

# REVISITANDO O ADVENTO DO CONCEITO DE LETRAMENTO NO BRASIL: um termo e seus múltiplos sentidos

REVISITING THE ADVENT OF THE CONCEPT OF LITERACY IN BRAZIL: a term and its multiple meanings

Mariana de Souza Alves | Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

<https://doi.org/10.21747/21836671/pag23a9>

**Resumo:** Este artigo traça uma exposição conceitual sobre as abordagens anglófonas em torno do termo *literacy*, apontando suas implicações para a natureza polissêmica do termo letramento criado no Brasil, a fim de contribuir com o adensamento teórico-empírico dos estudos sobre letramento informacional. Trata-se de um estudo exploratório, oriundo de pesquisa bibliográfica em textos de língua inglesa e portuguesa. Expõe que no contexto anglófono o termo *literacy* pode ser compreendido por meio de quatro grandes tradições ou áreas de investigação: *literacy as learning*, *literacy as set of skills (cognitive approaches)*, *literacy as applied, practiced and situated (social practice approaches)* e *literacy as text*. No contexto brasileiro, essas abordagens vão se manifestar por meio de categorizações diversas sobre o letramento, mediante duas dimensões: dimensão individual e dimensão social, inseridas nos conceitos das pesquisadoras, cada uma com seu foco e, poderão ser analisadas sob perspectivas disciplinares. Conclui que, dada a natureza múltipla desse fenômeno, tanto *literacy* como letramento não são termos passíveis de serem definidos de modo único. Por isso, é necessário delimitar, em cada apropriação, qual faceta do termo esta sendo explorada.

**Palavras-chave:** Letramento; Letramento informacional; *Literacy*; Polissemia.

**Abstract:** This article presents a conceptual presentation of approaches to the term literacy in the English-speaking context, pointing out its implications for the polysemic nature of the term *letramento* (literacy) created in Brazil in order to contribute to the theoretical-empirical consolidation of studies on information literacy. This is an exploratory study, based on bibliographic research in English and Portuguese-language texts. It shows that in the English-speaking context, the term literacy can be understood through four major traditions or areas of research: *literacy as learning*, *literacy as a set of skills (cognitive approaches)*, *literacy as applied, practiced and situated (social practice approaches)* and *literacy as text*. In the Brazilian context, these approaches will manifest themselves through different categorizations of literacy, through two dimensions: individual dimension and social dimension, inserted in the concepts of the researchers, each with its own focus and can be analyzed from disciplinary perspectives. It concludes that, given the multiple nature of this phenomenon, both literacy and *letramento* are terms that cannot be defined in a unique way. Therefore, it is necessary to delimit, in each appropriation, which facet of the term is being explored.

**Keywords:** Letramento; Information literacy; *Literacy*; Polysemy.

## Introdução

O termo letramento foi apropriado por algumas pesquisadoras (CAMPOLLO, 2009; GASQUE, 2010) da Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), em fins da primeira década dos anos 2000, para traduzir *literacy* na expressão *information literacy* gerando o termo letramento informacional (ALVES, 2025). Essa apropriação se deu pelo fato de essas pesquisadoras terem divergido da tradução de *literacy* por competência, feita no começo dos anos 2000 pelas pesquisadoras que introduziram esse conceito no Brasil (DUDZIAK,

2001; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2002; BELLUZZO, 2005) e que derivou os termos competência em informação e competência informacional.

Como toda apropriação é pautada numa escolha amparada por uma tradição histórica e intelectual, as discussões terminológicas em torno das traduções de *information literacy* na BCI brasileira são fruto de posicionamentos ideológicos e epistemológicos de suas pesquisadoras-fundantes (ALVES, 2023). Para fundamentar suas escolhas, as pesquisadoras recorreram a teorias e empirias específicas a fim de sustentar o que cada uma ou cada grupo defendia sobre os significados e a aplicação do conceito (ALVES, MACEDO e GALINDO, 2023). O campo da Educação foi uma matriz comum para essas pesquisadoras, mas os modelos teóricos recorridos foram distintos em cada abordagem, ainda que houvesse semelhanças em algumas referências. Outros campos também foram utilizados, tais como Administração, para fundamentar o termo competência (ALVES, MACEDO e GALINDO, 2023).

Marivalde Francelin (2011) identificou que a Ciência da Informação (CI) apresenta uma dificuldade em construir e fundamentar seus conceitos de modo a tecer uma apropriação singular sobre eles: “Se não existe um corpo conceitual próprio da Ciência da Informação, a busca de soluções para os problemas da área é deslocada para outras disciplinas, levando à importação de conceitos, nem sempre apropriados” (FRANCELIN, 2011:160). Esclarecendo o autor que o “apropriados” é usado “no duplo sentido do termo, ou seja, nem sempre a Ciência da Informação se apropria de conceitos de outras áreas e lhes dá um sentido próprio, como nem sempre a apropriação é adequada” (FRANCELIN, 2011:160). Em virtude disso, Carvalho, Castanheira e Versiani (2023, Cap. 1, Seção “Letramento e suas adjetivações”, § 21) alertam que a “proliferação irrefletida dos usos adjetivados do termo [letramento] requer cautela diante da necessidade de tornarmos mais transparente a linguagem que adotamos para delimitar e caracterizar os fenômenos que estudamos”.

A fim de compreender os fundamentos que sustentaram a apropriação do termo letramento na composição da expressão letramento informacional, realizamos um estudo (ALVES, 2023) que identificou, a partir da análise de um corpus robusto da produção científica sobre o tema (ALVES, 2024), a necessidade de aprofundamento conceitual em torno dos estudos sobre letramento, tendo em vista ser este um campo vasto que pode ser mais explorado pela BCI (ALVES e MACEDO, 2025).

Para contribuir com o adensamento teórico-empírico dos estudos sobre letramento informacional, nosso objetivo com este recorte é traçar uma exposição conceitual sobre as abordagens em torno do termo *literacy* no contexto anglófono, apontando suas implicações para a natureza polissêmica do termo letramento elaborado no Brasil. O recorte tem natureza exploratória, oriundo de pesquisa bibliográfica em torno de artigos de revisão sobre *literacy* (em língua inglesa) e publicações brasileiras das áreas de Educação e de Linguística Aplicada sobre o termo letramento.

