

LETRAMENTO COMO PRÁTICA EMANCIPADORA: ENTRE A CORAGEM E A REALIDADE

Jaqueline Souza Xavier¹

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a alfabetização articulada ao letramento como prática emancipadora, situada no cotidiano escolar e atravessada por dimensões cognitivas, culturais e políticas. A partir da escuta pedagógica e da vivência como professora da rede pública, a autora analisa como o processo alfabetizador pode transformar a percepção da realidade dos sujeitos, promovendo autonomia, criticidade e pertencimento. O estudo, de natureza bibliográfica, articula contribuições de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Ferreiro e Teberosky, Brian Street, Angela Kleiman, Piaget, Vygotsky, Carl Rogers, Michèle Petit e Roxane Rojo, além de documentos oficiais como a BNCC e os PCN. A discussão evidencia que alfabetizar com base no letramento é um ato de coragem — que exige escuta, afeto e compromisso com a formação de leitores do mundo. Ao reconhecer os multiletramentos, os saberes locais e as práticas discursivas como parte legítima da educação, o artigo reafirma a escola como espaço de transformação social.

Palavras-chave: Letramento - Emancipação – Crítica – Escola – Futuro – Docência – Cidadania.

LETRAMENTO AS AN EMANCIPATORY PRACTICE: BETWEEN COURAGE AND REALITY

ABSTRACT

This article presents a reflection on literacy articulated with letramento as an emancipatory practice, situated within the school context and shaped by cognitive, cultural, and political dimensions. Drawing from pedagogical listening and the lived experience of a public school teacher, the author analyzes how the literacy process can transform individuals' perception of reality, fostering autonomy, critical awareness, and a sense of belonging. This bibliographic study brings together contributions from authors such as Paulo Freire, Magda Soares, Ferreiro and Teberosky, Brian Street, Angela Kleiman, Piaget, Vygotsky, Carl Rogers, Michèle Petit, and Roxane Rojo, as well as official documents including the BNCC and the PCN. The discussion highlights that literacy grounded in letramento is an act of courage—requiring attentiveness, empathy, and a commitment to forming readers of the world. By recognizing multiliteracies, local knowledge, and discursive practices as legitimate components of education, the article reaffirms the school as a space for social transformation.

Keywords: Letramento – Emancipation – Critical thinking – School – Future – Teaching – Citizenship

¹ Licenciatura Plena em História e em Pedagogia. Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles – Lucas do Rio Verde/MT.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são caminhos que atravessam a vida escolar e social de nossas crianças, especialmente nas escolas públicas brasileiras, onde atuo como professora do 5º ano. Esses processos não se limitam à técnica de ler e escrever: são ferramentas de emancipação, de acesso à cidadania e de construção de uma consciência crítica sobre o mundo. A alfabetização, enquanto etapa inicial da leitura e da escrita, ganha potência quando compreendida à luz do letramento — que, como nos ensinam Araújo e Silva (2012), é um fenômeno plural, atravessado por práticas sociais, culturais e cognitivas, e que permite ao sujeito transitar por diferentes universos comunicativos.

No chão da escola, onde as vozes infantis ecoam entre cadernos e histórias, percebo diariamente como o acesso à leitura transforma não apenas o desempenho escolar, mas também o modo como meus alunos enxergam a si mesmos e o mundo ao redor. Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, os dados mais recentes revelam que, em 2024, apenas 59,2% das crianças na idade certa estavam alfabetizadas — número ainda distante das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC, 2025). Essa realidade escancara os desafios que enfrentamos: desigualdades regionais, barreiras socioeconômicas e políticas públicas que nem sempre alcançam quem mais precisa. A alfabetização, nesse contexto, não é apenas decodificação de símbolos — é ampliação da escuta, da fala, da leitura do mundo. Como afirmam Freire (1987) e Ferreiro & Teberosky (1984), alfabetizar é abrir portas para uma percepção crítica da realidade, é ensinar a ver com outros olhos o que antes parecia invisível.

Diante disso, este artigo se propõe a refletir sobre como a alfabetização, articulada à perspectiva do letramento, transforma a forma como os sujeitos percebem e se relacionam com o mundo. A partir das contribuições teóricas de Kleiman (1995, 2003) e Rojo (2009), busca-se compreender a alfabetização como um processo sociocultural vivo, que ultrapassa os muros da escola e reverbera nas práticas cotidianas, nas escolhas, nas vozes que se levantam. Porque alfabetizar é, também, ensinar a existir — e essa é uma missão que carrego comigo todos os dias, entre uma chamada e outra, entre um poema escrito no quadro e um olhar curioso que me pergunta: “Professora, o que é o mundo?”

1.1 Contextualização da Alfabetização no Brasil

O processo de alfabetização no Brasil é atravessado por camadas complexas — sociais, econômicas e regionais — que afetam diretamente a qualidade da aprendizagem e o direito à leitura e à escrita. Em 2024, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), cerca de 59,2%

das crianças do 2º ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas na idade certa. Embora represente um avanço de 3,2 pontos percentuais em relação ao ano anterior, esse número ainda não alcança a meta nacional de 60% prevista pelo Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada (MEC, 2025). Na prática, esse dado se traduz em crianças que chegam ao 5º ano — como as que acompanho — ainda sem domínio pleno da leitura, o que limita não apenas o desempenho escolar, mas também a forma como compreendem e interagem com o mundo.

As disparidades entre os estados revelam um país de contrastes. Ceará, Goiás, Minas Gerais e Espírito Santo superam os 70% de alfabetização, enquanto regiões marcadas por crises econômicas e eventos climáticos extremos, como o Rio Grande do Sul — que enfrentou uma tragédia em 2024 — apresentam quedas significativas nos índices (MEC, 2025). Esses números não são apenas estatísticas: são rostos, histórias, trajetórias interrompidas. Como educadora, vejo que o processo alfabetizador precisa ser pensado para além da técnica, exigindo políticas públicas que dialoguem com os contextos socioculturais de cada território e com as vivências dos sujeitos que nele habitam.

Nesse cenário, torna-se urgente ampliar o debate sobre letramento. Mais do que alfabetizar funcionalmente, é preciso considerar as práticas sociais e culturais que envolvem o uso da linguagem no cotidiano, como defendem Araújo e Silva (2012) e Kleiman (2003). A articulação entre alfabetização e letramento é o que permite que nossas crianças não apenas leiam palavras, mas também leiam o mundo. É essa transformação — silenciosa, mas profunda — que este artigo busca explorar: a alfabetização como potência de mudança, como ferramenta de leitura crítica da realidade e como ato de resistência diante das desigualdades que ainda marcam a educação brasileira.

1.2 Problema de Pesquisa

A alfabetização, quando compreendida para além da decodificação de signos escritos, revela-se como um processo profundamente vinculado ao letramento — uma dimensão que, segundo Araújo e Silva (2012), articula aspectos socioculturais, cognitivos e discursivos. Trata-se de um fenômeno plural, que não apenas ensina a ler e escrever, mas também prepara os sujeitos para interpretar, interagir e transformar os contextos em que vivem. Essa perspectiva é especialmente visível no cotidiano escolar, onde observo que a leitura de um texto pode ser o ponto de partida para a leitura crítica da própria comunidade.

É nesse entrelaçamento entre palavra e mundo que se insere a pergunta central deste estudo: de que modo o processo de alfabetização, entendido como letramento, contribui para a

transformação da percepção da realidade pelos sujeitos envolvidos? Essa questão recusa uma abordagem reducionista, que limita a alfabetização à aprendizagem mecânica, e se aproxima da concepção freiriana (Freire, 1987), que defende a leitura do mundo como fundamento da leitura da palavra. Para Freire, alfabetizar é um ato político, dialógico e libertador — e essa ideia ressoa com força em cada roda de conversa que conduzo com meus alunos.

