Eles precisam ir além da sua própria língua. Sua voz torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais empoderados e mais aptos a participar do diálogo com a sociedade. (SANTOS, 2012, p. 69)</p> <p>O objetivo é empoderar criticamente e ter didática para explicar ao paciente e fazê-lo entender sua própria questão. (SCHOR, 2022)</p>	<p>L emancipatório</p> <p>L médico</p>
Cidadania	<p>Para que o cidadão seja considerado uma pessoa letrada estatisticamente e que possa cumprir o que dele se espera numa sociedade de números e quantidades. (ALMEIDA, 2008, p. 3)</p>	L estatístico
Pensamento descontextualizado	<p>Quando conhecemos a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. (BEZERRA et al, 2020, p. 700)</p>	L educacional
Transformação	<p>Colabora no desenvolvimento de questionamentos, problematizações nos estudantes para que compreendam a realidade que os cerca e possam transformá-la. (NOAL et al., 2022, p.2)</p>	L ambiental
Contrário ao tradicional	<p>O letramento geográfico e a alfabetização cartográfica auxiliam no melhor entendimento dos conteúdos ministrados, buscando romper com uma disciplina tradicional e enfadonha. (SOARES, p. 5, 2021)</p> <p>Práticas questionadoras, que nos fazem repensar noções tradicionais de leitura e nos dão o desconforto da incerteza, da falta de respostas definitivas, da dúvida sobre o que parecia natural. (ROCHA, 2012, p. 4)</p>	<p>L geográfico</p> <p>L queer</p>

Fonte: Quadro da autora (2023)

A chegada do letramento a outros campos para além de sua inserção tradicional nos estudos de leitura e escrita fomenta a crença de mudança após as intervenções realizadas, como uma fórmula de mudança de perspectiva e entendimento sobre si e sobre a sociedade. Como se por meio de um conceito, método ou prática, fosse possível transformar a realidade material.

No letramento ambiental, é possível perceber a relação e a ideia de transformação quando os autores afirmam que ele “colabora no desenvolvimento de questionamentos, problematizações nos estudantes para que compreendam a realidade que os cerca e possam transformá-la” (NOAL et al., 2022, p.2). Mas, como observam Saviani e Duarte (2010) e considerando antes de tudo que o modelo social vigente é o modelo capitalista, as relações sociais à luz desta sociedade podem até produzir transformações, mas em sentido alienante; assim, crer que a realidade ao redor dos sujeitos será transformada por questionamentos e o ensino de problematizações por meio da incorporação de um conceito em algo maior como a educação, é menosprezar a complexidade social até mesmo quando se aborda uma realidade local.

Quanto à ideia de senso crítico, pensamento crítico e posicionamento crítico, a aproximação deles considera a vinculação do que afirmam os autores com o objetivo fim de criticidade na formação ou de uso da criticidade como consequência do letramento. A título de exemplo, destacam-se a referência a letramento étnico-racial e outra de letramento crítico:

O letramento étnico-racial pode contribuir para desmistificar estereótipos que resultam no racismo, em uma prática pedagógica que possibilite a reflexão e a criticidade perante comportamentos preconceituosos e de desvalorização da pessoa negra. (SILVA, 2021, p. 29)

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades. (SARDINHA, 2018, p. 1)

Sobre estas ideias, o que pode ser destacado inicialmente é a falta de explicação sobre o que os autores que vinculam letramento a estas perspectivas compreendem por criticidade. Dito de outra maneira, eles afirmam que por meio dela, o processo de mudança de perspectiva ocorrerá ou que ela será a consequência do desenvolvimento de determinado letramento, mas não se dedicam a determinar claramente o que está sendo compreendido sobre a ideia. O que ocorre é que tal expressão surge como algo dado ao leitor e aparentemente, que não carece de explicações.

Incidindo sobre o distanciamento de modelos tradicionais de educação, apresentando o letramento como algo inovador e necessário à atualidade, surge na última correlação apresentada por meio de dois exemplos: “letramento geográfico e a alfabetização cartográfica auxiliam no melhor entendimento dos conteúdos ministrados, buscando romper com uma disciplina tradicional e enfadonha.” (SOARES, p. 5, 2021) e, “práticas questionadoras, que nos fazem repensar noções tradicionais de leitura e nos dão o desconforto da incerteza, da

falta de respostas definitivas, da dúvida sobre o que parecia natural.” (ROCHA, 2012, p. 4). Seja como forma de romper ou repensar as questões tradicionais, este modelo coloca o fazer tradicional como vilão do processo e apresenta o letramento como a inovação necessária.

O ponto de crítica neste aspecto reside na concepção por trás das pedagogias e dos métodos que aparecem camuflados de inovação, mas que do contrário, enfraquecem o saber e o conhecimento. O tradicionalismo criticado nada mais é do que denomina Duarte (2010) como as pedagogias do aprender a aprender, que se valem da “negação daquilo que chamam educação tradicional. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas da educação escolar” (p. 33), como se negar o clássico e o tradicional fossem sinônimos de inovação por si mesmos. O autor critica nessas pedagogias

a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de críticas a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sem a atual forma de organização da sociedade (DUARTE, 2010, p. 34)

Claramente o que é visto entre as positivities atreladas ao letramento destacadas nos itens e no quadro como um todo. Apesar de alguns dos autores demonstrarem interesse em tornar a sociedade mais justa, como no exemplo destacado acima, tal preceito não ocorrerá em uma sociedade fundamentalmente injusta e desigual como a sociedade capitalista, pois ela se beneficia da própria desigualdade para gerar lucros e riquezas aos detentores do poder e por isso, também divide e fragmenta o próprio conhecimento, fundamentalmente o conhecimento escolar, haja vista que a escola, neste modelo de sociedade, busca suprir as demandas dessa sociedade, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades em detrimento do saber e do conhecer.