## ***Literacy***

A seguir, apresentamos uma síntese sobre as principais abordagens em torno do conceito de *literacy* no contexto anglófono e, em seguida, as interpretações desse conceito quando apropriado pelas pesquisadoras dos campos da Educação e da Linguística Aplicada no contexto brasileiro.

### *Compreendendo as abordagens do conceito de literacy no contexto anglófono*

Apresentamos as principais vertentes pelas quais o termo *literacy* é compreendido no contexto anglófono, por meio de dois textos, sendo um deles escrito por Brian Street (2005)<sup>1</sup> e outro por Jude Fransman (2005)<sup>2</sup>. A intenção de Street (2005), conforme o autor, não é resumir os pontos de vista sobre os significados de *literacy* ou sugerir uma abordagem específica, mas, sim, apresentar os principais eixos de debate no campo e “[...] colocá-los em perspectiva [...] [para] facilitar a identificação de ‘linhas de investigação sensatas’” (STREET, 2005:[3]). Fransman (2005) vai se apropriar das categorias propostas por Street (2005) fornecendo uma síntese dos principais entendimentos sobre *literacy* e como eles se transformaram desde a década de 1950, detalhando-as e incluindo outros elementos.

Fransman (2005) constata que cada país enfrentou o debate em torno de *literacy* de maneira significativamente diferente, conforme suas tradições epistemológicas e suas diferentes experiências socioculturais e políticas com o termo. Porém, ressalta a autora, é possível notar a inegável influência externa de “[...] organizações internacionais ou tradições intelectuais dominantes [...], de modo que muitos entendimentos contemporâneos agora ecoam [n]a tradição anglófona” (FRANSMAN, 2005:2). Essas duas constatações ficam visíveis na elaboração do conceito de letramento no Brasil, como será visto na seção seguinte. Contudo, continua a autora, a compreensão anglófona do termo é formada por um conjunto de debates interdisciplinares (psicologia, economia, linguística, sociologia, antropologia, filosofia e história) e, por isso, ele é constantemente discutido e “evoluído” (FRANSMAN, 2005). No Quadro 1 apresentamos um comparativo entre os temas principais apresentados nas abordagens de cada autoria.

A partir desse levantamento, e a partir do detalhamento de cada categoria elaborado em Alves (2023), podemos compreender essas abordagens da seguinte forma, conforme exposto por Street (2005) e Fransman (2005).

A leitura e a escrita são tomadas a partir de diferentes focos e dimensões. De forma mais restrita, *literacy* seria as habilidades de ler e de escrever. Nesse caso, incluindo tanto o processo de aprender a escrever (aquisição da linguagem escrita) como aprender a usar a leitura e a escrita no cotidiano. No entanto, essas habilidades, por um lado, podem ser tomadas como algo isolado, derivadas apenas de processos cognitivos (*autonomous model of literacy*), já por outro lado, podem ser tomadas de modo mais holístico, como habilidades cognitivas, mas associadas e indissociáveis de práticas sociais (*ideological model of literacy*). Ainda nessa dimensão, quando a leitura e a escrita são tomadas com foco nos processos cognitivos, é como se tais estudos atribuíssem maior relevância aos processos mentais sem considerar o impacto dos contextos em que esses processos ocorrem. Além disso, há o pressuposto de que a aprendizagem da escrita tem consequências cognitivas em si, conforme se observa nos teóricos da grande divisão (*Great*

---

<sup>1</sup> O acesso a esse texto se deu por meio do texto de Fransman (2005). Embora ambos os textos tenham sido publicados no Relatório de 2006, a data que consta no documento é 2005. No entanto, o texto de Fransman, ao fazer referência ao texto de Street, o referencia como sendo do ano de 2004.

<sup>2</sup> Ambos os documentos foram encomendados pelo Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, de 2006, denominado *Literacy for Life*, da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

*Divide*), criando-se uma dicotomia entre letrados e iletrados. Essa é a abordagem do letramento com foco cognitivo (*cognitive approaches to literacy*) que considera o letramento como um conjunto de habilidades.

**Quadro 1 – Quadro comparativo das abordagens sobre *literacy*, conforme análise feita por Street (2005) e por Fransman (2005)**

Tipo de abordagem	Street (2005)	Tipo de abordagem	Fransman (2005)
Literacy and Learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learn to read</li> <li>• Reading wars</li> <li>• Learning of reading by young children</li> <li>• Adult literacy</li> <li>• “Collaborative learning”, “distributed learning” e “communities of practice”</li> <li>• “Scientific-based” approaches</li> <li>• Schooled literacies</li> </ul>	Literacy as a set of skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitive approaches to reading and writing</li> <li>• Cognitive science research on literacy</li> <li>• Oral skills</li> <li>• “Great Divide”</li> <li>• Numeracy skills</li> <li>• Skills enabling access to knowledge and information</li> <li>• Non-textual Literacies</li> <li>• Monitoring literacy as a skill</li> </ul>
Cognitive Approaches to Literacy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequences of learning/acquiring literacy</li> <li>• “Great divide”</li> <li>• Literacy myths</li> <li>• Literates and non-literates</li> </ul>	Literacy as applied, practiced and situated	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Functional literacy</li> <li>• Social approaches to literacy</li> <li>• “New Literacy Studies”</li> <li>• Situated numeracy and ethnomathematics</li> <li>• Monitoring literacy as applied and situated</li> </ul>
Social Practice Approaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ethnographic” perspective</li> <li>• “Autonomous” model and an “ideological” model of literacy</li> <li>• “New Literacy Studies”</li> <li>• Literacy as social practices (LSP)</li> <li>• Literacy events and of literacy practices.</li> <li>• “The limits of the local</li> <li>• Neo Freirean approaches</li> </ul>	Literacy as a process of learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literacy as process</li> <li>• “Collaborative learning”, “distributed learning” e “communities of practice”</li> <li>• Paulo Freire</li> <li>• Monitoring literacy as learning</li> </ul>
Literacy as Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Different “genres”</li> <li>• Discourse</li> <li>• “Multi modality”</li> <li>• New Literacy Studies and Multimodality</li> <li>• Literacy as metaphor</li> </ul>	Literacy as text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subject matter and Discourse</li> <li>• Multi-modalities and multi-literacies</li> <li>• The ‘Dark Side’ of Literacy</li> <li>• Monitoring literacy as text</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado por Alves (2023) com base nas seções de cada artigo ou dos assuntos-chave abordados em cada categoria dos trabalhos de Street (2005) e de Fransman (2005). Design de Loudovico Soares.