Ao internalizar o letramento, o sujeito alfabetizado passa a decodificar não apenas símbolos gráficos, mas também os sentidos sociais que os atravessam. Essa capacidade de perceber relações de poder, desigualdade e significados culturais nas práticas letradas cotidianas é destacada por Kleiman (1995) e Rojo (2009), e se manifesta, por exemplo, quando uma criança questiona por que certos textos não falam da sua realidade. Essa transformação perceptiva reposiciona o indivíduo como agente ativo, capaz de agir com autonomia e criticidade no mundo que o cerca.

Mais do que isso, o letramento amplia as possibilidades de participação social e cidadania. Ao compreender e dialogar com as múltiplas linguagens presentes em sua cultura — inclusive aquelas mediadas por tecnologias digitais e mídias contemporâneas, como aponta Rojo (2013) — o sujeito letrado não apenas reproduz saberes, mas os ressignifica. Essa postura crítica é o que torna o letramento um instrumento potente de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdade e invisibilidade.

Dessa forma, o problema investigativo que orienta este artigo busca aprofundar a compreensão dos processos pelos quais a alfabetização, integrada à concepção sociocultural do letramento, transforma a percepção da realidade dos sujeitos. Ao considerar suas implicações cognitivas, sociais e culturais, esta abordagem pretende contribuir para o debate educacional contemporâneo, valorizando práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino mecânico e promovam experiências significativas, contextualizadas e emancipadoras — como as que tento construir, dia após dia, com meus alunos.

1.3 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Este estudo tem por objetivo geral analisar de que maneira o processo de alfabetização, sob a perspectiva do letramento, contribui para transformar a percepção que os sujeitos têm da realidade. Busca-se compreender esse percurso não apenas enquanto ensino da leitura e da escrita, mas como prática social capaz de ampliar a consciência crítica, cultural e política dos indivíduos, favorecendo seu protagonismo e sua inserção ativa na vida em sociedade — algo

que, na minha experiência como professora, se revela nas pequenas descobertas cotidianas dos alunos.

Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar alfabetização e letramento, discutindo suas diferentes abordagens e inter-relações, a fim de construir uma base teórica sólida que reconheça a alfabetização como prática social multifacetada.
- Investigar as implicações pedagógicas do letramento na formação de uma percepção ampliada da realidade, considerando o desenvolvimento das capacidades críticas e interpretativas dos sujeitos.
- Analisar o papel das políticas públicas e documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no incentivo a práticas alfabetizadoras que promovam o letramento como fenômeno plural e transformador.
- Refletir sobre as dimensões cognitivas, culturais e sociais envolvidas no processo de alfabetização, ressaltando seu impacto na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar com competência nos diferentes contextos sociais.
- Discutir metodologias e estratégias educativas que potencializam o letramento, compreendendo-o como processo integrado às dimensões técnica, social e cultural do uso da linguagem escrita.

1.4 Justificativa Teórica

A base teórica deste trabalho se apoia em autores que compreendem o letramento como prática social complexa e transformadora. Araújo e Silva (2012) o definem como fenômeno plural, atravessado por dimensões socioculturais e cognitivas, e reforçam que alfabetizar é mais do que ensinar a ler — é formar sujeitos capazes de compreender e intervir em seu contexto.

Nesse percurso, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) oferece um alicerce essencial. Ao relacionar alfabetização à leitura do mundo, Freire nos lembra que ensinar a escrever é também ensinar a pensar sobre as condições sociais que cercam o sujeito. Essa perspectiva imprime à prática educativa uma dimensão política, que se faz presente em cada escolha metodológica que tomamos em sala de aula.

Autores como Kleiman (1995; 2003) e Rojo (2009) aprofundam essa discussão, destacando o papel do letramento na resignificação das práticas culturais e na transformação

das relações sociais. Rojo, em especial, chama atenção para a multiplicidade dos letramentos e para a importância de reconhecer as linguagens emergentes — digitais, midiáticas, híbridas — como parte do processo educativo.

Além da produção acadêmica, este estudo dialoga com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – MEC, 2018), que orienta o currículo escolar para práticas de letramento contextualizadas e significativas. A BNCC reforça a necessidade de formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, promovendo uma educação integral e conectada às realidades locais.

Dessa forma, este trabalho se insere em um campo interdisciplinar e contemporâneo, buscando contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas pedagógicas. A alfabetização, aqui, é compreendida como prática viva, que se funda no letramento e carrega em si o potencial de transformar percepções, trajetórias e mundos — como tenho testemunhado, dia após dia, no chão da escola.

2. CONCEITOS

2.1 Concepções de Alfabetização e Letramento

2.1.1 A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky

A alfabetização, quando vista como construção ativa do conhecimento, encontra respaldo teórico nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nos anos 1970, as autoras revolucionaram os estudos sobre leitura e escrita ao desenvolverem a teoria da psicogênese da língua escrita. Essa abordagem rompe com a ideia da criança como receptora passiva e a reconhece como sujeito que formula hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, articulando saberes prévios e interagindo com o ambiente escolar e cultural (Ferreiro & Teberosky, 1984).

Em sala de aula, essa teoria ganha corpo nas tentativas espontâneas das crianças de escrever seus nomes, criar listas ou registrar histórias. Ferreiro e Teberosky identificaram estágios que revelam esse percurso: a hipótese pré-silábica, marcada por traços e desenhos sem correspondência sonora; a silábica, em que cada símbolo representa uma sílaba; a silábico-alfabética, fase de transição com elementos mistos; e a alfabética, quando a criança compreende que cada grafema corresponde a um fonema. Esses estágios não são degraus rígidos, mas movimentos que variam conforme o repertório e as experiências de cada criança.

Essa perspectiva construtivista se contrapõe às abordagens tradicionais, que reduzem a alfabetização à memorização e à repetição mecânica. Ao reconhecer o processo como dinâmico e singular, Ferreiro e Teberosky reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem os saberes infantis e estimulem a investigação, o diálogo e a construção ativa do conhecimento. Como professora, vejo que respeitar esse percurso é essencial para que a alfabetização seja significativa e respeitosa com os tempos e modos de aprender de cada criança.

Além do impacto pedagógico, a psicogênese da língua escrita contribui para ampliar a compreensão do letramento como prática social. Ao considerar que a criança não apenas aprende a ler e escrever, mas também se apropria criticamente dessas práticas no cotidiano, Ferreiro e Teberosky oferecem uma base sólida para pensar a alfabetização como porta de entrada para o mundo letrado em sua diversidade. Alfabetizar, nesse sentido, é mais do que ensinar códigos — é favorecer a interlocução com os múltiplos discursos que atravessam a vida, ampliando a percepção da realidade e fortalecendo a autonomia dos sujeitos.

2.1.2 Magda Soares e o Processo de Alfabetrar

Magda Soares é uma das vozes mais influentes na compreensão das relações entre alfabetização e letramento, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Em suas obras, a autora diferencia alfabetização como o domínio técnico do código escrito — envolvendo decodificação, codificação e habilidades motoras — e letramento como a apropriação crítica e social dessas competências, aplicadas às práticas cotidianas de leitura e escrita (Soares, 2003). Essa distinção, longe de separar os processos, serve para evidenciar sua complementaridade.