É o que pode ser observado por meio dos dois últimos exemplos a serem destacados:

➤ Habilidade:

“Letramento eletrônico ou ciberletramento, diferenciando o letramento convencional do eletrônico, cuja definição seria um conjunto de conhecimentos ou habilidades indispensáveis para responder adequadamente às demandas sociais.” (BORGES, 2016, p. 712).

➤ Capacidade:

“capacidade de participar dos processos democráticos de construção e sistematização de

conhecimento, especialmente na escola, mediante a apropriação dos canais de comunicação que a web disponibiliza” (ANDRADE; PISCHETOLA, 2017, p. 1379).

➤ Competência:

“O letramento ecológico prepara os estudantes com o conhecimento e as competências necessárias para o tratamento complexo e urgente das questões ambientais de forma integrada.” (ROBLES-PIÑEROS, 2021, p. 27).

A aprendizagem do conhecimento elaborado dá lugar à aprendizagem pragmática, esvaziada do saber e vinculada às demandas da sociedade. E quando se fala na questão das demandas sociais, fica ainda mais evidente do que se trata o letramento e suas intermináveis ocorrências. E como já abordado inicialmente por meio de Kuenzer (2001), essas demandas estão relacionadas especificamente à necessidade de um perfil de trabalhador diferente dos requeridos anteriormente, uma mão de obra especializada, habilitada e flexível no trabalho.

Retomando então a associação ao mito inicial do letramento, o operador não é necessariamente o mesmo, mas a ideia ressurge com a faceta atualizada e vinculando ao letramento a possibilidade de mudança e evolução do ser e da própria sociedade por meio do encontro com o conceito em si e, também, de suas múltiplas ocorrências.

2.4. O problema do letramento

Os letramentos especificados, aí incluídos os subgrupos letramentos escolares e letramentos etários, podem ser usados como analogia ao conceito de letramento tradicional e, por esse motivo, é importante continuar considerando a discussão que incide sobre o conceito de origem. Essas problemáticas não são recentes, do contrário, permeiam a sociedade atual e integram o ‘jogo’ de poder e dominação que envolve a apropriação do conhecimento, porque atravessado de funções que subjazem níveis de apropriação distintos para cada função e, por isso, como os outros conhecimentos, estão desigualmente ofertados.

Ter letramento não significa ir além do alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização das tarefas do cotidiano urbano-industrial. O letramento deste ponto de vista se subsume ao fato de o modo de produção exigir o domínio suficiente de escrita para operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver com o conhecimento formal. (...) Dada à forma como se organiza a sociedade, a escrita está presente na dinâmica produtiva e nas esferas imediatas do senso comum, de modo que é condição de pertencimento à ordem social. O que interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos. (BRITTO, 2012, p. 75)

Como as necessidades mudam, novas demandas surgirão e o questionamento que pode ser levantado é: a cada nova demanda surgirá um novo letramento? E, mais: se o sistema e o mercado não apresentassem demandas por trabalhadores que detivessem certos níveis de especialização e de apropriação da leitura e da escrita, esses conhecimentos teriam sido ofertados ao longo do tempo? Teria existido a massiva expansão de vagas em escolas no Brasil? Existiria a necessidade de intervenção na forma como os sujeitos usaram a leitura e a escrita, bem como as concepções demandadas pelos *letramentos especificados*?

O debate que propõe Kuenzer (2001) sobre as formas de reorganização da educação em função da reestruturação produtiva coopera com esses questionamentos. Para a autora, as “novas” demandas colocadas pelo mercado impõem a necessidade de um novo perfil de trabalhador, com capacidades intelectuais que lhe permitiriam adaptar-se à produção flexível. Dentre essas capacidades

algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. (KUENZER, 2001, p. 3)

O sistema experimenta a consequência de sua própria característica – distribuir desigualmente os bens materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos ao longo da história humana – com isso, o que passa a ocorrer? A possível resposta desse pressuposto está colocada enquanto exploração inicial, considerando que há a busca de formas imediatas a fim de superar lacunas produzidas na formação dos sujeitos ao longo da história, que mesclam à educação proposições postas intencionalmente para suprir demandas de um dado contexto.

Nessa lógica, pode-se conectar a invenção de *literacy*, à expansão de letramento, bem como a incorporação dos *letramentos especificados* por outros campos do conhecimento. O que se quer dizer com isso é que letramento e seus modos de ser na educação escolar não estão postos ocasionalmente no debate, de certo modo, e como já apontado anteriormente, eles existem para suprir as demandas atuais ao ponto de se ter entre suas justificativas

palavras e conceitos que remetem a formação do novo perfil de trabalhador que menciona Kuenzer (2001).

A título de exemplo, propõe-se o olhar sobre duas ocorrências, a primeira de Macedo et al. (2009) e a segunda de Marzari (2014), que buscam trabalhar com letramento matemático e letramento digital, respectivamente. Os registros abordados por desses autores estão presentes no quadro, mas dada a relação que se objetiva demonstrar, as citações serão ampliadas.

Nesses textos, é possível localizar o estreitamento entre o princípio da educação escolar enquanto lugar adequado para se desenvolver habilidades necessárias ao atendimento das demandas sociais, além da presença de palavras utilizadas para afirmar positivamente a consequência da utilização do letramento especificado utilizado, entre elas estão: eficiência, formação crítica, autonomia, reflexão crítica e competência.