Descrição: tabela do tipo comparativa, colorida, composta por quatro colunas e cinco linhas. Na primeira linha, com fundo na cor preta e texto na cor branca, há o cabeçalho de cada coluna. Na primeira e na terceira célula do cabeçalho indica-se o tipo de abordagem, na segunda e quarta células há o nome das autorias, seguido do ano de publicação. Nas colunas um e três, quando se indicam os tipos de abordagens, as abordagens semelhantes adotadas com nomes diferentes pelas autorias foram representadas pela mesma cor. As palavras-síntese estão dispostas em tópicos.

Quando o foco recai para uma análise mais holística, considera-se a leitura e a escrita inseridas nas atividades sociais e, por isso, esse contexto não pode ser desconsiderado, porque ele tem implicações diretas nessas práticas. Essa é a abordagem do letramento como prática social (*Literacy as Social Practices*, LSP) mais relacionada ao modelo ideológico de letramento. Mais do que tudo, a abordagem social questiona a separação rígida dos aspectos cognitivos de seus contextos, porque ignora as dimensões socioculturais e ideológicas envolvidas na apropriação do letramento. Para isso, os *New Literacy Studies* (NLS) propuseram estudos de cunho etnográfico para analisar as práticas de letramento em seus contextos de produção (STREET, 2014).

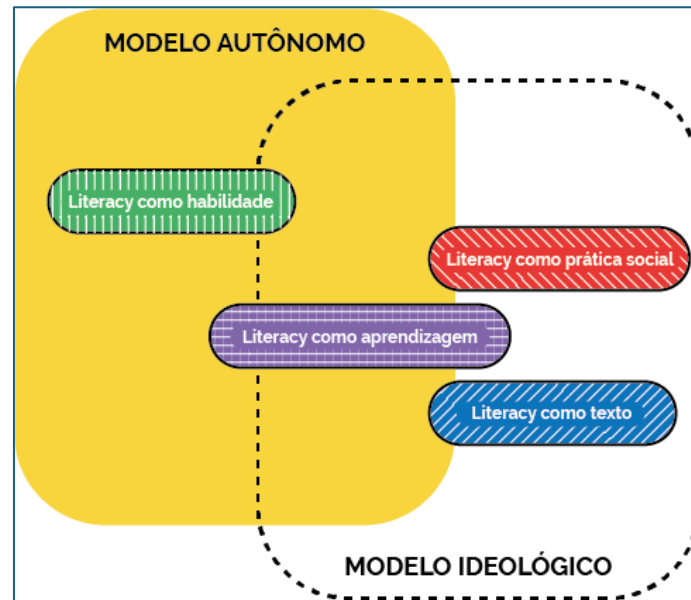
Quando a leitura e a escrita são consideradas como processo de aprendizagem (*literacy as learning*), prioriza-se o processo em detrimento do produto/resultados. Destacam-se aqui as teorias construtivistas deweyanas e piagetianas que investigam as experiências de aprendizagens (FRANSMAN, 2005). Nessa dimensão, ora o letramento é a própria aprendizagem da leitura e da escrita, ora a aprendizagem de outros conteúdos por meio da leitura e da escrita para se alcançar determinados fins (FRANSMAN, 2005). A depender do pressuposto teórico que guiar essa abordagem, ela pode ter uma ênfase maior nos processos cognitivos, ou pode, por outro lado, possuir uma ênfase na dimensão crítica que preconiza o contexto na situação de aprendizagem e que preza pela conscientização e mobilização social – capacidade de intervenção para a transformação da realidade social –, advinda da perspectiva freireana (FRANSMAN, 2005).

Já quando a leitura e a escrita são consideradas uma das modalidades de comunicação, passam a fazer parte de um rol de gêneros e de mesclas com outras formas de comunicação resultando em variados letramentos, a partir da apropriação que se faz da articulação dessas modalidades. Abre-se a possibilidade de conceber o letramento multimodal, e a polêmica, neste caso, é o risco de incorrer em um determinismo dos modos de representação no lugar de analisar as práticas sociais a eles atrelados (KRESS, 2003; STREET, 2009b). Essa é a abordagem do letramento como texto (*literacy as text*).

Por fim, há uma vertente dentro da abordagem de letramento como texto em que se transfere o vocábulo *literacy* para outros campos do saber de modo a tomá-lo como metáfora (*literacy as metaphor*). Quando a leitura e a escrita são tomadas como habilidades ou competências, ou ainda quando *literacy* passa a significar conhecimento sobre algo, este termo ganha o sentido de ato de saber utilizar determinados recursos para atingir determinados fins. Ou seja, a apropriação de *literacy* para designar habilidades em outros domínios passa a ter o uso da leitura e da escrita como base indireta para se chegar a determinadas finalidades. Todavia, em outros casos essa base indireta não existe, passando a se criar metáforas de outra natureza que não tenham a leitura e a escrita como instrumento indireto nas adjetivações de *literacy* (como em *gestural literacy*, *emotional literacy*, *sexual literacy*, *palpatory literacy*, *racial literacy*) (KRESS, 2003; STREET, 2009a).

A fig. 1, apresenta uma possibilidade de representação da relação das quatro abordagens sobre *literacy* com o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento. Como os dois modelos não são dicotômicos, nota-se que as abordagens perpassam ambos os modelos, mas que há uma inclinação para determinado modelo a depender da perspectiva de abordagem do letramento, conforme explicado na análise dos parágrafos anteriores.

Fig. 1- Relação das abordagens de *literacy* com o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento



**Fonte:** Elaborado por Alves e Macedo (2025). *Design* de Loudovico Soares

Descrição: infográfico colorido e com texturas composto por dois conjuntos de quadrantes sobrepostos. O quadrante do segundo plano representa o modelo autônomo de letramento e o do primeiro plano representa o modelo ideológico de letramento. Na interseção dos dois conjuntos têm-se as abordagens sobre *literacy*, sendo que *literacy* como habilidade está mais posicionada dentro do modelo autônomo; *literacy* como prática social está mais posicionada dentro do modelo ideológico; *literacy* como aprendizagem está posicionada no meio dos dois modelos e *literacy* como texto que está mais posicionada dentro do modelo ideológico.

