

A teoria do Letramento e suas vicissitudes

Anderson de Carvalho Pereira¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Itapetinga, BA, Brasil

Leda Verdiani Tfouni²

Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil

Filomena Elaine Paiva Assolini³

Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil

Resumo: É sabido que o termo “letramento” alcançou ampla circulação no Brasil, sobretudo nas duas últimas décadas. A amplitude da questão vem se consolidando por meio de uma rede conceitual que atravessa este campo de estudos e que é afetada por concepções de leitura, escrita, oralidade e alfabetização, filiadas aos modelos pré-existentes. Neste artigo, situamos a atualidade da questão a partir da retomada do debate sobre os modelos autônomo e ideológico formalizados por Street. Em seguida, problematizamos publicações de Soares e sua filiação ao modelo autônomo, de tal forma que chegamos à questão da pedagogização do letramento, sua repercussão em programas governamentais e em adjetivações comumente utilizadas no cotidiano. Por fim, também criticamos os reducionismos presentes nestas adjetivações e concluímos que as diversas nomenclaturas têm enfraquecido a luta por igualdade social e qualidade da escolarização pública.

Palavras-chave: Letramento; Letramento digital; Políticas Públicas em Educação.

Title: The Literacy theory and its changes

Abstract: It is known that the term literacy has achieved wide circulation in Brazil, especially in the last two decades. This breadth of the issue has been consolidated through a conceptual network that crosses this field of studies and that is affected by conceptions of reading, writing, orality and literacy, affiliated with pre-existing models. In this article, we situate this relevance of the issue, based on the resumption of the debate on the autonomous and ideological models formalized by Street. Then, we problematize Soares' publications and their affiliation to the autonomous model in such a way that we arrive at the issue of the pedagogization of literacy, its repercussion in Government Programs and in adjectives commonly used in everyday life. In these ways, we also criticize the reductionisms present in these adjectives and conclude that the various nomenclatures have weakened the struggle for social equality and quality of public schooling.

Keywords: Literacy; Digital literacy; Public Policies in Education.

¹ Doutor em Ciências (Psicologia) pela USP, campus Ribeirão Preto, com estágio na Universidade de Paris XIII Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq 2. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1485-0095>. E-mail: anderson.pereira@uesb.edu.br.

² Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular Sênior Aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq A1. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5474-1662>. E-mail: lvtfouni@usp.br.

³ Doutora em Ciências (Psicologia) pela USP, campus Ribeirão Preto. Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8433-4862>. E-mail: elaineffdcc@ffclrp.usp.br.

Introdução

Neste artigo, propomos percorrer meandros da repercussão conceitual do termo “letramento” e assinalar um espraiamento de seus usos, pontuando que avanços aparentes estão, na realidade, apenas realocando com roupagens reducionistas questões que pareciam já superadas; sendo assim, também problematizamos algumas das novas adjetivações usadas como satélites ao termo, uma vez que fazem parte deste jogo de aparência de novidade. Estes predicados, por vezes, sustentam sua pseudoclaridade em torno da questão, cuja opacidade é aqui problematizada.

O início: nunca é demais recorrer à memória histórica

Brian Street lançou a pedra fundamental aos estudos sobre letramento ao lançar seu livro “Literacy in theory and practice”, em 1984. No livro, o autor inaugura a tradição anglo-saxônica da pesquisa sobre letramento ao incluir as práticas de leitura e escrita em um contexto amplo, que inclui a cultura, as identidades e os contextos em que elas ocorrem. Street (1984) rompe, assim, com uma visão engessada que predominava (e ainda predomina), segundo a qual haveria uma grande divisa separando as práticas de leitura/escrita das práticas orais. O autor ainda propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. A distinção entre dois modelos de letramento é explicada por Street (2015, p. 110-111, tradução nossa):

O “modelo autônomo” de letramento trabalha a partir da suposição de que o letramento por si só – autonomamente – afetará outras práticas sociais e cognitivas [...]. Meu argumento é que esse modelo disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam e que podem então ser apresentados como se fossem neutros e universais. [...] O modelo alternativo e ideológico de alfabetização oferece uma visão mais culturalmente sensível das práticas de alfabetização, pois elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes do modelo autônomo – ao contrário deste, postula que a alfabetização é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos.⁴

Lembremos, então, que Street condena o modelo autônomo por ser apenas uma técnica neutra (de alfabetização) e ocultar sua origem cultural sob a ideia de ser universal e neutro. O modelo ideológico, por sua vez, está mergulhado nas práticas sociais (no contexto em que tais práticas são usadas). Faz-se necessário também enfatizar que a literatura em

⁴ Original: The ‘autonomous’ model of literacy works from the assumption that literacy in itself — autonomously — will have effects on other social and cognitive practices [...]. The model, I argue, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as though they are neutral and universal. [...] The alternative, ideological model of literacy offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model — it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles.

língua inglesa não tem uma palavra equivalente a *letramento* para designar a influência que a escrita tem sobre a sociedade e, por isso, utiliza *literacy* tanto para o modelo autônomo quanto para o ideológico. Já em português, usa-se práticas de leitura/escrita, ou alfabetização, para designar o modelo autônomo.

Gnerre (2009, p. 37) enriquece a discussão sobre o termo “literacy”. Diz o autor que,

[...] entre as principais línguas europeias, somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. A palavra inglesa para essas atividades concretas é *writing*.