O exercício de pensar as análises dessas palavras e o que remetem pode direcionar a algumas compreensões sobre os letramentos como, por exemplo, a consolidação do letramento enquanto desenvolvimento de habilidades. Cabe destacar que este ponto de reflexão aberto não é colocado aqui com a pretensão de adiantar possíveis apontamentos ou considerações de caráter conclusivo, em realidade, este ponto é utilizado como parte das muitas reflexões e questionamentos que permeiam esta pesquisa, em que sendo percebidos, não podem ser desconsiderados no âmbito do debate proposto.

No texto de Macedo et al., (2009), é apresentada a pesquisa que tem por objetivo investigar os processos de apropriação das novas concepções de ensino da matemática como o letramento matemático; a discussão do texto permeia a avaliação da prática docente, nesse aspecto, os autores afirmam:

a demanda social vai além da mera codificação e decodificação do processo de leitura e escrita, exigindo cada vez mais das pessoas uma formação mais crítica, no sentido de dominarem de maneira eficaz e ampla as práticas sociais de uso da matemática presentes em nossa sociedade (MACEDO et al., 2009, p. 5).

Os autores buscam pautar a educação pelas demandas da sociedade que, segundo eles, se coloca além da codificação e decodificação, o que sinaliza o distanciamento dos modelos de educação tecnicista e que privilegia a ideia de formação crítica sem exemplificar profundamente o que estão compreendendo por isso. De forma resumida, os autores elucidam que será por meio do letramento matemático que os objetivos da educação matemática serão alcançados.

No exemplo que decorre do texto de Marzari (2014), buscando elucidar a necessidade do letramento digital, a autora discute sobre a necessidade do uso das tecnologias nas escolas e a necessidade de que os professores sejam digitalmente letrados para que a partir de então, auxiliem no processo de formação dos seus alunos. A autora parte do pressuposto de que “a globalização trouxe consigo inúmeras mudanças” (p. 8) tanto para os professores, quanto para os alunos e para que eles saibam operar com a ideia de um letramento digital é exigido “que alunos e professores dominem um conjunto de informações e habilidades que devem ser trabalhadas na escola, a fim de proporcionar a inserção digital no contexto atual, bem como explorar melhor as habilidades já apropriadas”. (p. 11) e neste sentido, para a autora, “as escolas (...) precisam rever seus projetos pedagógicos, implementando-os com base nas atuais demandas sociais” (p. 20).

Britto (2012, p. 79), ao dissertar sobre as “novas demandas”, chama a atenção para o fato de que essa concepção mencionada entre as justificativas para desenvolver as habilidades implicadas ao conceito tradicional de letramento se deve à clara intenção de formar o “cidadão, de forma a torná-lo apto para agir em conformidade com as determinações do sistema”, o que leva a considerar que o compromisso de tal perspectiva não está na aproximação dos sujeitos ao conhecimento, mas na incorporação dos modos de ser e de aprender para saber-fazer.

As “novas demandas” estão vinculadas ao uso da escrita e dos processos normatizados no plano da vida cotidiana, nas atividades de produção e consumo e da organização dos espaços públicos e da vida diária. (...); trata-se, em palavras claras, de processos reguladores do cotidiano do trabalhador que impõe a necessidade de certos usos da escrita, seja para seguir comandos, realizar tarefas conforme o modelo informar-se, distrair-se, circular no espaço público. Trata-se de garantir que a população tenha um “nível pragmático” de leitura e escrita. A formação intelectual que implique o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade não se inclui “nas novas demandas”. (BRITTO, 2012, p. 80)

A presença dessas palavras diz muito sobre a concepção de ensino e de escola que está sendo demandada nesses letramentos. Não é necessário muito esforço para perceber que a educação e a formação de sujeitos em nada se relacionam com o que poderia se considerar como formação crítica e humana, pois a formação concebida nesta perspectiva conforma os sujeitos e os direciona a pensar exclusivamente pelas demandas e para atender a elas.

A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão científico, de forma a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas de prática social e produtiva. Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas

transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento, das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingidos é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade. (KUENZER, 2001, p. 3-4)

Desse modo, a proposta de uma educação pautada na democratização da oferta ao acesso dos conhecimentos em um caminho de superação ao atendimento das demandas que a sociedade desigual impõe aos trabalhadores concebe a consideração de que o processo possui contradições e dualidades, sem abdicar da formação real que cabe como direito aos sujeitos e se realiza na intencionalidade no trabalho educativo. Neste percurso, a escola não é o único espaço que possibilitará a transformação desejada, mas ela se coloca como um lugar fundamental para possibilitar caminhos outros diferentes dos que os sujeitos possuem em sua realidade, pois

É na escola que esses conhecimentos e outros próprios da produção intelectual organizada encontram espaço para expandir-se e sistematizar-se, principalmente quando enfrentam temas e conteúdos que transcendem o senso comum e que não se prendem ao praticismo e ao pragmatismo. (BRITTO, 2015, p. 34)

Outro ponto que chama a atenção se coloca na contraposição realizada por alguns autores dos *letramentos especificados* ao que é técnico, bem como a busca pela superação de termos e ideias que possuam qualquer referência à educação tradicional, como a aparente necessidade de assumir que o trabalho desenvolvido pelo letramento utilizado está além da codificação e decodificação. Inicialmente, poder-se-ia ter tal fato vinculado exclusivamente à possível influência da disputa existente entre a ideia de letramento (moderno) *versus* alfabetização (técnico e mecânico) e a aparente tentativa de sobrepor letramento à alfabetização. No entanto, esse debate ocorre, e para isso é possível ancorar as bases de reflexão em Duarte (2010), devido à existência de pedagogias hegemônicas que vinculam o debate educacional às concepções em voga na sociedade.