No cotidiano da sala de aula, essa diferença se materializa em situações concretas: uma criança pode saber escrever seu nome, mas ainda não compreender o sentido de uma carta, um bilhete ou uma notícia. Para Soares, alfabetizar é ensinar a ler e escrever, sim — mas isso não basta. O letramento é o que dá sentido à técnica, permitindo que o sujeito reconheça a função social da linguagem escrita em diferentes contextos: na escola, na comunidade, no trabalho, nas redes digitais.

É nesse entrelaçamento que surge o conceito de “alfabetizar”, neologismo proposto por Soares (2004) para expressar a simultaneidade e interdependência entre alfabetização e letramento. A autora rejeita a ideia de que um processo antecede o outro. Ao contrário, defende que ambos se desenvolvem juntos, em constante diálogo. Essa concepção tem sido essencial para repensar práticas pedagógicas que, por vezes, ainda se apoiam em modelos fragmentados e descontextualizados.

Soares também alerta para os riscos de um ensino centrado exclusivamente na técnica. Quando a alfabetização se limita à mecânica da escrita, o sujeito pode se afastar das funções sociais da linguagem, comprometendo sua autonomia, sua capacidade crítica e sua inserção ativa no mundo simbólico. Essa crítica é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade, como o que vivencio em minha escola, onde muitas crianças têm pouco acesso à leitura fora do ambiente escolar.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da diversidade cultural e linguística presente nas práticas de letramento. Soares (1998; 2003) amplia o conceito ao considerar que os usos da leitura e escrita variam conforme os contextos sociais e culturais dos sujeitos. Isso exige que a escola abra espaço para múltiplas linguagens, valorizando os saberes locais e superando modelos homogêneos que não dialogam com a realidade dos alunos.

Dessa forma, o aporte teórico de Magda Soares sustenta a ideia de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, que ultrapassam a técnica e se situam no campo das práticas sociais. Essa perspectiva fortalece a proposta deste artigo, ao reafirmar que alfabetizar é também transformar — é permitir que os sujeitos leiam o mundo com autonomia, criticidade e voz.

2.1.3 A Distinção Segundo Tfouni

Leda Verdiani Tfouni oferece uma contribuição essencial para o debate sobre alfabetização e letramento ao tratar esses processos como relacionados, mas distintos. Em sua perspectiva, a alfabetização corresponde à aquisição técnica da leitura e da escrita — o aprendizado sistemático das habilidades de codificar e decodificar grafemas e fonemas, geralmente desenvolvido no espaço escolar (Tfouni, 1994; 2005). Embora seja uma etapa fundamental, essa dimensão representa apenas a base para algo mais amplo: o uso social da linguagem escrita.

O letramento, segundo Tfouni, ultrapassa essa dimensão técnica. Ele incorpora os aspectos sócio-históricos e culturais que atravessam as práticas sociais da escrita, mobilizando a capacidade dos sujeitos de interpretar e produzir sentidos a partir dos textos que circulam em suas vivências cotidianas. Essa leitura não se dá de forma neutra: é mediada por valores, relações de poder e práticas discursivas que moldam o modo como os indivíduos se posicionam no mundo (Tfouni, 1994). Em minha experiência como professora, percebo que essa dimensão emerge quando os alunos começam a relacionar o que leem com o que vivem — quando um texto sobre o bairro, por exemplo, provoca uma conversa sobre pertencimento e memória.

Tfouni também desafia uma ideia recorrente no campo educacional: a de que ser alfabetizado é sinônimo de ser letrado. Essa concepção, segundo ela, ignora o fato de que há sujeitos que, mesmo sem escolarização formal ou domínio técnico pleno, desenvolvem formas significativas de letramento em suas práticas sociais. São pessoas que, por meio do contato com contextos letrados e das demandas culturais de suas comunidades, aprendem a lidar com a escrita de maneira funcional e crítica (Tfouni, 1994). Essa observação é especialmente relevante em contextos periféricos, onde a escola nem sempre é o único espaço de aprendizagem.

Ao desnaturalizar a ideia de que a alfabetização é a única via de acesso ao mundo da escrita, Tfouni amplia o campo de reflexão para incluir os usos e saberes diversos que circulam na sociedade. Sua abordagem aponta para a urgência de políticas e práticas educacionais que reconheçam essa pluralidade de trajetórias e que dialoguem com os saberes prévios dos sujeitos. Isso implica, para nós educadores, repensar nossas metodologias e escutar com atenção as experiências que os alunos trazem para a sala de aula.

Assim, a conceituação proposta por Tfouni reforça que alfabetização e letramento são processos complementares, mas não equivalentes. O letramento, como fenômeno sociocultural, envolve a apropriação crítica e funcional da linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Essa distinção é fundamental para compreender como a aprendizagem da leitura e da escrita pode transformar a percepção da realidade — eixo central deste estudo — e como ela pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e participativos.

2.1.4 Letramentos Sociais e Crítica ao Modelo Autônomo segundo Brian Street

Nos estudos contemporâneos sobre letramento, Brian Street ocupa lugar central ao propor uma virada conceitual que desloca o foco da técnica para a cultura. Em sua obra *Letramentos Sociais* (2014), o autor apresenta uma distinção fundamental entre dois modelos: o “autônomo”, amplamente difundido em políticas educacionais, e o “ideológico”, que ele defende como abordagem crítica e contextualizada. Essa distinção tem implicações profundas para o modo como concebemos o ensino da leitura e da escrita — especialmente em espaços como a escola pública, onde atuo e onde as práticas letradas são atravessadas por múltiplas realidades.

O modelo autônomo parte da ideia de que o letramento é um conjunto universal de habilidades técnicas, que uma vez adquiridas, levariam automaticamente ao progresso cognitivo e social. Trata-se de uma concepção neutra, descolada dos contextos socioculturais, que ignora as diferentes formas pelas quais a leitura e a escrita são vividas nas comunidades (Street, 2014).

Na prática, esse modelo se manifesta em propostas pedagógicas que priorizam a técnica em detrimento do sentido — algo que, como professora, vejo limitar o envolvimento dos alunos com os textos e com suas próprias histórias.

Em contraponto, o modelo ideológico — que Street propõe — entende o letramento como fenômeno social, cultural e político. Não há um único letramento, mas múltiplos letramentos, que variam conforme os contextos em que os sujeitos estão inseridos. Essas práticas carregam significados, refletem ideologias e revelam disputas por acesso e reconhecimento. Street (2014) destaca que o letramento está sempre situado, e que sua apropriação depende das relações de poder que atravessam os espaços sociais.

Ao criticar o modelo autônomo, Street denuncia seu caráter etnocêntrico, que desconsidera a diversidade das experiências letradas — sobretudo das comunidades marginalizadas. Ele aponta que uma pessoa pode ser alfabetizada em uma esfera e pouco letrada em outra, sofrendo estigmatização por não corresponder aos padrões escolares ou institucionais. Essa crítica é especialmente relevante em contextos como o meu, onde os alunos trazem saberes que muitas vezes não são reconhecidos como legítimos pela escola.

Adotar o modelo ideológico implica olhar para as práticas reais de uso da linguagem escrita, considerando suas implicações sociais e culturais. O letramento, nesse sentido, deixa de ser apenas técnica e passa a ser análise das relações sociais mediadas pela linguagem. Essa perspectiva é fundamental para compreender como a alfabetização transforma a percepção da realidade, ampliando o repertório dos sujeitos e fortalecendo sua participação social.

Ao incorporar essa visão, este artigo reafirma que alfabetizar é também transformar — é reconhecer que a leitura e a escrita são práticas carregadas de identidade, cultura e poder. E que, para que nossas crianças leiam o mundo com autonomia, é preciso que a escola dialogue com os múltiplos letramentos que elas já vivem, mesmo antes de aprenderem a escrever seu nome.