Com isso, evidencia-se que *literacy* não possui sentido uniforme, nem mesmo em seu idioma de origem, ao constatarmos a existência de uma tensão sobre as possibilidades de representação do termo. Como verificaremos adiante, essa ausência de consenso, e consequente disputa, também será percebida em solo brasileiro, quando da apropriação conceitual e das escolhas para tradução de *literacy* pelas áreas de Educação e de Linguística Aplicada.

### ***Compreendendo as abordagens do conceito de literacy no contexto brasileiro***

Destacamos no Quadro 2 um extrato acerca dos conceitos de *literacy* a partir da sua origem etimológica, de sua concepção dicionarizada, e de sua manifestação em documentos oficiais internacionais, recuperadas pelas pesquisadoras brasileiras para a discussão do termo.

Quadro 2 – Concepções de *literacy*

Origem	<i>literacy</i>
<b>Etimologia</b>	A palavra em inglês, <i>literacy</i> , deriva do latim <i>litteratus</i> , que, à época de Cícero, significava “um erudito”. No início da Idade Média, o <i>litteratus</i> (em oposição ao <i>illiteratus</i> ) era uma pessoa que sabia ler em latim. Depois de 1300, devido ao declínio deste tipo de erudição na Europa, o termo passou a significar uma capacidade mínima em latim. Após a reforma, <i>literacy</i> passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe (Venezky citado por MORTATTI, 2004:83).
<b>Dicionários</b>	<p>1.the ability to read and write; the quality or state of being literate; an educated person.</p> <p>2. basic skill or knowledge of a subject; knowledge or skills in a specific area (Literacy, 2022a; Literacy, 2022b; Literacy, 2022c).</p>
<b>Documentos oficiais/internacionais</b>	<p>É letrada uma pessoa que pode, com compreensão, ler e escrever uma declaração curta e simples sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não pode ler e escrever com compreensão uma declaração curta e simples sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1958:4 citada por SOARES, 1992:6 [10]).</p> <p>[...] não apenas <b>o processo de aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e aritmética</b>, mas uma contribuição para a libertação do homem [e da mulher] e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, <i>literacy</i> <b>cria as condições para a aquisição de uma consciência crítica</b> das contradições da sociedade em que o homem [e a mulher] vive[m] e de seus objetivos; estimula também a iniciativa e sua participação na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. Deve abrir caminho para o domínio das técnicas e das relações humanas. <b>Literacy não é um fim em si mesma</b>. É um direito humano fundamental (Declaration..., 1975:[2], grifo e interpolação nossos).</p>
<b>Magda Soares</b>	<p>O significado etimológico de <i>literacy</i> advém da junção de <i>littera</i> (do latim letra) com o sufixo -cy (qualidade, condição, estado, fato de ser) (SOARES, 2019b [1998]:17). A acepção dicionarizada de <i>literacy</i> o define como a condição de ser <i>literate</i>, sendo este último sinônimo de educado, capaz de ler e escrever.</p> <p><i>Literacy</i> seria “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2019b [1998]:17).</p>

**Fonte:** Elaborada por Alves (2023) com base nas autorias citadas. *Design* de Loudovico Soares.

Nesse extrato reafirma-se que a capacidade de ler e escrever é o sentido mais basilar de *literacy*, que é apontado desde a sua etimologia. Tanto nos Dicionários como no conceito recuperado por Soares (2019b [1998]) (Quadro 2), *literacy* é a qualidade ou o estado de ser *literate* (letrado), de saber ler e escrever. Os conceitos e correntes que surgirão depois disso vão, cada uma, definir *literacy* a partir de intencionalidades diferentes.

Em 1992, Magda Soares escreve, em inglês, uma monografia encomendada pela UNESCO, intitulada *Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement*. Em 1998, esse texto é traduzido para o português e *literacy* é traduzido como letramento (na ocasião da publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2019

[1998]). Ocorre que, nesse relatório, feito a convite da Divisão de Estatística da UNESCO, Soares escreve sobre *literacy* e sobre como este fenômeno é concebido em língua inglesa<sup>3</sup>. Muito embora ela também mencione o Brasil em seus exemplos, o texto não constitui ainda uma discussão sobre o termo letramento em sua acepção abasileirada.

Em sua discussão sobre o conceito de *literacy*<sup>4</sup>, Soares (1992) apresenta o conceito etimológico de *literacy* (Quadro 2) e aponta que este termo inclui uma série de habilidades, valores e usos sociais da leitura e da escrita de modo que as definições desse termo chegam a se opor ou se contradizer, a depender da dimensão de *literacy* que se privilegia, qual seja, a dimensão individual ou a dimensão social. Na primeira, há uma ênfase nas habilidades pessoais de ler e escrever. Na segunda, o foco recai nos usos culturais da língua escrita<sup>5</sup>. Aqui já notamos um reconhecimento de duas das vertentes apontadas por Street (2005) e Fransman (2005) acerca do conceito.

Detalhando ainda mais a complexidade que envolve o termo *literacy*, Soares (1992) descreve as dificuldades que subjazem a definição deste termo em cada dimensão, dado que *literacy* envolve dois processos essencialmente diferentes, que são a leitura e a escrita. Soares (1992) denomina, então, *literacy* como uma variável contínua, e não uma variável discreta ou dicotômica, porque em cada ponto ao longo do contínuo podem ser indicadas infinitas habilidades e combinações de aplicações com diferentes tipos de materiais escritos. Para tanto, aponta o caráter inevitavelmente arbitrário do documento da UNESCO (1957), quando este distingue uma pessoa letrada de outra iletrada, demonstrando uma concepção de *literacy* restrita à dimensão individual, ao determinar a habilidade e o tipo de material escrito para caracterizar uma pessoa *literate* (Quadro 2).