Para evidenciar como ocorre, destacam-se citações de três textos que abordam o letramento cinematográfico, letramento visual e o letramento digital, respectivamente, que contemplam essa ideia de superação dos instrumentos técnicos, bem como da educação correspondente a eles: “não deve se limitar e muito menos priorizar os aspectos técnicos da produção fílmica” (COUTO, 2015, p. 12).

e a linguagem cinematográfica (...) compõe-se da imagem fotográfica em movimento, dos sons fonéticos gravados, dos ruídos gravados, do som

musical gravado e da escrita. O domínio e compreensão desses elementos requerem habilidades específicas adquiridas através de um letramento cinematográfico que deve ser desenvolvido no ambiente escolar. Porém, ele o sentido de leitura da visualidade como estesia do corpo extrapola o entendimento do ato de ler para além da decodificação de textos verbais escritos. (BEZERRA e PORPINO, 2015, p. 240-241)

Em face dos novos papéis assumidos tanto pelos educadores quanto pelos aprendizes, surge um novo contexto de ensino e aprendizagem, em que os métodos tradicionais que se utilizam unicamente da voz do professor, do quadro-negro, do giz e do livro didático não atendem mais aos interesses e às expectativas dos alunos. Isso porque parcela significativa desses discentes está inserida e conectada ao mundo virtual, o qual lhes oferece uma gama de possibilidades de comunicação e interação potencialmente com pessoas do mundo todo. (MARZARI, 2014, p. 8).

A constante negação do que é técnico, dos métodos tradicionais e dos princípios atribuídos a essas concepções são combatidas como uma das premissas desses *letramentos especificados*, pois para eles, apenas com a superação desse modelo que de fato os problemas educacionais levantados em cada área serão resolvidos. A efetividade desse discurso ocorre porque as pedagogias e métodos hegemônicos

apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. (...) As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna. (DUARTE, 2010, p. 33-34)

Duarte está afirmando que a ideia de superação dos elementos que constituem a educação tradicional é anterior ao debate das pedagogias construtivistas, presentes no final do século XX e início do século XXI e conseqüentemente, é anterior também à incorporação do conceito de letramento no Brasil e à disputa existente entre letramento e alfabetização; o que ocorre, é que o princípio de superação da escola tradicional se renova estando “inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo” (DUARTE, 2010, p. 34).

O conceito de letramento é permeado por concepções diversificadas que agregam aspectos e uma gama de sentidos que o fazem serem um conceito complexo, inundado por dualidades e nuances que trabalham com concepções voltadas para a apropriação da leitura e da escrita, ao passo que, conforme outros campos do conhecimento aderem às ideias do conceito, o distanciam de sua concepção de origem.

Agora, antes do encerramento da seção, serão abordadas algumas considerações sobre as ocorrências de letramento em programação, letramento teatral, letramento situado, letramento reflexivo-transformativo, letramento religioso e letramentos táteis.

Por meio da citação registrada é possível compreender que letramento em programação se refere ao “desenvolvimento de habilidades iniciais necessárias ao indivíduo que deseje programar em determinada linguagem, ela surge como uma possibilidade de ajudar tais alunos deficitários” (RAMOS et al, 2019, p. 2), essa ideia remete para a concepção de letramento como metáfora seguindo o pressuposto de introdução em um campo específico. Essa metáfora surgiu empregada especificamente ao conceito de alfabetização trabalhado no Brasil. No entanto, com o adentramento e a confusão conceitual existente entre letramento e alfabetização, ela também é incorporada ao conceito de letramento conforme ele se expande para outros campos. Nessa ocorrência de letramento aparece também o segundo item em que a metáfora se realiza: a capacidade genérica de ter o domínio (básico) de funcionamento de um sistema qualquer.

Por meio das ocorrências de letramento teatral, e letramento em SMS, e letramento situado, é possível elucidar a teoria de Geraldi sobre a gaseificação do conceito de letramento, considerando que essas ocorrências tentam dar conta de cobrir fenômenos que não cabem às premissas do conceito. Por exemplo:

Não há, na literatura vigente, estudos que deem conta da noção de letramento teatral. Neste trabalho, utilizo esta expressão para fazer referência aos procedimentos que implicam normas, condutas e acordos estipulados entre público e obra quando vamos ao teatro. Como exemplo de um letramento básico do espectador de teatro, que está aquém de uma análise crítica, poderíamos citar: não conversar, não comer, deixar o celular desligado, não sair antes do término do espetáculo, etc. (GONÇALVES, 2021, p. 9)

A forma como um espectador se porta no teatro, considerando o que o autor determina, está sendo denominado como um letramento, ou seja, de fato é um fenômeno gaseificado como afirmou Geraldi “o conceito de letramento gaseifica-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário. Nem os fatos seriam novos, nem as ideias seriam novas” (GERALDI, 2011, p. 7).

Cabe afirmar neste momento que diante de tal cenário e de tantos problemas o conceito não se “tornaria desnecessário”, ele é.

Para elucidar efetivamente destaca-se a seguinte definição:

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. (OLINDA, 2013, p. 871)

Mais uma vez é possível ver a tentativa de vincular letramento a tudo e ao mesmo tempo está vinculado a nada.

É evidente que há, no conceito de letramento uma inflação terminológica; o problema, contudo, incide quando essa inflação chega à escola e passa a reverberar na formação dos docentes, disseminando concepções e práticas que podem impactar a vida dos que vivenciam a escola e que recebem ao longo de sua vida a formação produzida nesse espaço.