Gnerre (2009) também critica o cientificismo no estudo da escrita. Isto porque este reducionismo se firma em uma forma falaciosa pela qual a ciência faz acreditar em um mito de origem da escrita alfabética, sendo que esta última é hipervalorizada já que teria possibilitado o progresso científico. Sua legitimação começa com a corrida, no século XVI, dos chamados humanistas letrados para assenhorear as línguas dos reinados a que se submetiam. Outro caso de se lembrar, trazido por Goody (2011), é o quanto a medicina e outras ciências deviam, em período pouco anterior àquele, ao mundo árabe, processo que foi sendo apagado pela legitimação da norma culta das línguas românicas e pelo viés ideológico que a justificou.

Trata-se de uma reflexão que se alia ao que foi apontado por Tfouni (1994, p. 55):

O letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado. Não se trata de analisar o aparecimento da escrita, enquanto código material em si, mas as “condições de produção” (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem.

É possível inferir, no entanto, que, ao falar do modelo autônomo, Street (2015) está se referindo à alfabetização, ou práticas de leitura e escrita. É possível, ainda, notar que o autor aponta uma inversão dos vetores, pontuando que o modelo autônomo afeta outras práticas sociais e cognitivas, enquanto o modelo ideológico *literacy* (no sentido que damos a “letramento”) é, em si, uma prática social “[...] que está sempre embebida em princípios epistemológicos socialmente construídos” (Street, 2015, p. 110-111).

Duboc e Souza (2021, p. 551, tradução nossa) abordam a teoria de Street como se segue:

Há muito tempo os estudos sobre letramento têm sido marcados por duas forças majoritárias: de um lado, uma tradição psicológica e estruturalista que aborda letramento como uma prática autônoma (STREET, 1984); por outro lado, uma perspectiva sociocultural da linguagem que concebe letramento como prática social. Em se tratando das implicações pedagógicas, enquanto a primeira valoriza práticas de memorização mecânica centradas no professor, nas quais a linguagem padronizada e a literatura canônica foram privilegiadas, a última se concentra em

práticas contextualizadas centradas no aluno, envolvendo usos vernaculares da língua e da tradição oral.⁵

Inserida na tradição de Street, Tfouni (2006, p. 31) divide o campo de estudos do letramento em duas categorias – a que adota uma perspectiva histórica e a que adota uma perspectiva a-histórica. Nas palavras da autora:

[...] *letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra *letramento* usada como sinônimo de *alfabetização*.

Tfouni (2006, p. 31/32) analisa o termo em inglês “literacy” e delimita as concepções que reduzem “letramento” a “alfabetização” (perspectiva a-histórica, ligada ao modelo autônomo):

Em uma primeira perspectiva, que denominei *individualista-restritiva*, *literacy* é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. [...] Uma segunda perspectiva, que pode ser chamada *tecnológica*, relaciona *literacy*, enquanto *produto*, com seus usos em contextos altamente sofisticados. [...] já a terceira perspectiva, a *cognitivista*, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e consequentemente vê o indivíduo (“criança”) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo.

Nota-se que as colocações apontadas por Street (2015), Tfouni (2006) e Duboc e Souza (2021) alargam o debate a respeito da complexidade da legitimação, circulação e consolidação das práticas letradas, nunca reduzidas aos procedimentos de leitura e escrita, pautados na decodificação de um código e restritos ao âmbito escolar. Aqui, temos um ponto decisivo para este artigo: os três enquadres estabelecidos e criticados por Tfouni (2006) pareciam superados, mas têm retornado com força nos últimos anos.

Em trabalho anterior (Tfouni; Assolini; Pereira, 2017), demonstramos alguns mal-entendidos e também o predomínio de algumas posturas teóricas que circulam conduzindo o debate para este reducionismo ao modelo autônomo, tendo em vista que ignoram a recuperação histórica das origens da questão do letramento e, talvez, a extensa bibliografia

⁵ Original: Literacy studies have long been marked by a tension between two major forces: on the one hand, a psychological and structuralist orientation to language that views literacy as an autonomous exercise (STREET, 1984); on the other, a sociocultural perspective to language that conceives of literacy as a social practice. In terms of pedagogical implications, whereas the former would focus on teacher-centered rote-memorization practices in which standardized language and canonic literature were privileged, the latter would focus on student-centered contextualized practices involving vernacular uses of language and oral tradition.

produzida, principalmente em língua inglesa, sobre o assunto. É o que vemos em Soares (2004, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da, e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Soares (2004) separa duas questões, aborda dois temas – aquisição do sistema de leitura/escrita (alfabetização) e letramento – como se fossem distintos, mas aqui reduzidos à mesma zona de sentido – aquela a que nos referimos como “individualista-restritiva”. A definição acima, trazida pela autora, ignora o processo histórico entranhado no âmago do debate sobre a questão. Ao ignorar os antecedentes históricos e os autores que inauguraram o debate neste campo, além de não se basear nos estudos teóricos prévios na área e de não demonstrar uma visada crítica, ela deixa bem clara sua opção pelo modelo autônomo de letramento, o qual defende que somente sujeitos alfabetizados conseguem participar ativamente e plenamente das atividades do mundo letrado (no qual a escrita é disseminada de maneira generalizada).