Ainda se tratando da dimensão individual de *literacy*, Leda Tfouni (1997:31), alerta para a existência de uma variedade de definições e visões subjacentes ao rótulo *literacy* e chama atenção para o uso indiferenciado que estava sendo feito de letramento “[...] como equivalente vernáculo de qualquer das acepções englobadas pelo vocábulo inglês”. Acerca dessas acepções de *literacy* que eram focalizadas na literatura de língua inglesa estadunidense, Tfouni (1997) elenca três delas: Perspectiva individualista-restritiva, Perspectiva tecnológica e Perspectiva cognitivista. O ponto comum destacado por Tfouni sobre as três posições elencadas é que, em todas elas, *literacy* se relaciona à “aquisição da leitura/escrita”. A autora insere essas três perspectivas como sendo condizentes com a teoria da “grande divisão” (TFOUNI, 1997).

Nesse sentido, tanto na análise de Soares sobre a definição da UNESCO como nesses aspectos de *literacy* apresentados por Tfouni, podemos verificar a vinculação das concepções de *literacy* ao modelo autônomo (SREET, 2014), já que trata-se de concepções

---

<sup>3</sup> Sua bibliografia é composta quase que totalmente por referências publicadas em inglês, com exceção de três obras em francês, duas em espanhol e duas em português (Paulo Freire e IBGE).

<sup>4</sup> Soares (1992:4 [8]) esclarece que apesar de na época, em alguns casos, o sistema numérico ser incorporado à definição de *literacy*, em sua discussão ela trata este conceito “[...] em seu sentido literal, referindo-se exclusivamente à leitura e escrita”. No entanto, conforme Fransman (2005), a habilidade de numeracia também é incluída na concepção de *literacy* em algumas correntes. Além disso, tanto a definição da UNESCO (1978) como a Declaração de Persépolis (1975) mencionam os termos cálculo e aritmética no conceito de *literacy*, além de leitura e escrita.

<sup>5</sup> Do ponto de vista terminológico-conceitual, em seu artigo de 1995, Soares vai atribuir todas essas características e dimensões de *literacy* para alfabetismo, termo em português que a autora utilizava na época como equivalente daquele (*literacy*) [...] (SOARES, 1995:6).

de *literacy* que partem de uma perspectiva individual que avalia as pessoas apenas do ponto de vista das suas habilidades técnicas e das suas capacidades cognitivas.

Retomando a natureza social de *literacy*, Magda Soares chama atenção para duas interpretações conflitantes. Uma delas é a progressista, liberal, que Soares denomina como sendo uma versão fraca dos atributos e implicações dessa dimensão social, por ressaltar as habilidades necessárias para que a pessoa funcione de forma efetiva na sociedade, o que corresponde ao conceito de *functional literacy* (SCRIBNER, 1984). A outra é a radical, revolucionária, chamada de versão forte por ressaltar os aspectos subversivos potenciais de *literacy* para transformar as relações sociais injustas (conforme preceitos do educador Paulo Freire) (SOARES, 1992).

Assim, conforme Soares (1992), ambas as versões de *literacy*, a dimensão individual e a dimensão social (a fraca e a forte) revelam a relatividade do conceito de *literacy*, tendo em vista os seguintes fatores: as variações das habilidades pessoais, a diversidade e intencionalidade de gêneros textuais, a estrutura social, o projeto político social e o fato de que todos esses elementos sofrem variação no tempo e no espaço, tornando, dessa forma, “[...] impossível formular um conceito único de *literacy* adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo e em qualquer contexto cultural e político” (SOARES, 1992:10 [14]). Há, portanto, conclui a autora, diferentes conceitos de *literacy*.

Assim sendo, podemos fazer a seguinte interpretação a respeito desse cenário. As definições dos órgãos internacionais, tradicionalmente, não definem *literacy* para tentar padronizar minimamente o *lead* (quem, o quê, quando) com fins de mensuração e criação de políticas (focalizando quase sempre uma perspectiva autônoma de letramento). A concepção cognitiva e individual toma os processos mentais da leitura e da escrita como desencadeadores únicos da capacidade de ler e escrever. Já a concepção funcional de *literacy* vai priorizar as aplicações e finalidades (quem, o quê, para quê). Quando o termo é visto a partir da concepção social, a preocupação reside em contextualizar o letramento como uma prática e identificar quais são as implicações disso no contexto mais amplo (quem, onde, como, porquê, quando).

### **Letramento**

A seguir mostramos como as abordagens anglófonas sobre *literacy* se manifestaram no contexto brasileiro por meio de categorizações diversas sobre o letramento, sejam elas por meio da dimensão individual ou da dimensão social, nas quais cada pesquisadora tem seu foco específico baseado em diferentes perspectivas disciplinares evidenciando, assim, as diversas facetas e a polissemia do termo

#### **Letramento e seus múltiplos sentidos**

Do ponto de vista etimológico, letramento é formado por letra do latim *littera* e pelo sufixo –mento, que indica “o resultado de uma ação” (SOARES, 2019 [1998]). Em sua acepção dicionarizada, o termo letramento é relacionado a práticas escritas.

Letramento. s.m. (a 1899) 1. ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2. PED mesmo que alfabetização (‘processo’) 3. (dec 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos

de material escrito, na acep. PED por influ. do ing. Literacy (Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2001, citado por MORTATTI, 2004:132).

Apresentaremos a seguir, algumas das perspectivas pelas quais letramento pode ser compreendido diante de sua pluralidade de significados e da sua abrangência interdisciplinar. Soares (1992) já havia apontado algumas tentativas que foram propostas de desagregação do termo *literacy* para lidar com sua multiplicidade semântica e com a impossibilidade de formular um conceito universal. Outro modo de olhar a variedade desse fenômeno – dadas as relações diversas que ele estabelece com a sociedade e a cultura e considerando a impossibilidade de um conceito unânime – foi fornecida por Soares (1995), por meio de perspectivas teóricas e metodológicas conforme as quais se pode analisar esse fenômeno<sup>6</sup>.

A autora defendia que o estudo do alfabetismo (letramento) era inerentemente multidisciplinar e que sua compreensão só seria possível a partir da contribuição das diversas ciências (SOARES, 1995). Com essa mesma intenção, em 2007, Soares (2010) discorre sobre distintos pontos de vista sob os quais letramento estava sendo conceituado (Quadro 4, Apêndice A), incluindo algumas das perspectivas elencadas no texto de 1995 (Fig. 2).