2.1.5 Modelos de Letramento e Práticas Sociais segundo Ângela Kleiman

Ângela Kleiman é uma das principais vozes na compreensão do letramento como prática social plural e situada. Em suas análises, a autora problematiza os chamados modelos de letramento, especialmente o modelo autônomo — ainda dominante em muitas instituições escolares — contrapondo-o a abordagens que reconhecem a diversidade das práticas sociais de leitura e escrita.

O modelo autônomo, segundo Kleiman (1995), parte de uma visão técnica e universal da escrita, tratando o letramento como um conjunto de habilidades padronizadas que podem ser ensinadas e avaliadas independentemente dos contextos em que os sujeitos vivem. Essa concepção privilegia a estrutura interna do texto, ignorando as interações sociais e orais que permeiam a comunicação escrita. Na prática, esse modelo se traduz em atividades escolares que valorizam a correção gramatical e a forma, mas pouco dialogam com os sentidos que os alunos atribuem à linguagem.

Em contraposição, Kleiman propõe uma abordagem que entende o letramento como um conjunto de práticas sociais contextualizadas, culturalmente situadas e orientadas por objetivos específicos. Essas práticas não se limitam ao domínio técnico da escrita, mas envolvem a capacidade de atuar criticamente em diferentes esferas sociais — da vida comunitária às redes digitais. Como professora, vejo essa multiplicidade se manifestar quando meus alunos escrevem bilhetes, criam histórias ou interagem com textos que circulam fora da escola. São práticas que revelam saberes, afetos e formas de estar no mundo.

A autora também destaca que a escola é apenas uma entre muitas “agências de letramento” existentes. Há uma infinidade de práticas letradas que ocorrem fora do ambiente escolar, e que muitas vezes são invisibilizadas pelas propostas pedagógicas tradicionais. O desafio, portanto, é fazer com que a escola dialogue com essas experiências, promovendo uma formação que valorize a diversidade, a criticidade e a autonomia dos sujeitos (Kleiman, 2008).

Para isso, Kleiman defende que os processos educacionais voltados ao letramento devem estar ancorados em projetos significativos, que partam dos interesses reais dos alunos e articulem saberes, vivências e tecnologias. Essa proposta rompe com o exercício mecânico da escrita e a transforma em prática social eficaz — capaz de ampliar a percepção da realidade e fortalecer o protagonismo dos sujeitos (Kleiman, 2000).

Assim, o aporte teórico de Kleiman reforça a compreensão do letramento como fenômeno plural, dinâmico e profundamente contextualizado. Essa perspectiva é essencial para este artigo, pois permite entender a alfabetização não como um fim em si mesma, mas como processo social que envolve apropriação crítica da linguagem escrita e seus usos em múltiplas esferas da vida — inclusive aquelas que, muitas vezes, não cabem nos cadernos, mas vivem nas histórias que os alunos trazem para a sala.

2.2 Letramento como Leitura do Mundo

2.2.1 A Perspectiva de Paulo Freire

Paulo Freire, em sua obra seminal *A Importância do Ato de Ler* (1987), propõe uma compreensão ampliada do letramento ao enfatizar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa afirmação sublinha que o processo de alfabetização não deve ser concebido apenas como o domínio técnico da decodificação dos signos escritos, mas como uma prática de interpretação crítica da realidade social na qual o sujeito está inserido.

Para Freire, o ato de ler vai muito além da mera decodificação; é um processo dialógico e crítico, no qual o indivíduo internaliza e questiona o seu contexto social, político e cultural. A leitura do mundo é, portanto, o primeiro passo para a leitura da palavra, pois é a partir dos conhecimentos e experiências do sujeito com o seu entorno que ele pode dar sentido às palavras escritas. Nesse sentido, a alfabetização deve partir das experiências concretas e significativas dos aprendizes, respeitando seus saberes prévios e seu universo vivencial — condição fundamental para que a aprendizagem seja autêntica e significativa.

Esse entendimento também aponta para a dimensão ética e política da educação, na qual o educador assume um papel mediador, facilitando a apropriação crítica do conhecimento pelo educando. Para Freire, educar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o educando se torne sujeito da sua própria aprendizagem e da transformação de sua realidade. Assim, o ato de ler torna-se instrumento de libertação, capaz de promover a consciência crítica e a transformação social (Freire, 1987).

Além disso, Freire destaca a importância de se respeitar a linguagem cotidiana e a cultura dos educandos, evitando imposições autoritárias e conteúdos desconectados da realidade dos estudantes. A relação entre leitura da palavra e leitura do mundo revela que a alfabetização precisa ser contextualizada, integrada aos saberes e experiências dos sujeitos, para que possa efetivamente contribuir para a ampliação da percepção da realidade e para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o letramento, entendido como a aprendizagem combinada da leitura do mundo e da palavra, emerge como um processo emancipatório e dinâmico, fundamental para a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. O conceito freireano fundamenta uma abordagem pedagógica que valoriza a comunicação dialógica, o respeito às diferenças culturais e o compromisso com a justiça social — princípios que orientam a presente pesquisa acerca da transformação da percepção da realidade através da alfabetização.

2.2.2 A Contribuição Crítica de Henry Giroux ao Pensamento de Paulo Freire

A concepção de letramento como leitura do mundo, proposta por Paulo Freire, ganha profundidade e atualidade na obra de Henry Giroux, teórico da Pedagogia Crítica que reconhece e expande o legado freireano. Para Giroux, a educação deve ser uma prática de liberdade, diálogo e contestação das estruturas que perpetuam desigualdades — uma ideia que ressoa com força no cotidiano das escolas públicas, onde atuo e onde essas estruturas se fazem visíveis nas trajetórias dos alunos (Giroux, 2021).

Mais do que ensinar a ler palavras, Giroux defende que a prática pedagógica inspirada em Freire deve formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo. Ele propõe uma educação ética e política, voltada à emancipação social, que desenvolva uma “consciência de liberdade” e a habilidade de resistir às tendências autoritárias presentes nas relações sociais. Nesse sentido, o ato de ler deixa de ser apenas uma habilidade cognitiva e passa a ser uma prática política, profundamente vinculada ao reconhecimento das condições históricas e culturais que moldam a realidade (Giroux, 2021).

Giroux aprofunda a perspectiva freireana ao destacar a dimensão cultural da educação. Para ele, o currículo e os conteúdos escolares devem dialogar com as vivências dos educandos, incorporando seus saberes, suas identidades e suas vozes. Essa abordagem crítica transforma a escola em espaço de disputa simbólica, onde o letramento se torna ferramenta para a participação democrática e para a construção de uma sociedade mais justa. Em minha prática docente, percebo que esse diálogo com a realidade dos alunos é o que dá sentido à leitura — é o que transforma o texto em território de escuta.

Além disso, Giroux alerta para os riscos do discurso tecnicista, reduzindo o letramento a um conjunto de competências mensuráveis, descoladas do contexto sociocultural dos sujeitos. Para ele, essa abordagem ignora a urgência de transformar as relações de poder que atravessam o processo educativo (Giroux, 2021). Essa crítica é especialmente relevante quando observamos propostas curriculares que priorizam resultados em avaliações externas, em detrimento da formação crítica dos estudantes.