Nota-se, ainda, que Soares (2004) parece inverter a concepção de que o letramento antecede a alfabetização (como nos mostram as crianças pequenas e adultos não-alfabetizados). Veja-se o recorte:

[...] a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da, e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

Ou seja, letramento, para a autora, seria dependente de alfabetização. Isso significa que adultos não-alfabetizados ou crianças que ainda não sabem ler e escrever estariam à margem das práticas letradas, o que não se confirma pelas pesquisas.

Talvez o referencial teórico citado por Soares (2004) – concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita – tenha se colocado como empecilho para a compreensão de *literacy* tal como é concebida modernamente e como descrevemos acima.

Vamos destacar, por outro lado, o segmento “[...] atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da, e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema” (Soares, 2004, p. 14), no que se refere à influência do método fônico.

O método fônico, que surge no século XVII para se contrapor à soletração, segundo

Barbosa (1997), caracteriza-se por ensinar, inicialmente, os sons das letras (fonemas) e não o seu nome ou a sua forma de escrita. Esse método é utilizado pelo educador Vallange, em 1719, na França, e por Enrique Stefhani, em 1803, na Alemanha, além de ser trabalhado por Maria Montessori, na Itália, a partir de 1907. Tem-se o entendimento de que o processo de alfabetização deve partir do mais simples para o mais complexo, ou seja, de uma unidade mínima de som (o fonema) para o reconhecimento das letras, seguindo a construção de sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos.

É importante mencionar que, no Brasil, esse método é quase sempre apresentado e trabalhado de forma descontextualizada. Assim, as condições de produção da linguagem, da língua, do dizer, das palavras, das frases e dos textos são desconsiderados. Aspectos sócio-históricos, culturais-ideológicos da vida, da história e das posições ocupadas pelos estudantes e professores estão ausentes, assim como a memória de sentidos e o interdiscurso.

No início do século XXI, os pesquisadores Capovilla e Capovilla (2004) produziram estudos que primavam pela defesa do método fônico como sendo o melhor para alfabetizar crianças e jovens brasileiros. Um amplo projeto que defendia a implantação desse método em todas as escolas públicas chegou à Câmara dos Deputados, sendo extinto por volta de 2005, graças às manifestações de estudiosos, que mostraram suas lacunas, problemas e dificuldades, dentre eles o que diz respeito à sua principal estratégia, o trabalho pedagógico com a consciência fonológica, que é a capacidade de perceber os sons da fala e manipulá-los.

Ou seja, é o estudante quem deve conseguir compreender que a linguagem oral é formada por várias estruturas fonéticas, que são as palavras, as sílabas e, por fim, os fonemas, organizando-os de forma a demonstrar que sabe lidar com eles, manipulá-los, arranjá-los para perceber suas semelhanças e diferenças. Esse é o trabalho do linguista no campo da Fonologia, o qual requer um conhecimento sobre a língua que uma criança em idade escolar certamente não possui; sem mencionar que, no Brasil, poucos cursos de formação de professores oferecem esse tipo de conhecimento. Nosso ponto de vista, reproduzindo Chomsky (1967) ao criticar a obra *Comportamento Verbal* (Skinner, 1957) é que o método fônico pressupõe que a criança seja um pequeno cientista, pois conhece a Linguística – em particular, a Fonologia.

Temos defendido que a escola deve partir do letramento para a alfabetização e não o contrário, como vem acontecendo. Partindo do letramento, é possível considerar os saberes escolares e não escolares dos alunos sobre a escrita, sua possibilidade de mediação entre o que o aluno sabe e os conhecimentos acumulados pela humanidade, a interpenetração dos discursos da oralidade e da escrita e a subjetividade desse aluno. Além disso, um processo de alfabetização que parte do letramento considera as condições de produção dos enunciados dos alunos e dos professores, do ensino, das diferentes formas de aprender. As atividades, exercícios e tarefas seriam contextualizados, partiriam de algum tema que afetasse os alunos e os professores – tema esse problematizado a partir de questionamentos e angústias dos alunos. Nessa linha de raciocínio, lembramos que os estudos sobre letramento por nós desenvolvidos incorporam as contribuições de Orlandi (1983) a respeito dos discursos lúdico, polêmico e autoritário. Entendemos que, caso se valessem dos discursos lúdico e polêmico, o

ensino e as atividades seriam mais atrativos, pois não se sustentariam no pressuposto segundo o qual nossos enunciados chegariam de maneira linear, límpida e transparente àqueles que nos escutam. Sabemos que a linguagem é opaca e que a língua é marcada pela história e pela ideologia e desliza ininterruptamente, trazendo sentidos inesperados, imprevistos, não calculados nos roteiros e planejamentos escolares.

Sabemos, também, que o sujeito enuncia a partir das posições que ocupa, da sua memória de sentidos, das formações discursivas com as quais se identifica, do seu nível de letramento. O aluno idealizado pelo método fônico ainda é pensado como alguém que inaugura sua história, seus saberes e conhecimentos, sua subjetividade apenas quando no processo formal de escolarização, o que indicia uma compreensão equivocada de um sujeito que pensa, que é dividido entre consciente e inconsciente e não controla os efeitos de sentido que o seu dizer produz, muito menos escuta, tal e qual o que lhe foi transmitido, sem falhas, ambiguidades ou sentidos outros.