Fig. 2 – Perspectivas do letramento, conforme Magda Soares



**Fonte:** Elaborada por Alves (2023), a partir de Soares (1995). *Design* de Loudovico Soares.

Infográfico colorido composto por uma caixa de texto de cor verde centralizada na imagem, com o texto “Perspectivas do letramento de Magda Soares (1995; 2010)” na cor branca. Onze caixas de texto menores circundam a caixa de texto central, ligadas entre si por setas no sentido horário. Cada uma

<sup>6</sup> Soares (1995) fornece essas indicações em artigo que trata do termo *alfabetismo*, que para ela era a equivalência de *literacy* na época.

das onze caixas indica uma perspectiva do letramento, sendo elas: “perspectiva antropológica”; “perspectiva política”; “perspectiva literária”; “perspectiva textual”; “perspectiva discursiva”; “perspectiva sociológica”; “perspectiva histórica”; “perspectiva educacional ou pedagógica”; “perspectiva propriamente linguística”; “perspectiva sociolinguística”; “perspectiva psicológica e psicolinguística”.

As perspectivas destacadas por Soares (SOARES, 1995; 2010 [2007]) se referem às perspectivas que possuem a escrita como objeto de estudo por meio de diferentes olhares epistemológicos. Mas essas perspectivas se diferem das ampliações que serão feitas por outras áreas do conhecimento para tratar dos usos adjetivados do termo letramento.

Reunimos, no Apêndice A (Quadros 4 e 5), as concepções acerca dessas perspectivas. Notamos que tais perspectivas também podem ser tomadas como recortes temáticos. Compreendemos que para cada um desses pontos de vista há um conceito de letramento subjacente que pode estar inserido no modelo autônomo ou no modelo ideológico de letramento. A complexidade em torno do letramento é representada nessas perspectivas, as quais indicam a vasta possibilidade de manifestação e investigação das práticas letradas.

Essas abordagens resultam, de acordo com Carvalho, Castanheira e Versiani (2023), da “participação de pesquisadores em ecologias intelectuais particulares, correspondem a epistemologias que mobilizam conceitos e contribuições advindos de disciplinas diversas, como, por exemplo, linguística, sociolinguística, linguística aplicada, educação, psicologia, história, sociologia e antropologia” (CARVALHO, CASTANHEIRA e VERSIANI, 2023, Cap. 1, Seção “Mapeando a construção de uma abordagem social do letramento”, § 1).

Notamos que o olhar de Soares para essas perspectivas tem como ponto de partida o conceito anglófono de *literacy*, pelo fato de ter incluído vertentes epistemológicas sobre a escrita e a oralidade advindas dos campos da antropologia e da história, por exemplo. Isso porque letramento, em sua acepção brasileira, é originado e mantém-se predominante nos estudos das áreas da Educação e da Linguística Aplicada (as quais, notadamente, se apropriaram de todas essas perspectivas para elaborar e aplicar o conceito de letramento).

Vóvio (2022:179) reforça que, embora o campo dos estudos sobre letramento no Brasil concentre a maioria das pesquisas nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada, este campo caracteriza-se pela “hibridização de quadros teóricos a partir da aproximação a diferentes áreas do conhecimento e seus construtos”, oportunizando, dessa forma, a utilização de teorias e metodologias variadas “para lidar com os fenômenos relativos aos usos da modalidade escrita da língua que se configuram na contemporaneidade, criando zonas de intersecção e interdisciplinaridade”. A autora cita como exemplo as áreas de:

[...] Sociologia, Antropologia, os Estudos Culturais e as Teorias Decoloniais, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Social, a História Cultural, da Alfabetização e da Leitura, a Sociolinguística Interacional e a Filosofia da Linguagem, representada pela abordagem dialógica e discursiva, entre muitas outras (VÓVIO, 2022:179).

Essa interface com outros ramos do conhecimento é inerente aos estudos do letramento, visto que, ao se tratar das práticas mediadas pelo texto escrito, tangenciam o estudo de outros ramos do saber que envolvem a atividade humana, tais como antropologia e sociologia, por exemplo (CERUTTI-RIZZATTI, 2009).

Diante da multiplicidade de ângulos pelos quais esse fenômeno pode ser estudado – ao mesmo tempo que “[...] atualmente, letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (SOARES, 2010 [2007]:56) –, Marinho (2010b:17) sustenta que “Obviamente, não chegaremos a um consenso sobre o termo, em função da própria problemática que ele evoca, e pelas condições de divergências e negociações com que um conceito se inscreve no discurso científico”.

No Quadro 3, a seguir, destacamos os conceitos de letramento de três autoras do campo da Educação e da Linguística Aplicada, pioneiras na definição e consolidação da tradução de *literacy* por letramento.

**Quadro 3 – Conceitos de letramento de Leda Tfouni, Angela Kleiman e Magda Soares**

Autoria	Conceitos
<b>Leda Tfouni</b>	“[...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas [...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988:9). Os estudos que utilizavam a palavra letramento se ocupavam das questões sobre a escrita a partir de diversos enfoques (TFOUNI, 1997).
<b>Angela Kleiman</b>	“[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995:11). [...] as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995). Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, das práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 1998:181-182).
<b>Magda Soares</b>	“[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002:145). “[...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002:145-146, grifo nosso).

**Fonte:** Elaborada por Alves (2023) com base nas autorias citadas. *Design* de Loudovico Soares.

Por seu turno, Soares (2002:144) entende que não há uma diversidade de conceitos propriamente dita, mas, sim, uma “[...] diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Em relação às diferenças conceituais entre sua abordagem e a abordagem de

autoras como Leda Tfouni (1988; 1997) e Angela Kleiman (1995; 1998), Soares considera que, enquanto o elemento priorizado por Tfouni para definir letramento é o impacto social da escrita, este elemento é apenas um dos componentes do conceito de Kleiman, a qual considera também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem. Para essas duas autoras, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e escrita para além da alfabetização (SOARES, 2002).

Soares (2002) esclarece, por outro lado, que sua concepção de letramento se fundamenta numa compreensão de que não são

[...] as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as conseqüências da escrita sobre a sociedade, mas sim, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002:145).

[...] O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002:145-146).