3. CONCLUSÃO – A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA

Por meio deste estudo buscou-se investigar os motivos e circunstâncias da emergência do termo letramento, especialmente no Brasil, assim como sua expansão para outros campos e as possíveis consequências de seus usos para Educação. Para tanto, foram realizadas discussões ao longo do trabalho a fim de compreender essas relações, indagando sobre os sentidos e a quem o termo letramento serve. Como resultado foram identificadas 179 ocorrências em campos distintos, mas com eixo central na educação, escolar ou não, a depender da concepção adotada pelos estudiosos que abordam os usos e possibilidades das múltiplas formas de adjetivar o termo letramento.

Através das análises realizadas buscou-se indagar a necessidade dessa difusão, concluindo que essa mescla de tantas possibilidades de se conceber letramento acaba por intervir no próprio debate de educação, pois sua aceção inspira processos formativos e concepções de ensino que são próprias do fazer educacional, como a ideia de uma educação política e crítica, além da ideia de transformação apresentada na relação de letramento enquanto estado e processo, até mesmo a premissa de letramento como possível método para se desenvolverem habilidades e competências – e estas últimas vinculadas aos modelos não críticos de educação, conforme Saviani (1983) –, independentemente do campo de vinculação e correlação. São esses fatores que auxiliam na compreensão de que o debate é próprio da educação em si e que, por isso, não pertence ao campo do letramento, independentemente da concepção que se tenha sobre ele.

Para ilustrar que essa afirmativa tem base e como tal substituição é possível, vejamos o que diz que Rildo Cosson, em trabalho sobre o que denomina letramento político, explicita essa tensão ao justificar sua “preferência pelo termo [letramento], mais específico e de circulação recente no Brasil”, enquanto ‘educação’ seria um “termo muito amplo” (COSSON, 2011, p. 51). Em texto anterior, ao tratar da educação política, sustenta o autor que haveria uma “plethora de denominações” e que “a expressão letramento político possui a vantagem da diferença dos novos termos ao mesmo tempo em que resolve satisfatoriamente a ambiguidade do uso da palavra educação e a necessidade de alternar preposições (o autor faz distinção entre “educação para a democracia (aprendizado de conceitos, leis e outras informações sobre a vida política) e a educação em democracia (aprendizado da prática da democracia))” (COSSON, 2008, p. 192).

As ocorrências discutidas ao longo do texto ajudam a perceber que essa coisa que é o

letramento por si mesma tem fragmentações e exageros de usos que o esvaziam. É certo que esse problema identificado não é necessariamente uma grande questão para os que utilizam o termo, no entanto, essas formas exageradas dos usos ocasionam o que foi denominado ao longo do debate de esvaziamento do letramento ao tentar preencher todo e qualquer tipo de “conhecimento” e em qualquer esfera, sem crítica ou ponderações claramente postas.

Com essa constatação é que é possível aproximar a crítica ao letramento da concepção abordada por Orlandi (2018), quando o autor menciona as adesões pré-críticas no debate pedagógico. O autor considera que quando essas adesões se realizam, ocorrem flutuações no debate por conta da falta de crítica, assim como visto também nas adesões das ocorrências do letramento, por isso, o termo passa a servir para tudo, mas também para nada.

Além do mais, é possível perceber que o termo em debate é influenciado pelo discurso da “força momentânea” a qual se refere Orlandi, e que o debate de letramento vem se dando principalmente por meio do discurso das demandas digitais e das necessidades da sociedade enquanto “núcleo influenciador” e ditador de novos e múltiplos letramentos - mas claro, o núcleo influenciador vinculado às demandas digitais se colocam especificamente pelas demandas da sociedade e do perfil de trabalhador dessa, conforme define Kuenzer (2001).

É certo que autores como Cerutti-Rizzatti (2009; 2012) e VIANNA et al., 2016, problematizam a expansão do conceito, levantando problemáticas que aparecem unicamente pelo mal-estar que expansões muito generalistas causam e, também, pelo distanciamento de que tais aplicações do conceito afastam-nos da escrita, restringindo a crítica a esses itens.

Cabe trazer neste momento a fala de Geraldí sobre a gaseificação do termo, no entanto, com um acréscimo a partir do que foi visto e analisado ao longo deste estudo: o conceito não está mais gaseificado somente, ele se pulverizou no vazio das possibilidades que o tomam sem crítica e sem indagações, desconsiderando os problemas pertinentes até mesmo dentro do debate em educação.

Essas considerações, assim como as que ainda virão, foram concebidas diante do dado produzido sobre a expansão e a definição do que cada ocorrência de letramento é ou quer ser. Foi também por meio desses dois dados que foi identificada a ausência da crítica, além do retorno de problemas que já deveriam ter sido resolvidos e superados dentro do próprio campo, como: o retorno do mito do letramento e o debate de letramento versus alfabetização.

O que se viu, no entanto, foi o contrário disso, esses debates, mesmo já superados nas abordagens de Graff (2016) e Soares (2004), acabaram por se reinventar dentro das novas

ocorrências, incorporando as imbricações e dualidades criticadas por esses autores - cada um em seu campo -, permitindo que o debate permaneça estagnado. O que fortalece a ausência de críticas no debate que esses novos autores que se valem da multiplicidade de ocorrências, pois, se não superam os embates do próprio campo, como poderão ver alguma necessidade de crítica ao trabalho que realizam?