Para corroborar com a defesa desta proposta, trazemos Tfouni (2003, p. 144), que afirma:

A Análise do Discurso e a Psicanálise contestam: um sujeito explicado por regras gerais, uniformizantes, sejam essas regras decorrentes da estrutura social, sejam elas decorrentes do funcionamento da “mente” (ou “inteligência”, ou qualquer outro termo que procure colocar internamente ao próprio sujeito a explicação para seu “comportamento”.

Tfouni (1988) mostra evidências de sujeitos adultos não, ou pouco, alfabetizados que apresentaram um conhecimento alternativo ao conhecimento oficial – determinado pela escola e pela alfabetização – que é praticamente ignorado pelo mundo letrado. É um conhecimento organizado por meio de negociações complexas apresentadas diante da imposição do sentido monolítico imposto pelo silogismo. São respostas que indicam descentramento no modo de apresentar planos de enunciação com referentes distintos do que o silogismo impõe.

Tfouni (2021) propõe ainda a ideia de um *continuum* que se estenderia dos menos alfabetizados (analfabetos; nunca iletrados) aos mais alfabetizados. O sujeito ocuparia posições dentro desse *continuum* obedecendo ao critério de autoria. Tfouni (2021) defende que, para a ocupação a posição de autor, não é a alfabetização que serviria como critério, visto que, desse modo, somente produções escritas passariam pelo crivo. A autora, então, introduz as noções de dispersão e deriva para determinar onde um texto, oral ou escrito, se localizaria no *continuum* e apresenta casos de produções orais cuja autoria não teria questionamento, como é o caso da poesia repentista.

Belintane (2017) se posiciona contra as fórmulas, as quais denomina “gêneros discursivos do cotidiano” – tais como bulas, receitas, bilhetes, listas de compras –, e propõe uma metodologia da alfabetização baseada na linguagem poética, o que traria para o currículo temas como ambiguidade, rima, criações populares etc. Escrevendo sobre o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora, o autor continua a defender a inclusão da cultura oral, ou

o que ele denomina de “palavra esperta”, nos currículos escolares. Essa cultura passa pela decifração do bólido entre a oralidade, participa da entrada do sujeito no simbólico, misturando o corpo imaginário e a(s) voz(es) do Outro, permitindo ao sujeito lidar com a pregnância do mundo da leitura, negociando seus distanciamentos, estranhamentos com o Outro, no jogo de uma alteridade da qual tende a se afastar e a voltar a negociar para se posicionar como intérprete e como leitor, ouvinte, autor.

Essa riqueza que se faz presente na tradição oral, em cantigas de quilombolas (Pereira, 2016), em processos de ressignificação de cânones em narrativas orais de ficção e em folhetos de cordéis (Pereira, 2023) está entrelaçada e arraigada no imaginário brasileiro comum em tal proporção que causa espanto ainda ser ignorada pela escolarização ou admitida de forma apenas periférica, estereotipada, alargando o fosso para nosso fracasso institucional. Estudos mostram que o abandono da escola nas séries iniciais e o fracasso escolar, concretizado em sucessivas repetências e dificuldade de aprendizagem, ocorrem com predominância entre as classes excluídas do capital, pois sua cultura e suas artes de fazer no cotidiano (Certeau, 2001) nunca entram pela porta da frente da escola. A pobreza não tem vez nem voz.

Para Belintane (2013), é possível contornar essa dicotomia e levar em conta o universo da oralidade; a exemplo, se no lugar de veiculações estereotipadas, como as da Disney, os alunos recebessem coletâneas da própria cultura local popular, despertaria neles um desejo de decifrar o entorno e a si mesmos, relacionando com outras mitologias em um jogo enriquecido de alteridade.

Gallo (2008), por sua vez, propõe redefinir a modelagem que o discurso da escrita impõe à oralidade de modo que o aluno passe de copista ou escrevente para intérprete e negociador com outros sentidos possíveis. Para isso, faz-se necessário considerar as particularidades dos sujeitos em um processo de textualização que oferece como produto provisório o texto. Trata-se de processo em que subjaz uma abordagem do complexo funcionamento da negociação com os sentidos, também pela oralidade, o que contraria o reducionismo da escrita ao grafismo.

Como se nota, o que temos em comum com esses autores é a crítica à perspectiva a-histórica e suas três subdivisões, bem como nossa filiação ratificada ao modelo ideológico de letramento (sócio-histórico e discursivo).

Não podemos deixar de observar, novamente, que Soares (2004) apresenta uma visão bastante restritiva sobre letramento. Não há menção às atividades de leitura e escrita que ocorrem fora da escola, nem mesmo à desigualdade de acesso ao código escrito e ao sistema gráfico, que caracteriza o fracasso escolar brasileiro. Afirmar que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever é demagógico, pois não leva em consideração as diferenças de classe da sociedade brasileira. De fato, elas podem, e devem, mas conseguem?

Soares (2020, p. 112) descreve o livro “Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever” como se segue:

É fundamental esclarecer que o que se propõe neste livro não é um “método”, mas uma orientação para ensinar com método, fundamentando-se em uma concepção

de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia, do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino.