O conceito de letramento forjado no Brasil, assinala Soares, guarda diferenças com o conceito de *literacy* em todos os países de língua inglesa — dada a sua polissemia e diversas dimensões — e também não é “exatamente idêntico” ao conceito de *literacy* em Brian Street nem nos NLS, embora esse grupo seja referência constante naquele conceito (SOARES, 2010 [2007]). Marinho (2010b) também reconhece que os NLS exerceram forte influência no conceito de letramento no Brasil e um dos principais motivos para isso é a proximidade que essa corrente tem com o pensamento de Paulo Freire. Os próprios estudos do NLS, nota a autora, citam Paulo Freire para tratar do lugar da ideologia e das relações de poder no conceito de *literacy*, cuja ideia de alfabetização está para além de uma habilidade técnica e neutra (FREIRE, 2015 [1974]).

De fato, Tfouni, Kleiman e Marinho fazem menções diretas aos NLS e ao modelo ideológico em seus conceitos de letramento. Soares, embora tenha escolhido um caminho conceitual diferente, também assinala que foi fortemente influenciada por esses estudos, especialmente por tratar-se de uma das maiores estudiosas do tema no Brasil e por ser a responsável por parte da introdução de muitas das referências acerca dos NLS no país.

Para diferenciar, terminologicamente, os estudos que começaram a ser empreendidos no Brasil por influência dos Novos Estudos de Letramento, em sua acepção inglesa, Kleiman (2008) defende o uso da expressão Estudos do Letramento, pela seguinte razão:

Nos países de língua inglesa, o termo “*literacy*” (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos

estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo “novos”: daí *New Studies of Literacy*. No Brasil, um novo termo foi cunhado — letramento — pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90 (c.f. KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) (KLEIMAN, 2008:489, grifo nosso).

Embora haja ênfases diferentes para os conceitos de letramento de Tfouni, de Kleiman e de Soares, esta última aponta que os pontos em comum entre eles é que não há menção à aprendizagem inicial da língua escrita nesses conceitos, sendo sempre considerada parte de outro fenômeno, a alfabetização. Além disso, todos eles são fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita (SOARES, 2010 [2007]).

Isso porque não foram as perspectivas antropológica e histórica que introduziram a palavra e o conceito no contexto brasileiro, discorre a autora, mas sim o campo do ensino da língua escrita, na perspectiva educacional e pedagógica (SOARES, 2010 [2007]). Em complemento a esse argumento, trazemos as autoras Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016:33) quando identificam que, para além da esfera escolar e de suas interseções com a alfabetização, a introdução do tema letramento nas pesquisas brasileiras ocorreu por meio de um “conjunto fértil e produtivo de pesquisas na Linguística Aplicada [...], que se desenvolveu pautado em abordagens etnográficas, discursivas e sócio-históricas, conhecido como vertente sociocultural dos Estudos de Letramento”.

Marildes Marinho (2010a:76) concorda que, no Brasil, o campo pedagógico possui a escrita como eixo preferencial de estudos, porque “[...] busca compreender os condicionantes do aprendizado ou do fracasso do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”. Diante disso, Marinho (2010b) elucida que a “chegada” do conceito de letramento no contexto brasileiro permitiu um estudo mais incisivo no campo das pesquisas por cobrir aspectos para além das habilidades de ler e escrever: “[...] pode recobrir vazios semânticos e discursivos anteriormente existentes” (MARINHO, 2008:14), sobretudo, consistiu em um pressuposto pedagógico e um fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita. O termo letramento, afirma a autora, constitui um “dispositivo teórico” que possibilita entender as condições com as quais a sociedade brasileira lida com a escrita, enquanto fenômeno sociocultural (MARINHO, 2010b):

Este conceito prevê referenciais teórico-metodológicos capazes de dar conta das competências e habilidades discursivas, linguísticas, técnicas, cognitivas, além de referenciar disposições e conhecimentos que são condicionados por determinados fatores históricos, sociais, políticos e culturais (MARINHO, 2010b:17).

Por isso, Marinho (2010a:68) alerta que é ilusão pensar em um consenso idealizado em torno do conceito de letramento, pois não há uma “[...] transparência, consistência ou operacionalidade teórico e pedagógica” que muitos podem supor. Embora essa indeterminação e opacidade do termo não lhe seja exclusiva, pois acontece com muitos outros termos polissêmicos, isso não dispensa, na concepção da autora, a necessidade contínua de pesquisas para aprofundar as contribuições e as tensões que o termo letramento “[...] tem trazido para as pesquisas e para o ensino da leitura e da escrita” (MARINHO, 2010b:17). Principalmente porque se trata de um conceito que surgiu no

âmbito acadêmico e que, devido à sua complexidade, termina por dificultar a sua operacionalização na escola e nos materiais didáticos (MARINHO, 2008; 2010b).

Como estudiosa da perspectiva dos NLS, Marinho (2008) declara que adotar uma perspectiva de letramento conforme o modelo ideológico significa aderir a conceitos particulares de escrita, de linguagem e de cultura. A partir dessa abordagem, “[...] avaliar o grau de letramento de um indivíduo ou de uma sociedade significa avaliar as suas possibilidades e condições de participação nas práticas de escrita que essa sociedade disponibiliza, as crenças, os valores e modos de relação com a cultura escrita” (MARINHO, 2010b:16).

Marinho (2010a) também reconhece que ao tratar dos novos letramentos não se pode desconsiderar o lugar ocupado pela multimodalidade, ou seja, as outras modalidades de interação ou produção de sentido que atuam junto com os textos escritos. Para isso, afirma a autora, as teorias semióticas são indispensáveis para entender a relação entre as outras formas de representação que convivem com a linguagem verbal. Além disso, Marildes Marinho ressalta que o “[...] conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (MARINHO, 2010a:80) (assim como afirmaram também Shirley Heath (2004 [1982]) e Deborah Brandt e Katie Clinton (2002)).

As pesquisas de Rojo (2009) vão desenvolver a perspectiva da multimodalidade dos letramentos, enfatizando os letramentos múltiplos, os multiletramentos e os letramentos críticos. Ao trazer para o terreno brasileiro a vertente do Grupo de Nova Londres (New London Group), a autora destaca as dimensões multiculturais e as relações de poder presentes nos usos da linguagem.

Diante disso, compreendemos que, dada a natureza desse fenômeno, tanto *literacy* como letramento não são termos passíveis de serem definidos de modo único. Por isso, é sempre importante explicar o que se inclui no rol de possibilidades de ambos os conceitos, pois usá-los requer uma explicação e delimitação acerca de qual faceta do termo está se tratando.