Há algo que pode ser presumido a partir dessa constatação acima mencionada: dentro do próprio campo não há a resolução efetiva de seus conflitos, por isso, como considerar que a utilização deste termo e suas concepções, ao serem empregadas à educação como estão sendo, auxiliarão na resolução dos problemas educacionais enfrentados no Brasil? - de certo modo, essa ideia acaba emanando, principalmente entre as correlações positivas encontradas -.

Diante disso, cabe destacar que, antes mesmo da primeira expansão de letramento ser utilizada nos estudos brasileiros e a ideia tradicional de letramento passar a circular no debate e se tornar alvo da prática pedagógica, havia certa expectativa quanto a aplicação do conceito com a finalidade de superar tais problemas; no entanto, os problemas educacionais brasileiros existem desde antes da emergência do conceito de letramento e são muito mais complexos de compreender e de resolver, pois estão vinculados às questões sociais, políticas e econômicas.

Não há como conceber que o enfrentamento do problema e sua solução se deem pela aplicação de um conceito, método, prática ou proposta pedagógica. A questão perpassa a tomada de consciência da condição de alienação e da transformação da realidade objetiva, entendendo que a instituição escolar é, na maioria das vezes, o único espaço em que os sujeitos podem acessar as produções e o conhecimento elaborado.

A educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade. (...) Os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. (KUENZER, 2002, p. 15-16)

Considerar que determinados problemas se resolverão mediante à aplicação de um conceito é menosprezar e colocar em um lugar menor a função própria da educação e do conjunto de conhecimentos que formam os sujeitos e, ao passo em que o trabalho educativo é exercido, o inserem no espaço de apropriação e consciência do que já se tem produzido historicamente. Em outras palavras, supor que por meio de determinado letramento os sujeitos

sejam formados “para o efetivo exercício de cidadania” ou para que vejam no letramento “um instrumento de grande valor docente para reverter déficits cognitivos” faz com que a resolução desses problemas se insira em uma via meramente metodológica.

Assim, a educação deve ser vista como a consideração dos processos sociais mais amplos, tendo em conta a necessidade de apropriação dos conhecimentos e o pleno desenvolvimento das capacidades de interação e apropriação pelos sujeitos dos objetos da cultura.

Ou seja, a educação não é uma parte fragmentada, ela é o todo quando nos referimos ao processo formativo dos sujeitos, por isso, não a compreendemos isolada dos fenômenos sociais ou desconectada da produção de conhecimento, pois ela é a ferramenta integral de difusão dos conteúdos e esses conteúdos assim como a própria educação também não são, ou melhor, não devem ser fragmentados a serviço apenas das necessidades e das demandas impostas por uma sociedade desigual e fragmentada como a que vivemos.

Ao pensar, planejar e executar a educação com esse caráter, torna-se imprescindível a difusão dos diferentes conhecimentos produzidos, pois não há como conceber o ensino ou a própria educação desconectada dos diferentes conteúdos e dos processos que possibilitam a formação dos sujeitos em todos os aspectos. Como não há como admitir concepções cujo foco, sob o argumento de ajustar a educação às novas demandas da sociedade moderna incida na permanência de formas meramente técnicas e ao saber fazer, em uma lógica de competitividade.

De fato, quando se fala em novas demandas da escrita, o que se consideram são os usos pragmáticos, em que predomina a ordem da produção material e da reprodução ideológica, a qual se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme os protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos. (BRITTO, 2007, p. 27-28)

Dito isto, pode-se considerar que

a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos. Esta utopia, no entanto, parece ficar mais distante na medida em que não só os esforços neoliberais, mas a própria diversificação que ocorre entre os trabalhadores dificulta a organização coletiva indispensável para que se operem as transformações necessárias. (KUENZER, 2001, p. 3)

Assim, a questão deste estudo não sugere apenas o uso de um conceito em detrimento de outros, mas, sobretudo, compreender e problematizar a forma como a ideia de *letramento* se realiza no debate acadêmico e educacional, pois isso implica concepções e paradigmas de

educação escolar.

Com certa redundância, destaca-se que a valorização do saber prático e aplicável que aparece em boa parte das ocorrências de letramento remete à ideia de uma educação escolar subordinada ao trabalho e afirma-se, com e ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às ações práticas com reverberações na vida cotidiana, ressaltando que “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 37).

A subordinação dos conhecimentos escolares às “novas demandas” imprime à educação a necessidade de ensinar o que é prático, desvalorizando os conhecimentos mais elaborados e o acesso à arte, à literatura, à filosofia (considerando a finalidade prática em que tais conhecimentos não seriam “úteis”). Com isso, além da perpetuação das desigualdades, a defesa da educação voltada às demandas práticas incide fundamentalmente na impossibilidade da transformação da realidade objetiva dos sujeitos.

Geraldi, refletindo sobre essas relações de educação, letramento e a alfabetização sustenta que os questionamentos postos em seu texto buscam compreender:

estas perguntas são motivadas também pelo que vem sendo assumido em discursos oficiais ou semioficiais nas políticas de ensino, em que a alfabetização teria por finalidade ensinar as convenções do código escrito e o letramento teria por finalidade proporcionar a inserção dessas mesmas crianças no mundo da cultura escrita, ambas as finalidades explicadas considerando as exigências sociais de uso da escrita e da leitura na sociedade, sem qualquer questionamento a respeito destas exigências, chamadas de demandas sociais de leitura e escrita. Obviamente, estas demandas se exercem em diferentes níveis, no cotidiano dos sujeitos sociais. Pensar a alfabetização e o letramento, em consequência, o ingresso no mundo da escrita, para responder a demandas existentes é reduzir o processo educativo, em termos de linguagem, à manutenção do existente, sem que a perspectiva de transformação da estrutura social dada esteja no horizonte dos processos pedagógicos (ainda que o horizonte desta transformação esteja longínquo e não absolutamente alcançável somente pela ação pedagógica). (GERALDI, 2011, p. 25)