Fica explícito que se trata de alfabetização, e não de letramento, desde o título. Note-se que Soares (2020) fala em “aprendizagem da língua escrita”. Aprender a ler e escrever (alfabetização) é direito de toda criança, de fato. Porém, pergunta-se: e o letramento? Não fica claro como a autora lida com o conceito. Seria um pressuposto que acompanharia a alfabetização? Outra questão importante: como colocar para essas crianças o acesso ao arquivo? Como propiciar-lhes a ocupação da posição de sujeito-autor de sua produção?

Pacífico (2012) problematiza essas questões ao analisar um amplo *corpus* de redações de universitários ingressantes levando em conta a cooptação de um lugar sujeito à formação-leitor. A autora direciona sua problematização da interdição ao arquivo como definidora da imposição parafrástica e da leitura superficial e situacional em detrimento do aprofundamento dos diferentes modos de ler (interpretar), fundamentais para a tomada de posição de autoria; interdição essa que, inclusive, é ratificada por falhas dramáticas no campo da formação de professores (Pacífico, 2015). A autora mostra que estudantes de nível universitário apresentam sérias dificuldades para organizar um discurso argumentativo quando estão diante de um tema.

Pacífico (2015) se filia à perspectiva discursiva de letramento de Tfouni (2006), para quem o tempo de escolarização e o grau de escolaridade não influenciam diretamente no grau de letramento. Tfouni (2006) também apresenta evidências nesse sentido ao analisar várias produções escritas de sujeitos de nível universitário e argumenta que grau de letramento e nível de escolaridade não são equivalentes. O que se deve levar em conta são aspectos processuais das práticas letradas (do lugar onde se produzem) e efeitos de sentido (de interpretação) que possibilitam aos sujeitos uma tomada de posição, com destaque para a posição de autoria, que depende do acesso aos arquivos.

Ademais, outros pontos importantes para o debate sobre letramento realizado nos últimos anos no cenário brasileiro, como a perspectiva sócio-pragmática de Signorini (2001) ou de Marcuschi (2008) sobre a relação entre oral/escrito do ponto de vista da complexidade contemporânea dos gêneros textuais, não são levados em consideração por Soares (2020, p. 112), que prefere uma abordagem

fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia, do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia.

Em continuidade às questões apontadas nesta seção, vamos tratar mais adiante da “explosão conceitual” – termo emprestado de Kleiman *et al.* (2024) – sobre letramento, tal

como tem aparecido e circulado no cenário brasileiro contemporâneo. Não é nosso propósito elencar as várias adjetivações que vêm sendo utilizadas, na pretensão de alcançar a completude de um “objeto” de estudo. No lugar desta pretensão de saturar “um objeto”, defendemos que se trata de parte de um cenário inserido no próprio redimensionamento da complexidade das práticas letradas, também no sentido de um deslocamento dos modos de ler (decifrar) o arquivo, conforme Pêcheux (1997), ou seja, tudo aquilo que já foi produzido e escrito sobre determinada questão.

De maneira geral, um dos fenômenos alertados por Street (2014) e que teria relação com essa explosão conceitual tem a ver com a centralidade dos estudos e ações sobre letramento por agências de órgãos controlados por governos. Nessas agências, técnicos formulam ações fincadas exclusivamente no modelo autônomo de letramento, ainda que este designe um campo de estudos que considera a natureza ideológica das práticas sociais e a complexidade da interculturalidade. Essas tomadas de decisão se pautam na tentativa de ensinar, uniformizar e otimizar a decodificação do código escrito e evitar falhas de ortografia. Desse modo, ignoram o letramento em sua complexidade intercultural e começam a reificar, ou seja, desvincular de contexto.

A riqueza da questão é reduzida de tal modo que “[...] passam a conceituar letramento como um conjunto separado, reificado de competências neutras, desvinculado do contexto social” e apontam como ele é pedagogizado no sentido de “como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (Street, 2014, p. 129).

Esse retrocesso também é denunciado por Oliveira-Mendes e Leite (2024) quando comentam sobre o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e analisam essa onda dos “multiletramentos” e o predomínio da concepção do letramento “da letra” por meio do retorno do método fônico. As autoras lembram que o embate entre método sintético e analítico também retorna por meio de uma concepção associacionista-empirista e citam Mortatti (2009 *apud* Oliveira-Mendes e Leite, 2024) quando esta última faz notar que parece haver um tensionamento de modo que apenas as ciências cognitivistas estariam legitimadas a debater sobre alfabetização, o que vem comprometendo a legitimidade das ciências da linguagem.

Ocorre que essa disseminação vai além da centralidade dos gestos burocráticos e administrativos de órgãos reguladores. Essa separação, tratada por Street (2014), a qual leva a uma pedagogização do letramento, tem raízes mais profundas: remonta ao próprio divórcio entre o científico e o literário que, conforme Pêcheux (1997), é o eixo articulador de modos de leitura dos arquivos baseados em um sistema diferencial cada vez mais quantitativista. Esse sistema de distribuição de leituras sobre as diferenças sempre dependeu de gestos silenciosos, subterrâneos. Ocorre também que sempre mascaram uma divisão social do trabalho de leitura.