Ao ampliar a perspectiva freireana, Giroux reafirma que o letramento, entendido como leitura crítica do mundo, é um processo que articula conhecimento, poder e ação política. Essa dimensão dialógica e transformadora da educação é essencial para compreender a alfabetização como prática social — capaz de modificar não apenas a percepção dos sujeitos, mas também suas possibilidades de intervenção na realidade. É essa potência que este artigo busca

evidenciar: alfabetizar é, também, ensinar a questionar, a reconstruir narrativas e a ocupar espaços de fala com consciência e coragem.

2.2.3 Sentido, Interação e Práticas Discursivas segundo Marcuschi, Geraldi e Koch

Para além das abordagens socioculturais e críticas já discutidas, é essencial considerar as contribuições de Marcuschi, Geraldi e Koch, que aprofundam a compreensão do letramento como prática discursiva situada na interação social. Esses autores nos convidam a pensar o texto não como produto isolado, mas como processo vivo, construído na relação entre sujeitos, sentidos e contextos.

Marcuschi (2002) propõe que o texto seja entendido como uma identidade concreta e dinâmica, que se realiza materialmente em situações comunicativas específicas. Os gêneros textuais, segundo ele, são ações sócio-discursivas — práticas que organizam as interações humanas e refletem modos de agir e perceber o mundo. Em sala de aula, essa ideia se manifesta quando os alunos reconhecem que escrever uma carta, um bilhete ou uma notícia exige não apenas domínio da língua, mas também compreensão do propósito, do público e do contexto. O letramento, nesse sentido, envolve a apropriação dessas práticas discursivas, permitindo que o sujeito navegue com autonomia por diferentes esferas comunicativas.

Geraldi (1997) reforça essa perspectiva ao tratar a leitura e a escrita como formas de explicitação da interação social. Para ele, o leitor não é um receptor passivo, mas um interlocutor ativo, que constrói sentidos a partir do diálogo com o texto e com os outros. Essa abordagem interacional amplia o entendimento de letramento como prática cultural, pois reconhece que os sentidos não estão prontos — são negociados, disputados e reconstruídos. Como professora, vejo isso acontecer quando uma leitura coletiva desperta interpretações diversas, provocando conversas que vão muito além do texto.

Na mesma linha, Koch (2003) concebe o texto como processo interacional, em que a produção escrita depende da colaboração entre quem escreve e quem lê. O sentido, segundo ela, não é propriedade do texto, mas resultado da interação entre sujeitos engajados em práticas comunicativas. Essa visão reforça que o letramento não se limita ao domínio do código linguístico — exige competência discursiva e sociocomunicativa, ou seja, a capacidade de compreender, produzir e dialogar com os textos que circulam na vida cotidiana.

As contribuições desses autores ampliam o conceito de letramento para a esfera das práticas discursivas e interativas, nas quais o sujeito constrói sentido em contexto social. Essa abordagem interacionista e dialógica da linguagem escrita é fundamental para este estudo, pois

evidencia como o letramento transforma a percepção da realidade e fortalece a participação ativa dos sujeitos nas dinâmicas culturais e sociais. É nesse movimento — entre texto, contexto e interlocução — que a alfabetização ganha potência como prática emancipadora.

2.3 O Impacto Cognitivo e Cultural

2.3.1 Contribuições de Piaget e Vygotsky

A compreensão dos processos de alfabetização e letramento sob a ótica do desenvolvimento cognitivo e cultural encontra respaldo nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Esses pensadores oferecem fundamentos que ajudam a explicar como os sujeitos constroem e transformam o conhecimento — não apenas dentro da escola, mas em diálogo com o mundo que os cerca.

Jean Piaget, referência na psicologia do desenvolvimento, defende que a aprendizagem ocorre por meio de um processo ativo, em que o sujeito interage com o meio e reorganiza seus esquemas mentais diante de novos desafios (Piaget, 1987). No contexto da alfabetização, essa construção se dá em estágios, e é essencial que o educador respeite os níveis cognitivos dos alunos, criando situações que estimulem a curiosidade e a autonomia. Em minha prática docente, percebo que quando uma criança é provocada a pensar sobre o que escreve — e não apenas a copiar — ela começa a construir sentido, e não apenas forma.

Piaget enfatiza que aprender a ler e escrever não é um ato mecânico, mas uma operação mental que envolve assimilação e acomodação. O sujeito incorpora novos elementos e adapta seus esquemas para compreender a linguagem escrita, num processo que valoriza a interação com o meio físico e social como mediadora do desenvolvimento cognitivo. Essa visão reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem o tempo de cada criança e que promovam experiências significativas.

Complementando essa abordagem, Lev Vygotsky propõe uma perspectiva sociointeracionista, na qual a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento do pensamento. Para Vygotsky (2000), linguagem e cognição estão entrelaçadas, funcionando como ferramentas simbólicas que permitem ao sujeito apropriar-se do conhecimento cultural. A leitura, nesse sentido, é mais do que decodificação — é mediação entre o sujeito e o mundo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado por Vygotsky, destaca a importância do suporte social e da mediação pedagógica para que o aprendiz avance além do que conseguiria sozinho. Essa ideia é especialmente relevante no processo de alfabetização, pois aponta para a necessidade de práticas educativas que estimulem o diálogo, a escuta e a

construção coletiva de significados. Em sala de aula, isso se traduz em momentos em que uma criança ajuda outra a compreender uma palavra, ou quando uma conversa sobre um texto revela sentidos que não estavam explícitos.

No campo do letramento, Piaget e Vygotsky se complementam ao mostrar que o desenvolvimento cognitivo e cultural é fruto da interação entre sujeito, linguagem e contexto social. Alfabetização e letramento, portanto, não são apenas etapas escolares — são processos que envolvem pensamento crítico, autonomia e inserção significativa na cultura letrada.

Dessa forma, o impacto cognitivo e cultural do processo alfabetizador revela-se como fenômeno complexo, que articula operações mentais individuais e mediações sociais e simbólicas. Esses elementos são essenciais para compreender como a alfabetização transforma a percepção da realidade — ponto central deste estudo — e como ela pode ser vivida como prática de liberdade, escuta e construção de sentido.

2.3.2 Autonomia, Aprendizagem Significativa e Práticas de Leitura

No campo da educação e do desenvolvimento humano, Carl Rogers oferece uma perspectiva humanista que ilumina o impacto cognitivo e cultural da alfabetização e do letramento. Para Rogers, a aprendizagem deve ser centrada na pessoa, valorizando não apenas a aquisição de conteúdos, mas o desenvolvimento integral do educando como sujeito ativo e autônomo em seu processo formativo (Rogers, 1978). Essa ideia ressoa com força no cotidiano escolar, onde percebo que o envolvimento dos alunos com o que leem e escrevem está diretamente ligado ao sentido que atribuem àquilo.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Rogers, afirma que o conhecimento é verdadeiramente incorporado quando o sujeito se envolve de forma pessoal e experiencial com o conteúdo. Esse tipo de aprendizagem é auto-iniciada e provoca transformações profundas nas atitudes e percepções do indivíduo. No contexto da alfabetização, isso significa que a leitura e a escrita não devem ser ensinadas como tarefas mecânicas, mas como experiências que dialogam com a vida, com os afetos e com os contextos dos alunos (Rogers, 1978). Quando uma criança escreve sobre sua família, por exemplo, ela não está apenas praticando a escrita — está construindo sentido.

Complementando essa abordagem, Michèle Petit traz uma leitura sensível e social sobre as práticas de leitura. Para ela, ler não é apenas decodificar palavras, mas participar de uma prática cultural que transforma o modo como os sujeitos se relacionam com o mundo. A leitura, segundo Petit (2009), é uma experiência social que permite compartilhar saberes, construir

vínculos e ampliar horizontes. Em minha escola, vejo isso acontecer quando um texto provoca conversas sobre o bairro, sobre sonhos, sobre injustiças — e essas conversas, por sua vez, transformam os alunos.