Nesse caso, Geraldi está abordando especificamente o letramento vinculado ao ler e escrever, mas sua indagação pode ser aplicada às múltiplas ocorrências de letramento. Considerando que este não é o lugar que cabe aos processos que se dizem educacionais, ao menos quando consideramos a perspectiva de uma formação em sua totalidade, há que se reconhecer que

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-

lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. (KUENZER, 2002, p. 17)

Daí ser tarefa da Educação – e das ciências em que ela se sustenta – estabelecer, em cada momento histórico, os conteúdos e valores necessários à formação, na perspectiva da omnilateralidade.

De fato, tem-se aqui um dado comprovado: não é possível determinar o que é letramento e letramentos, tamanha a amplitude dada ao termo, o que, em nosso entendimento, gera duas consequências, a primeira é um questionamento para os que ainda optam por utilizar o termo e, a segunda, um posicionamento tomado pela crítica adotada ao longo deste estudo:

1- Aos que optam por seu uso: diante da ampliação e da dificuldade de determinar o que é letramento, ainda há um lugar específico e delimitado para se fazer ou se conceber este termo?

2- A nossa conclusão e defesa: A necessidade do letramento e de seus usos, fundamentalmente os que aparecem vinculados às demandas e ao fazer operacional nos moldes da sociedade capitalista não devem ser vistos como opção para uma educação que visa a formação integral dos sujeitos nas bases da educação, principalmente a escolar.

É certo também que este estudo possui limitações quanto a sua natureza, além da falta de inserção de mais estudiosos, principalmente dos que debatem a expansão do termo em outros países e que são tidos como referências no campo. No entanto, por se tratar de uma dissertação de mestrado e mesmo com o prazo de prorrogação, certas dimensões e perspectivas não foram devidamente exploradas e necessitam de mais aprofundamento. Assim, se não há como dar por encerrado este estudo, nem que o tema se tenha esgotado, este trabalho abre possibilidades para futuras pesquisas e contribui com o debate que se faz no âmbito da formação e da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. An Introduction to the New Literacy Studies. **Repositorio Shinshu University Institutional Repository**, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/148781239>.
- ANDRADE, Marcelo; PISCHETOLA, Magda. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1377-1394, out./dez. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n4/1809-3876-curriculum-14-04-01377.pdf>
- ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Educação eletrolúdica: a criação de espaços de reflexão sobre as consequências do jogar digital. In: **XVI SBGames**. N. 2, 2017. Curitiba
- ALBUQUERQUE, Ticiane de Oliveira. et al. Intervenções fundamentadas no letramento alimentar: Revisão de escopo conforme a renda do país. v. 10, n. 9, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v109.18311>
- ASSOLINI, Filoména Elaine; TFOUNI, Leda Veridiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto. vol. 9 n. 17, dez., 1999.
- In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo - SP. Anais do , 2016
- AVELAR, Ediana Abreu; BITTENCOURT, Luis Carlos. A ressignificação da prática pedagógica: o letramento universitário nos cursos de Comunicação Social. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2016. p. 1-11. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/lista_area_DT5-CD.htm
- BAGNO, Marcos. Apresentação a STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádís. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.; SOUZA, Anderson Ibsen Lopes de. DO LETRAMENTO LITERÁRIO À FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 265–282, 2016. [10.14572/nuances.v26i3.3699](https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3699).
- BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, ago, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250036>.
- BEZERRA, Deilza Gomes da Silva; PORPINO, Karenine de Oliveira. O letramento visual como experiência estesiológica. **HOLOS**, Natal, V. 3, p. 238-245, 2015. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48154717802>
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55.n. 3, p. 703-730, set.-dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/010318134874175011>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o Consenso: Cultura Escrita**. Educação e Participação, Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In. CORRE, Djane Antonicci; SALEH, Pascoalina (orgs.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, Vale do Rio dos Sinos, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan-abr. 2007. <http://revistas.unisinos.br/in>

dex.php/calidoscopio/article/view/5619

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No Lugar da leitura**: Biblioteca e formação. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016. http://www.euquerominhabinhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/nolugardaleitura_percivallemesbritto_PDFDIGITAL.pdf

BRITTO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 21, n. 3, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n3p807-827

CAREGNATO, Sonia Elisa. Google acadêmico como ferramenta para estudos de citações: avaliação da precisão das buscas por autor. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 72-86, dez. 2011. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682>

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2009v6n2p1>

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf>

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-178, jul.- dez. 2015. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>

COSSON, Rildo. Letramento Político: Trilhas abertas em um campo minado. **E-legis**, Brasília, n. 7, p. 49-58, 2011. <https://doi.org/10.51206/e-legis.v7i7.90>

COUTO, W. S. O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de história do Brasil: viabilidades e precauções. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 6, Anais eletrônicos, 2015, Recife. <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2015/O%20cinema%20nacional%20do%20g%C3%AAnero%20hist%C3%B3rico.pdf>

CUNHA, Rodrigo Bastos. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010003>

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online], São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica as apropriações liberais e Pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESTEVES, Marcela Gomes. **O problema da linguagem no ensino de Geografia**. Dissertação [mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de H. Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordi

nação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

GADOTTI, Moacir. Concepção pedagógica do mova. In: GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceito de Letramento e a Formação de Professores de Línguas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 12-25, 2019. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1299>

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago.-dez, 2014a. <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Entrevista – João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. **Interdisciplinar**, Itabaiana, v.20, p. 95-108, jan.-jun., 2014b. <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=753011&key=9d85780652fe11ba5261a95ffb304926>

GONÇALVES, Jean Carlos. ESPECTADOR-RUNNING: RECEPÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 44, n. 4, p. 1-17, ano 21, nº 44, jan/mar., 2021.