Em período mais recente, há a consolidação de uma lógica dos referentes únicos, que, conforme Pêcheux (1997), é a atualização de um embate que se aprofunda desde a passagem

do século XVIII para o XIX entre os literatos, os homens de letras, e as ciências duras e que, na passagem para o século XX, teve por decorrência o apelo por ensino e métodos de leitura cada vez mais objetivos, a consolidação da gestão administrativa generalizada e uma higiene pedagógica do pensamento. Uma das repercussões dessa complexidade, que inclui o digital, é a supremacia que, para alguns, haveria do digital sobre as questões do letramento. É um reducionismo. Vejamos algumas dessas repercussões.

Horta (2024, n.p.) oferece um comentário/definição de letramento digital que não podemos resistir a reproduzir na íntegra:

Letramento digital: o que é?

Quando Paulo Freire, em 1975, afirmava que “não bastava saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’”[ii] ele descortinava todo o mecanismo de letramento (ele não usa o termo) como algo muito além da capacidade de decodificar símbolos e sons em ideias e pensamentos. Ainda dentro do paradigma analógico, Paulo Freire já descrevia o letramento como um processo político de compreensão da realidade que não se encerrava na codificação e decodificação da linguagem escrita, mas atuava também na formação do pensamento crítico e libertador das classes oprimidas. Letramento digital tem sentido análogo, agora voltado para um mundo em que a existência humana se dá também e concomitante em um mundo de informações codificadas por meio de máquinas que não são neutras, nem indiferentes. Compreender os processos, fluxos, partes, atores e sentidos dentro da política, sociedade e economia do século XXI é esbarrar sempre nos efeitos do processo de transformação digital cuja principal característica é sua assimetria ao longo do planeta e mesmo dentro das sociedades. O digital não é um rebote do material, como uma cópia falsa de um original valioso. E, portanto, não basta rebater mecanicamente os processos e sentidos do mundo material analógico para o mundo digital e esperar que ele gere efeitos semelhantes. Paulo Freire, lá, dizia que era necessário “compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir as uvas e quem lucra com esse trabalho” e hoje já é possível dizer que nem isso é suficiente. É preciso explicar também por que os algoritmos e as redes apresentam para Eva uma uva e para João um tomate. Por que convencem a João que um abacaxi é igual a uma cebola e porque escondem da Eva, por exemplo, quem produz e quem consome os dados e os fluxos de informação? Letramento digital não é, assim, fazer um pacto comercial com uma das bigtechs para oferecer a trabalhadores conhecimentos técnicos para “enviar emails” ou mesmo “usar códigos de PHP, python e etc.”. Letramento digital é falar sobre história, política, economia e sociedade a partir do ponto de vista da tecnologia e da informação. Significa discutir desinformação, o binômio mentira-verdade digital, os direitos e a liberdades no mundo digital, bem como compreender seus abusos e perceber as formas de produzir e se proteger nesse novo mundo.

Como se nota no excerto acima, a repercussão da questão é ampla no cenário contemporâneo. Basta uma busca ligeira na internet, em indexadores acadêmicos ou não, e uma avalanche de caracterizações e adjetivações associadas ao termo “letramento” aparece a cada momento.

Horta (2024) nos provoca a encetar um debate sobre a questão da relação entre letramento e mundo digital, na contramão do que tem predominado. Ao problematizar, relembrando, inclusive a proposta freireana, o autor se alinha às questões levantadas por Pêcheux (1997) acerca do que denomina ao longo do texto de “clivagens subterrâneas”, as

quais definem as sutilezas dos modos de ler, e relembra o imperativo da perspectiva histórica, política, econômica e social para tratar do mundo digital. Estes apontamentos são formas táticas de chacoalhar a obviedade e os reducionismos para os quais tem se direcionado a questão; portanto, as provocações de Horta (2024) podem ser entendidas na linha do que Pêcheux (2002) denominou sujeito estrategista.

No lado oposto, o que tem predominado são as perspectivas a-históricas.

Como ilustração dessa crise de nomenclatura que assola o letramento, trazemos uma definição de letramento digital:

O que é letramento digital? O letramento digital é um dos conceitos que fazem parte da cultura digital, caracterizada pelas relações humanas mediadas por comunicação digital, envolvendo a compreensão dos textos narrativos, análise e interpretação das informações recebidas e o conhecimento das mídias envolvidas. Segundo CIEB, o letramento digital refere-se aos multiletramentos, ou modos de ler, escrever e interpretar informações, códigos e sinais, verbais e não verbais, com o uso do computador e dos demais dispositivos digitais (SAE digital, [20-?], n.p.).

É possível notar como há uma abordagem superficial do termo “cultura”, reduzindo-a à comunicação e à compreensão. Somada a isso, a equivalência entre “letramento digital” e “multiletramentos” reduz toda a complexa relação entre sujeito e interpretação aos usos dos recursos digitais.

Vejamos também uma explicação sobre “literacia digital”:

A palavra “literacia” remete-nos para letras e para o processo de alfabetização (que tem o objetivo de decodificar o código linguístico, ou seja, à compreensão de palavras e textos). [...] Assim, a literacia digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em ecrãs de telemóveis e computadores, como a utilização dos recursos tecnológicos — localização, filtros, análises, etc. O letrado digital precisa quase de aprender um novo idioma, [...] Na internet encontram-se todo tipo de informações, verdadeiras e corretas, ou não. Opiniões compartilhadas, dicas de influenciadores, conteúdo criado por qualquer pessoa e proveniente de fontes diversas, o exercício constante de filtrar esse volume de informações favorece a construção do pensamento crítico do aluno (Blogmeo, 2022, n.p.).