Petit também enfatiza que o letramento deve ser pensado como instrumento de equidade social. O acesso às práticas letradas e sua apropriação crítica ampliam as possibilidades de participação cultural e econômica, fortalecendo a autonomia e a capacidade de intervenção dos sujeitos. Essa perspectiva está diretamente alinhada à proposta deste artigo, que busca compreender como a alfabetização transforma a percepção da realidade e contribui para a formação de sujeitos críticos e atuantes (Petit, 2009).

Em síntese, as contribuições de Rogers e Petit se entrelaçam ao evidenciar que o impacto cognitivo e cultural da alfabetização e do letramento está profundamente vinculado à autonomia do sujeito, à aprendizagem significativa e às práticas de leitura vividas em contextos sociais. Essa abordagem humanista e social fundamenta a compreensão da alfabetização como prática transformadora — que não apenas ensina a ler o mundo, mas também a habitá-lo com consciência, afeto e ação.

2.4 Novas Perspectivas e Desafios Contemporâneos

2.4.1 Multiletramentos, Letramento Literário e Abordagem Sociocultural

A contemporaneidade exige que repensemos o letramento à luz das transformações culturais, tecnológicas e discursivas que atravessam a sociedade. Como professora, percebo que os textos que circulam entre os alunos — memes, vídeos, mensagens instantâneas — já não se encaixam nas molduras tradicionais da leitura e escrita escolar. É nesse cenário que as contribuições de Rojo, Cosson, Terra e Bunzen se tornam fundamentais para ampliar nossa compreensão sobre o letramento como prática social multifacetada.

Roxane Rojo (2009; 2012) propõe a pedagogia dos multiletramentos, que reconhece a diversidade cultural e linguística, bem como a multiplicidade de linguagens e mídias presentes na vida cotidiana. Os textos contemporâneos são híbridos e multimodais, combinando elementos visuais, sonoros e verbais — especialmente no ambiente digital. A inclusão digital, nesse contexto, não é apenas acesso à tecnologia, mas condição para a construção de novos letramentos. Rojo defende práticas pedagógicas que estimulem a crítica, a criatividade e a produção de sentidos em múltiplos formatos, valorizando os saberes que os alunos já trazem de seus contextos.

Complementando essa perspectiva, Cosson (2004) destaca o letramento literário como dimensão essencial da formação do leitor. A leitura literária não se limita à decodificação funcional da linguagem — ela é experiência estética, ética e crítica. O contato com a literatura amplia a sensibilidade, o repertório cultural e a capacidade interpretativa dos sujeitos, permitindo que estabeleçam diálogos profundos com o mundo e consigo mesmos. Em sala de aula, vejo isso acontecer quando um poema provoca silêncio, riso ou inquietação — e esses afetos se tornam ponto de partida para conversas sobre identidade, memória e pertencimento.

Terra e Bunzen (2015), por sua vez, apresentam a abordagem sociocultural do letramento, que enfatiza a mediação dos contextos sociais, culturais e históricos nas práticas de leitura e escrita. Para esses autores, o letramento se desenvolve em ambientes diversos, e seu significado está diretamente ligado à participação social. As práticas letradas são, portanto, instrumentos de ação e transformação, construídas coletivamente e negociadas em diálogo com as condições culturais dos sujeitos. Essa visão reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes locais, as narrativas comunitárias e as múltiplas formas de expressão.

A integração dessas perspectivas permite compreender o letramento na contemporaneidade como prática plural, situada e em constante transformação. Para nós educadores, isso implica assumir uma postura crítica e inovadora, capaz de incorporar as dimensões tecnológica, estética, cultural e social do letramento. É preciso criar espaços de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos alunos, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos — aptos a atuar em um mundo marcado pela diversidade e pela fluidez.

Essa abordagem amplia o escopo do presente estudo, ao evidenciar que alfabetizar é também preparar para a leitura do mundo em suas múltiplas linguagens. E que, diante dos desafios emergentes da era digital e da diversidade cultural, o letramento se torna ferramenta de transformação — não apenas da percepção da realidade, mas da própria possibilidade de intervenção sobre ela.

2.4.2 Práticas de Letramento em Contextos Escolares e Diretrizes Oficiais

As práticas de letramento em contextos escolares têm se transformado diante das exigências da contemporaneidade, que impõe ao educador o desafio de lidar com a diversidade cultural, tecnológica e social dos estudantes. Feitosa (2023) analisa esse cenário em turmas do Ensino Fundamental, destacando que, embora o domínio técnico da leitura e escrita seja uma

conquista relevante, é preciso ir além da instrução mecânica. A autora defende que o desenvolvimento crítico dos alunos deve ser promovido por meio de atividades contextualizadas, que dialoguem com suas vivências e ampliem sua capacidade de leitura do mundo.

Entre as práticas observadas, destaca-se a abordagem dos gêneros textuais como estratégia pedagógica que favorece a inserção dos alunos em situações reais de comunicação. Essa proposta permite que a leitura e a produção de textos estejam conectadas às práticas sociais letradas, tornando o ensino mais significativo. Feitosa (2023) também ressalta a importância de alinhar as atividades de alfabetização às concepções teóricas de linguagem, garantindo coerência entre os estudos contemporâneos de letramento e as demandas sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Em consonância com essas práticas, os documentos oficiais brasileiros delineiam diretrizes que orientam o trabalho educativo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente inseridos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe o desenvolvimento de competências que envolvam não apenas a decodificação da escrita, mas o uso da linguagem em múltiplos contextos e para diversos propósitos, valorizando a diversidade cultural e as tecnologias digitais. Como professora, percebo que essa proposta exige uma escuta ativa e uma postura pedagógica que reconheça os saberes dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam essa perspectiva ao defenderem práticas de leitura e escrita fundamentadas em usos reais da língua, promovendo uma educação voltada à formação integral e à participação ativa na vida social. Já o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) estabelece conexões entre políticas públicas e efetividade curricular, estimulando práticas que compreendam o letramento como construção crítica da linguagem em interação com o mundo (MEC, 1997; 2005; 2018).

Essas diretrizes têm implicações diretas no planejamento curricular e na atuação docente. Elas exigem que o educador articule conhecimentos, habilidades e valores em práticas educativas que favoreçam a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Em minha experiência, isso significa criar espaços de leitura que não apenas ensinem a ler, mas que convidem os alunos a pensar, a questionar e a transformar. Assim, as práticas de letramento em contextos escolares, quando alinhadas às políticas oficiais, representam avanços significativos na formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir na realidade — aspecto central deste estudo.

3. METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, conforme os pressupostos metodológicos apresentados por Gil (2008). A escolha por essa abordagem decorre da intenção de compreender, com profundidade e sensibilidade crítica, as concepções teóricas que envolvem os processos de alfabetização e letramento, especialmente no que tange à sua capacidade de transformar a percepção da realidade dos sujeitos. Como professora-pesquisadora, reconheço que essa transformação não se dá apenas nos textos, mas também nos gestos, nas escutas e nas práticas que emergem do cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica consistiu na seleção e análise de um corpus formado por obras clássicas e contemporâneas que dialogam com o campo da educação e do letramento, além de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas em âmbito nacional — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). A escolha desses materiais se justifica pela relevância teórica e política que possuem, bem como pela representatividade no debate acadêmico e na formulação de políticas públicas educacionais.