GRAFF, H. J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento1: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 233-252, jan.-abr, 2016. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.1.pt>

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007. <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014. <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. doi: [10.5007/2175-795X.2010v28n2p375](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375)

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas: Cefiel – Unicamp, 2005.

KUENZER, Acacia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

KUENZER, Acacia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. São Paulo, Cortez, 2001.

LACERDA, Gilberto. Alfabetização científica e formação profissional. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez., 1997.

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: O ensino de ciências na escola e no museu. **Ensaio**, Belo Horizonte, c. 2, n. 1, p. 5-33, jan./jun., 2000.

LEAL, Morgana de Abreu. Aplicando a teoria dos gêneros na sala de aula de inglês como língua estrangeira. **Revista I@ el em (dis-) curso**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 08-24, 2013.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/15150>

MACEDO, Maria do Socorro Alencar et al. Práticas escolares de letramento matemático: uma perspectiva etnográfica. 2019. <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Socorro%20e%20outros.pdf>

MACEDO, Maria do Socorro Alencar; FONSECA, Fernando Camargos da; MILANI, Milene Cardoso. Práticas escolares de letramento matemático: uma perspectiva etnográfica. 2019. <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Socorro%20e%20outros.pdf>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Suzana Raquel Lopes; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Instrumentos de avaliação do letramento em saúde: revisão de literatura. **Audiol**, São Paulo, v. 22, p. 1-12, 2017. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1757>

MARZARI, Gabriela Quatrin. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. **Entretexos**, Londrina, v.14, n.2, p. 07 - 25, jul./ dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2014v14n2p>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização: construtivismo e desmetodização. In MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000, p. 250-292.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência. In Seminário "Alfabetização e letramento em debate", SEB/MEC, 27/04/2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

NOAL, Gabriela Rodrigues. Letramento científico e a perspectiva ambiental nos anos iniciais: Um olhar para as publicações. In: Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC), n. 2, 2022. Anais eletrônicos. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/21375/21487>

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de . Letramento(s) situado(s) em espaços não-escolares: Múltiplas possibilidades de educação. In: **XII Encontro Cearense de História da Educação II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39178/1/2013_eve_srolinda.pdf

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Luiz B. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. In OLIVEIRA, F. B.; FIGUEIREDO, G.; MAGIOLINO, L. L. S. (org.) **Flutuações da pesquisa educacional: o problema da pesquisa em educação**. Curitiba: Apris, 2018.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto. São Paulo, 1982.

PASSAMAI, Maria da Penha Baião et al. Letramento funcional em saúde: reflexões e conceitos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.16, n.41, p.301-14, abr.-jun., 2012. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt

QUINELATO, Eliane et al. Contribuições da Teoria Literária para o Letramento Literário na Graduação. **Revista de Educação**, v. 17, n. 22, 2014. <https://seer.pgsscogna.com.br/educ/login>

RAMOS, Heyder Vágner et al. A Utilização do Software Educacional “Aprenda Scratch” no Letramento em Programação por Alunos de Curso Técnico em Informática a Distância. In: Anais do VI Encontro Nacional de Computação dos Institutos Federais. SBC, 2019. <https://sol.sbc.org.br/index.php/encompif/article/view/6352/6249>

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitude**. Campinas: Papirus, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e

Letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200007>

RIBEIRO, Vera Masagão et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100004>

ROBLES-PIÑEROS, Jairo. **Etnoecologia, formação de professores de ciências e letramento ecológico**: desenvolvendo um perfil culturalmente sensível. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências e Doutor em Educação), Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2022. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34768>

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento (s) histórico (s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020.
<https://doi.org/10.22228/rt-f.v13i2.1061>

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. In: **EDUCAÇÃO no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, p. 19-22, 2013. <http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/multiletramentos.pdf>

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283>

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico. Uma Abordagem Crítico-Social dos Textos. **Linguagem e cidadania**, Rio Grande do Sul, v. 20, ed. Especial, p. 1-17, jan./dez., 2018.
<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>

SILVA, Ezequiel Theodoro. Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação em leitura. **Profesare**, Caçador, SC, n. 1 v. 4, p. 117-130, 2015. <https://doi.org/10.33362/professare.v4i1.647>

SILVA, Elizabeth Maria; ARAÚJO, Denise Lino. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/JJTX8pvfJsFLdXb8QNYBBcR/>

SILVA, Elen Karla Sousa. **Literatura e representatividade**: por uma abordagem antiracista do texto literário. Monografia (Especialização em teoria e prática na formação do leitor), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2718/8_versao_final_monografia_elen_silva.docx.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de pesquisa**, v. 52, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 25, p. 5-17, jan.-abr., 2004.
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9 n. 52, jul.-ago. 2003.
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernoscenp**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez., 2014.

<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294>

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In FRADE, I. C. A. S.; VAL, M.G.C; BREGUNCI, M. G. C. (org.). Glossário Ceale. CEALE – Fac. de Educação – UFMG. Recurso eletrônico. 2014. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIANA, Carolina Assis dias et al. Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, v. 33, p. 177-196, 2013. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/abstract/?lang=pt>