Além da equivalência entre tomada de consciência crítica e filtro, que empobrece o conceito de consciência, estudado e conceituado pelas mais diferentes correntes filosóficas, o excerto acima faz uma equivalência entre diferenças que existiriam entre idiomas com diferenças que haveriam entre tipos de telas. Vemos, novamente, o retorno do modelo autônomo e das perspectivas a-históricas (Tfouni, 2006), subdivididas em individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista. A “literacia digital”, filiada a essa a-historicidade, seria um campo com orientações para um modo de se portar no mundo cujo objetivo maior é navegar pelo mundo digital mercadológico para arrumar emprego.

Nota-se que o autor faz uma equivalência entre literacia e letramento, o que indicia desconhecimento da teoria sócio-histórica e discursiva de letramento.

Ademais, a proliferação de adjetivações ligadas ao termo “letramento” remete a uma

espécie de amparo em um código, que explicamos assim: acesso a um código digital equivale a letramento digital, tal como vemos em Blogmeo (2022), acima. Essa equivalência nos remete à noção de conhecimentos prévios da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (Ronca, 1994), de tradição cognitivista, a terceira apontada por Tfouni (2006) dentre as concepções de letramento reduzidas à perspectiva a-histórica.

Iaconelli (2024, n.p.) faz uma crítica severa ao uso de adjetivações para a psicanálise em coluna que traz o subtítulo: “Apresentar uma psicanálise com adjetivos e certificados é impostura”. De seu texto, destacamos o que se segue:

Se o leigo pedir uma dica de como separar o joio do trigo na oferta obscena de psicanalistas que vemos hoje nas redes, diria que qualquer um que apresente uma psicanálise com adjetivos e/ou certificados está realizando uma impostura. Psicanálise evangélica, positiva, próspera, enfim, essas bizarrices oportunistas só revelam ignorância sobre a teoria, oportunismo e má-fé.

Trazemos esta crítica às adjetivações usadas atualmente para o letramento.

Nesse contexto, trazemos a declaração do pastor Filipe Scarcella (2024), publicada no site Jornal de Brasília: “A esquerda não gosta de evangélico. A militância fala tanto em letramento racial ou LGBTQAI+, o que é bom. Mas também precisa fazer letramento evangélico. Ou não vai conversar com essas pessoas”. Nossa questão é: havendo letramento evangélico, por que não haver, também, letramento budista, católico, espírita, muçulmano, candomblecista, umbandista etc.?

Diante disso, cabe perguntar: o que se pode esperar de um letramento profissional, crítico, acadêmico, racial, etnoletramento, cênico, matemático, estatístico, empresarial, científico? Haverá um momento em que as adjetivações se esgotarão, pois todos os campos do conhecimento terão sido cobertos pelo letramento? Seria esse um desejo de completude, impossível de ser atingido? Do ponto de vista político, sabe-se que essas divisões e subdivisões do conhecimento só enfraquecem a luta pela igualdade social. Do ponto de vista psicanalítico, pode-se classificar essas adjetivações sem fim a um sintoma, um mal-estar, que se concretiza na figura da metonímia.

Considerações Finais

Entraves na luta por igualdade social no Brasil, bem como na América Latina afora decorrem do retorno das concepções individualistas e restritivas desde muitas décadas. Isto porque há um descompasso entre o debate acadêmico, com o predomínio de uma concepção individualista-restritiva (Tfouni, 2006) de usos da leitura e da escrita, na América Latina, a partir dos anos 1950. É o que Kalman (2018, p. 44, tradução nossa) alerta:

Apenas a Colômbia se destaca dentre os demais países ao apontar que a alfabetização é um processo formativo. O Paraguai mantém a definição publicada pela UNESCO na década de 1950, enquanto Bolívia enfatiza o domínio de leitura e da escrita para a continuação do desenvolvimento pessoal. Países como o Brasil e o

Peru colocam-na explicitamente como um processo que ocorre na escola, embora esta última forneça a única pista para uma noção de cultura escrita como um fenômeno social em frases como “melhorar o desenvolvimento comunitário”, mas mesmo isso ainda depende do crescimento individual. Nas definições de Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai o centro da questão é o individual e não o social. Existe uma divisão clara entre as definições oficiais emitidas por estes governos e o pensamento acadêmico.⁶

Nas palavras de Kalman (2018), detecta-se a apresentação de duas tendências: i) a alfabetização é colocada por alguns países da América do Sul como um processo que ocorre dentro da escola, na linha da perspectiva individualista-restritiva criticada por Tfouni (2006); ou ii) como um processo cultural e social. Acreditamos que, com esta última, Kalman (2018) esteja se referindo ao que denominamos letramento. Enfim, o panorama que mostramos aqui não entusiasma.

O rumo do debate até aqui cumprido demonstra, portanto, que a predominância do modelo autônomo não impede o oferecimento de caminhos alternativos. Ao partir das questões mais amplas e de natureza variada do campo do modelo ideológico dos estudos do letramento, as diversas formas de transitar pela oralidade e pela escrita oferecem ao sujeito dividido modos de escuta de sua própria produção languageira e dos dizeres do cotidiano, de forma a concatenar aspectos das condições de possibilidade de dizer e ressignificar, não apenas os cânones da gramática e da literatura escrita, mas também de outros universos de linguagem. Claro, não as tomando como padrão em busca de “limpar perturbações”, como se houvesse uma assepsia da linguagem.