O método de análise adotado foi a interpretação crítica, articulada à categorização temática das contribuições encontradas na bibliografia selecionada. Essa estratégia permitiu identificar, organizar e relacionar os principais conceitos e discussões sobre alfabetização, letramento e seus impactos cognitivos, sociais e culturais. A categorização temática favoreceu a construção de um panorama integrado, que respeita a diversidade dos enfoques teóricos e permite compreender o tema em sua complexidade.

Ao longo do processo metodológico, buscou-se garantir rigor analítico e profundidade reflexiva, assegurando que as interpretações fossem sustentadas por evidências textuais e por um diálogo crítico entre os autores estudados. Essa metodologia revela-se adequada para investigações que pretendem contribuir para o avanço do conhecimento no campo da educação, especialmente quando o objetivo é sistematizar saberes e promover uma reflexão comprometida com a transformação social — como aquela que vivencio diariamente, entre uma leitura compartilhada e uma pergunta inesperada que me faz repensar o mundo.

4. DISCUSSÃO

4.1 A Alfabetização como Chave para a Leitura Crítica da Realidade: Diálogo entre Freire e Soares e Implicações Cognitivas

Compreender a alfabetização como prática que ultrapassa a técnica é reconhecer seu papel na formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Essa concepção se fortalece no diálogo entre Paulo Freire e Magda Soares, cujas contribuições convergem para uma visão ampliada e emancipadora do processo alfabetizador.

Paulo Freire (1987) afirma que a alfabetização é, antes de tudo, um ato político e libertador. Para ele, ler o mundo precede ler a palavra — e é nesse movimento que o sujeito se torna capaz de problematizar sua realidade. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser dialógica, provocadora e comprometida com a construção da consciência crítica. Em sala de aula, essa ideia se concretiza quando uma leitura desperta perguntas que não estavam previstas, mas que revelam inquietações profundas sobre o cotidiano dos alunos.

Magda Soares (2007), por sua vez, distingue alfabetização como aquisição do código escrito e letramento como apropriação social e crítica da linguagem. No entanto, sua proposta pedagógica integra essas dimensões, defendendo que alfabetizar com base no letramento é reconhecer que o domínio técnico é necessário, mas não suficiente. É preciso situar o ensino da leitura e escrita em práticas sociais significativas, que ampliem as possibilidades de participação e sucesso escolar. Essa abordagem valoriza o sujeito como protagonista de sua aprendizagem, inserido-o criticamente nas práticas letradas.

Do ponto de vista cognitivo, as contribuições de Vygotsky e Piaget enriquecem essa discussão. Vygotsky (2000) destaca a linguagem como mediadora do pensamento e as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a aprendizagem ocorre nos limites ampliados pela mediação pedagógica — algo que, como educadora, observo quando um aluno avança com o apoio de um colega ou de uma intervenção sensível.

Piaget (1987), por outro lado, enfatiza que o conhecimento se constrói por meio de operações mentais que envolvem assimilação e acomodação. A alfabetização, nesse contexto, deve respeitar os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, promovendo situações que estimulem sua ação consciente sobre o meio. Essa perspectiva reforça a importância de práticas que desafiem, mas também acolham, os ritmos e modos de aprender de cada sujeito.

O diálogo entre esses autores permite compreender a alfabetização como processo complexo, que articula técnica, cultura, cognição e política. Integrada ao letramento e mediada por práticas pedagógicas significativas, ela se configura como chave para a leitura crítica da realidade. Essa alfabetização ampliada habilita o sujeito a se posicionar como agente ativo — alguém que não apenas lê o mundo, mas que também o escreve, o questiona e o transforma. É essa potência que este estudo busca confirmar e aprofundar.

4.2 Práticas Sociais de Letramento e Sua Função Transformadora: Abordagens Críticas e Produção de Sentidos

As práticas sociais de letramento, quando compreendidas sob uma perspectiva crítica, revelam-se como instrumentos de transformação cultural, política e subjetiva. Brian Street é referência incontornável nesse campo ao distinguir o modelo autônomo — que trata a escrita como técnica neutra e universal — do modelo ideológico, que reconhece o letramento como prática social situada, permeada por relações de poder e significados culturais (Street, 1984). Essa distinção é especialmente relevante para quem, como eu, observa diariamente como os textos escolares podem tanto incluir quanto silenciar vozes.

Street (1984) enfatiza que não há um único modelo válido de letramento para todas as comunidades. Ao criticar o modelo autônomo, ele alerta para o risco de reduzir a alfabetização a um conjunto de habilidades mecânicas, ignorando os contextos socioculturais em que a escrita se insere. O letramento, nesse sentido, torna-se ferramenta de resistência e participação: permite aos sujeitos reconhecer desigualdades, questionar normas e atuar de forma crítica na cultura e na vida social.

Angela Kleiman (1995) amplia essa abordagem ao discutir os modelos de letramento no contexto escolar. Para ela, transformar alunos em sujeitos letrados exige criar ambientes que favoreçam a participação em múltiplas práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman defende que os projetos pedagógicos devem partir dos interesses reais dos alunos, promovendo atividades interdisciplinares que articulem os saberes escolares aos usos cotidianos da linguagem. Em minha prática, isso significa valorizar os textos que os alunos trazem de casa, os bilhetes que escrevem entre si, os cartazes que criam para a comunidade — tudo isso como parte legítima do processo de letramento.

Marcuschi e Geraldi contribuem com a dimensão da produção de sentidos. Marcuschi (2009) afirma que os gêneros textuais são práticas sociais que organizam as interações humanas, enquanto Geraldi (1997) destaca o papel ativo do leitor na construção do significado. Essa visão

dialógica posiciona o sujeito como agente produtor e reinterpretador de sentidos, o que é fundamental para o exercício da cidadania crítica. Em sala de aula, isso se manifesta quando um aluno lê um texto e pergunta: “Mas por que isso não acontece aqui no nosso bairro?” — e essa pergunta se torna ponto de partida para uma investigação coletiva.

Em conjunto, essas perspectivas fundamentam a ideia de que o letramento é mais do que decodificação de signos: é leitura das estruturas simbólicas e sociais que atravessam a cultura. Trata-se de um exercício de poder e resistência, por meio do qual os sujeitos negociam sentidos, constroem identidades e atuam em seus contextos. O letramento, portanto, transforma — não apenas o modo como se lê e escreve, mas o modo como se vive, se pensa e se intervém na realidade.

4.3 Novos Contextos e Multiletramentos: Perspectivas Contemporâneas e Políticas Públicas

As transformações tecnológicas, culturais e sociais que marcam a contemporaneidade têm exigido da escola uma revisão profunda das práticas de letramento. Como professora, percebo que os textos que circulam entre os alunos — vídeos, memes, jogos, redes sociais — já não se encaixam nos moldes tradicionais da leitura e escrita escolar. É nesse cenário que os multiletramentos, o letramento literário e as diretrizes oficiais ganham relevância como caminhos possíveis para uma educação mais plural e transformadora.

Roxane Rojo (2009; 2012) propõe a pedagogia dos multiletramentos como resposta às novas demandas educacionais. Essa abordagem reconhece que os estudantes estão imersos em múltiplas linguagens — visuais, sonoras, digitais — e que o uso da linguagem hoje envolve a combinação de diferentes modos de comunicação. Os multiletramentos valorizam a pluralidade cultural e midiática, ampliando o conceito de letramento para além da leitura e escrita convencionais. Para que essa proposta se efetive, Rojo aponta a necessidade de investimentos em infraestrutura, acesso tecnológico e formação docente — desafios que, em minha realidade escolar, ainda se impõem com força.