Incluindo-se a função poética da linguagem em outras formas de literatura e de produção languageira, junto das questões mais enigmáticas da linguagem, como a ambiguidade, o imprevisto, os chistes, as máximas, as adivinhações e as inversões na forma de contar, o sujeito também mantém viva a chama do desejo de ler, escrever, interpretar, ouvir, estranhar o mundo semanticamente apresentado pela escola e por outras instituições como aparentemente estável e, mais preocupante ainda, como se fosse pronto.

Estes caminhos alternativos não dependem da profusão de predicados para os fenômenos estudados pelo campo do letramento; não dependem de uma nova e aparentemente promissora categorização, posto que já é deveras desafiador provocar essa chama desejante nos sujeitos, no cotidiano escolar ou fora dele.

⁶ Solamente Colombia destaca de los demás al señalar que la alfabetización es un proceso formativo. Paraguay mantiene la definición publicada por la UNESCO en los años cincuenta, mientras que Bolivia enfatiza el dominio de la lectura y escritura para la continuación del desarrollo personal. Países como Brasil y Perú la ubican explícitamente como un proceso que ocurre en la escuela aunque este último proporciona la única pista de una noción de cultura escrita como fenómeno social en frases como “mejorar el desarrollo comunitario”, pero incluso este aún depende del crecimiento individual. En las definiciones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay el centro del tema es lo individual en lugar de lo social. Hay una clara división entre las definiciones oficiales emitidas por estos gobiernos y el pensamiento académico.

Referências

- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.
- BLOGMEO. Nunca é tarde para dar os primeiros passos na internet. Já ouviste falar em literacia digital? *Blogmeo*, [S. l.], 28 set. 2022. Disponível em: <https://blog.meo.pt/eusoudigital-nunca-e-tarde-para-dar-os-217854> Acesso em: 15 out. 2025.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. v. 1. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In: Jakobovits, L. A.; MIRON, M. S. (Eds.). *Readings in the Psychology of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1967. p. 142-143.
- DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. de. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrwWgmtXdgLnDjnFtPNWFxh>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- GALLO, S. M. L. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Tubarão: Nova Letra, 2008.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GOOGDY, J. *Renascimentos: um ou muitos?* São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- HORTA, F. Letramento digital a fórceps. *Instituto Humanitas Unisinos*, [S. l.], 7 set. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/643333-letramento-digital-a-forceps-artigo-de-fernando-horta>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- IACONELLI, V. A Psicanálise e seus predicados. *Folha de São Paulo*, Seção cotidiano, p. A37, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2024/12/a-psicanalise-e-seus-predicados.shtml> Acesso em: 10 dez. 2024.
- KALMAN, J. *Paideia latino-americana – leer y escribir en el mundo social*. Obras escogidas de Judith Kalman. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. 2018. Disponível em: <https://catalogo.biblio.unc.edu.ar/Record/ffyh.97311?sid=147701993>. Acesso em: 15 out. 2025.
- KLEIMAN, A. B. et al. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 63, n.1, p. 240-254, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v63120248676257>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/p9F37675xm94vWt9TrKCFSP>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 2008.

OLIVEIRA-MENDES, S. A. de; LEITE, C. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. *Educar em Revista*, v. 40, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TdkFBP7wKgL3kF9bz7Vvyvy>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. p. 180-190.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria nas redações de universitários*: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 5, n. 1, p. 218-234, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/445>. Acesso em: 10 dez 2024.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas: Unicamp, 1997. p. 52-64.

PÊCHEUX, M. *Discurso*: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, A. C. Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do sudoeste da Bahia. *Revista de Educação Popular*, v. 14, n. 2, p. 134-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/rep-v14n22015-art11>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29859>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PEREIRA, A. C. *Letramento e oralidade*: entre narrativas e cordéis. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. *Temas em Psicologia*, v. 2, n. 3, p. 91-95, 1994. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009. Acesso em 10 dez. 2024.

SAE DIGITAL. Letramento digital – saiba como aplicá-lo em sua escola. [20-?]. Disponível em: <https://sae.digital/letramento-digital/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SCARCELLA, F. Lula e Bolsonaro perderam influência, dizem eleitores de Boulos e Nunes. *Redação jornal de Brasília*, [S. l.], 25 out. 2024. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/politica-e-poder/lula-e-bolsonaro-perderam-influencia-dizem-eleitores-de-boulos-e-nunes/>. Acesso em 10 dez. 2024.

SKINNER, B. F. *Verbal Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1957.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk>. Acesso em 10 dez. 2024.

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

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

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

STREET, B. Academic writing: theory and practice. *Journal of education issues*, v. 1, n. 2, p. 110-116, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v1i2.8314>. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jei/article/view/8314>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 55-69.

TFOUNI, L. V. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. *Organon*, v. 17, n. 35, p. 143-160, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30021>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30021>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. Alfabetização e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e299, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id299>. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/299>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E.; PEREIRA, A. C. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. v. 1. São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 2017. p. 31-45.

Recebido em: 08/07/2025.

Aceito em: 17/09/2025.