No campo do letramento literário, Cosson (2004) destaca a importância do contato crítico com a literatura como experiência estética e formativa. A leitura literária amplia o repertório cultural, a sensibilidade e a capacidade interpretativa dos sujeitos, fortalecendo o pensamento reflexivo e a autonomia intelectual. Em sala de aula, vejo que quando um texto literário é lido com escuta e abertura, ele provoca deslocamentos — os alunos se reconhecem, se questionam, se emocionam. E é nesse movimento que o letramento literário revela sua potência.

As políticas públicas brasileiras têm incorporado essas perspectivas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta o desenvolvimento de competências comunicativas em múltiplas linguagens e contextos, valorizando a diversidade cultural e a integração das tecnologias digitais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, MEC, 1997) também reforçam a ideia de que o letramento é processo social e cultural, com função crítica e democrática. Esses documentos oferecem um marco para que as escolas articulem práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e conectadas às realidades dos estudantes.

No entanto, a efetivação dessas propostas depende da superação de obstáculos estruturais e formativos. A capacitação dos professores, a valorização do trabalho docente e o acesso equitativo à tecnologia são condições indispensáveis para que os multiletramentos e o letramento literário se tornem práticas concretas e não apenas diretrizes. Como educadora, sei que não basta ter acesso aos textos — é preciso ter tempo, espaço e escuta para que eles se tornem experiência.

Dessa forma, a integração das contribuições de Rojo, Cosson e das políticas públicas evidencia que os novos contextos de letramento exigem uma pedagogia plural, crítica e situada. Uma pedagogia que reconheça os sujeitos em sua diversidade, que dialogue com suas linguagens e que os prepare para atuar em uma sociedade multifacetada e em constante transformação. É nesse horizonte que a alfabetização se consolida como prática emancipadora — capaz de ampliar a percepção da realidade e de formar leitores do mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma que a alfabetização, quando articulada à perspectiva do letramento, transcende a dimensão técnica da leitura e escrita e se configura como prática social capaz de ampliar a percepção da realidade. Ao habilitar os sujeitos não apenas a decodificar signos, mas a interpretar, interagir e atuar criticamente em seus contextos, a alfabetização torna-se instrumento de emancipação — algo que, como professora, vejo acontecer nos gestos mais sutis: uma pergunta inesperada, uma leitura que provoca silêncio, uma escrita que revela pertencimento.

A principal contribuição deste trabalho reside na articulação entre diferentes correntes teóricas — da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky à pedagogia crítica de Paulo Freire, passando pelos multiletramentos de Rojo e pelas práticas sociais de letramento discutidas por Street e Kleiman. Essa costura conceitual permitiu construir uma visão integrada e crítica

sobre os processos de alfabetização e letramento, evidenciando suas implicações cognitivas, culturais e sociais, bem como os desafios contemporâneos impostos pelas transformações tecnológicas e pela diversidade cultural.

Reconhece-se, no entanto, que a natureza bibliográfica da pesquisa impõe limites. A ausência de investigação empírica restringe a análise às fontes documentais, não permitindo observar diretamente as práticas de letramento em contextos escolares reais. Além disso, a velocidade com que os multiletramentos digitais se expandem aponta para a necessidade de estudos que explorem com mais profundidade o impacto dessas novas formas de linguagem e comunicação, ainda pouco abordadas na literatura educacional.

Como caminhos para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos empíricos em ambientes escolares que observem as práticas de letramento em sala de aula, especialmente aquelas que articulam tecnologias digitais aos gêneros tradicionais. Investigar o impacto dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e das metodologias pedagógicas. Além disso, é fundamental explorar as estratégias docentes voltadas à promoção de um letramento crítico, plural e situado — capaz de formar profissionais comprometidos com a transformação social.

Em síntese, este estudo reforça que alfabetizar com base no letramento é formar sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem. Trata-se de um campo em constante renovação, que exige escuta, pesquisa e compromisso. Porque alfabetizar, afinal, é ensinar a ler o mundo — e isso, como aprendi com meus alunos, é um ato de coragem e esperança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise; SILVA, Elizabeth. **Letramento, um fenômeno plural**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURTON, C. **O Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Moarias Editores, 1997.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos**. *Imagens da Educação*, Universidade Estadual de Maringá, v. 6, n. 1, p. 3, abr. 2016.

DOI: 10.4025/imagenseduc.v6i1.25321. Disponível em:

<<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRITO, L. P. L. **Letramento x conhecimento**. In L. P. L. Brito (Org.). *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio* (pp. 63-82). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 99-120). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CONCEIÇÃO, Alexsandro. **Um breve histórico da alfabetização e letramento no Brasil**. Bárbara Bela Editora Gráfica. Belo Horizonte, 2011.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2006, 146 p.

CRISÓSTOMO, Leuzete Santos Barbosa. **Métodos de ensino na alfabetização e no letramento: usar ou não usar?** Editora Atena. Ponta Grossa, 2011.

FEITOSA, Q. D. S. **Práticas de letramentos e ensino de leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

FEITOSA, A. D. S.; GOMES, Y. L. S. **Ensino de língua portuguesa e concepções de linguagem: breves reflexões**. In: SANTOS, A. C.; MENICONI, F. C.; GOMES, Y. L. S. (Orgs.). *Letramentos, linguagens e ensino*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2023, p. 105-113.

FERREIRA, Manuela; SANTOS, Milice. **Aprender a ensinar, ensinar a aprender**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. Introdução. In P. Freire & D. Macedo (Orgs.). **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** (pp. 33-77). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **Prática de leitura na escola**. In: GERALDI, J. W. et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014.

KLEIMAN, Angela. B. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In: KLEIMAN, Angela. B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC, 2005.

KOCH, I. V. 1997/2000. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1993-2000.

MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. **Como usar outras linguagens nas sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 150 p.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido**. Revista do GELNE, Pernambuco, n. 1, p. 7-15, 1999.

MARCUSCHI, L. A. 2000/2001. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

MARINHO, M. **Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENDES, Nataniel. **BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras**. Rio de Janeiro, *Teias*, v. 21, n. 63, p. 135 – 147, out./dez., 2020.

MENDONÇA, Márcia; SANTOS, C. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: [s.n.], 2005.

MOTA, Márcia Elia da. **Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais**. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 7, n. 3, p. 477–489, 2007.

OLIVEIRA, M. S. **Varição cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem**. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). *Letramentos* (pp. 121-140). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. 2. ed. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999-2002.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para Aprender**. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROJO, R. H. R. **As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas**. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1, 2006.

ROJO, R. H. **Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.65-89, 1995/2001.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 51-74, 2001.

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

ROJO, Roxane. **Linguagem oral versus linguagem escrita: “O que se perde na escrita é o corpo”.** In: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C.; GARCIA, A. L. M. (Org.). Fonoaudiologia e linguística. São Paulo: EDUC/PUCSP, p. 35-49, 1991.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: parte II.** [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>>. Acesso em: 2 out. 2020.

SOARES, M. B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17 – 48.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 6ª. ed. 2ª Reimpressão - São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, no 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. B. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** *Educação & Sociedade*, FapUNIFESP (SciELO), v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. DOI: 10.1590/s0101-73302002008100008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008>>.

SOARES, M. B. **Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

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

Street, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2006, p.29-45.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita.** Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

TERRA, M. R. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês.** 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **O domínio sobre a memória e o pensamento/ instrumentos e símbolos.** In: COLE, M. at al (Ed.). A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930 – 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 134 - 2000

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** In: COLE, M. at al (Ed.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1935 – 2000.

VÓVIO, C., Sito, L., & De Grande, P. (Orgs.). **Letramentos.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.