Brian Street compara a polissemia de *literacy* com outros termos como classe, gênero e etnia (GRAFF e STREET, 2016) e Cosson (2015) equipara com os termos língua e literatura. Street defende que é preciso deixar claro o que se quer dizer com determinado termo e não presumir que a outra pessoa saiba (GRAFF e STREET, 2016). Street (2009a) faz a seguinte recomendação sobre isso: cabe à pessoa pesquisadora aprofundar o significado de letramento que defende. A passagem seguinte, de Angela Kleiman, ilustra essa consideração:

Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos [...], então segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social versus outro grupo social falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-la ao sucesso da criança na escola, então segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social [...] (KLEIMAN, 1995:17-18).

Marildes Marinho (2008) também se posiciona dessa forma. Considerando a tendência do conceito em se tornar muito ampliado, ela afirma que no campo da pesquisa é necessário explicitar o que se entende por letramento naquele âmbito e como se está operacionalizando este conceito no estudo em questão. E Rojo (2009:121) reconhece que as escolhas em educação “nunca são neutras, nem impunes”. A tarefa da pessoa educadora é “fazer escolhas e encaminhamentos conscientes”.

### *Considerações finais*

Este artigo teve como objetivo apresentar um breve panorama histórico-conceitual sobre as abordagens em torno do termo *literacy* no contexto anglófono, identificando como essas correntes ecoaram na elaboração do conceito brasileiro de letramento e evidenciando a natureza polissêmica deste vocábulo.

Podemos concluir que estudar o conceito de letramento, assim como outros conceitos polissêmicos e altamente disputados, requer, por analogia, a definição de uma lente fotográfica. Cada objetiva escolhida revelará uma fotografia diferente. Os resultados, por consequência, também se desenharão em função do ângulo, do foco e da abertura escolhidas para captar a realidade.

Sendo assim, o conceito de *literacy* como prática social é uma das abordagens sobre *literacy* que influenciou fortemente determinadas estudiosas brasileiras em suas concepções de letramento. Porém, isso não quer dizer que não há, no país, outras concepções de letramento diferentes da abordagem supracitada. Mesmo considerando as pesquisadoras que citamos em nossa revisão bibliográfica, as quais foram influenciadas pela perspectiva do letramento como prática social, há diferenças entre suas abordagens, havendo alguns fatores que interferem no foco ou na dimensão que cada uma das autorias vai priorizar em seus conceitos e trabalhos empíricos. Dessa forma, sem querer esgotar as facetas, de forma exemplificativa, podemos destacar o seguinte:

1. A depender da área de conhecimento, Educação ou Linguística Aplicada, por exemplo, esse conceito pode ganhar contornos diferenciados.
2. Dentro de cada uma dessas áreas, esse conceito poderá variar em função do grupo estudado: crianças em fase pré-escolar, adultos não alfabetizados, etc.; da perspectiva disciplinar de letramento utilizada, linguística, pedagógica, antropológica, sociológica, literária, etc., ou ainda, da perspectiva ideológica, podendo ser esta vinculada ao modelo autônomo de letramento ou ao modelo ideológico de letramento.
3. Esse conceito também poderá ter elementos diferentes a depender da esfera em questão: escolar, doméstica, comunitária, laboral, etc.
4. Há, ainda, diferenças de abordagens a depender da relação que se estabelece entre alfabetização e letramento.

Em síntese, operar com o conceito de letramento implica reconhecer a complexidade subjacente decorrente da necessária multidisciplinaridade que o constitui, tendo sido apropriado por diferentes campos do saber e, conseqüentemente, por meio de diferentes

metodologias de pesquisa. Como um princípio básico, é fundamental explicitar o lugar teórico-metodológico de uso do conceito na pesquisa como uma forma de contribuir para o avanço conceitual do campo dos estudos sobre letramento. Esperamos que este artigo contribua para as pesquisadoras e pesquisadores do campo da BCI que desenvolvam estudos sobre letramento informacional.

### **Referências bibliográficas**

**ALVES, Mariana de Souza Alves**

2025 Elaboración terminológico-conceptual de la alfabetización informacional (letramento informacional) en Brasil: un análisis de los trabajos de Bernadete Campello y Kelley Gasque. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*. [Em linha]. 87 (2025) e012. Doi: <https://doi.org/10.5195/biblios.2024.1320>.

**ALVES, Mariana de Souza**

2024 *Data on scientific production on letramento informacional in Brazil: collection procedures and resulting corpus* [Dataset for thesis]. 2024. Zenodo. Doi <https://doi.org/10.5281/zenodo.10672668>. Acessado 11 maio 2024.

**ALVES, Mariana de Souza**

2023 *Apropriação do termo letramento pela Biblioteconomia e Ciência da Informação brasileira: tensões terminológico-conceituais em torno do letramento informacional*. [Em linha]. Recife, 2023. [Consult. 16 nov. 2023]. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/53340>.  
Doutorado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Pernambuco.

**ALVES, Mariana de Souza; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes**

2025 O Termo letramento na expressão letramento informacional na Biblioteconomia e Ciência da Informação Brasileira: influências intelectuais e disciplinares. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*. [Em linha]. 19 (2025) e025009. Doi: [10.36311/1981-1640.2025.v19.e025009](https://doi.org/10.36311/1981-1640.2025.v19.e025009).

**ALVES, Mariana de Souza Alves; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GALINDO, Marcos**

2023 O Debate terminológico-conceitual em torno do uso dos termos competência em informação, competência informacional e letramento informacional na primeira década dos anos 2000 no Brasil. *Liinc em Revista*. [Em linha]. 19:2 (nov. 2023) e6576. Doi: <https://doi.org/10.18617/liinc.v19i2.6576>.

**BELLUZZO, Regina Célia Baptista**

2005 Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. *ETD: Educação Temática Digital*. [Em linha]. 6:2 (jun. 2005) 30-50. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v6i2.772>.

**BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie**

2002 Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*. 34:3 (2002) 337-356.

**CAMPELLO, Bernadete Santos**

2009 *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. Belo Horizonte, 2009.

Tese de Doutorado em Ciência da Informação – Universidade Federal de Minas Gerais.

**CAMPELLO, Bernadete dos Santos**

2002 A Competência informacional na educação para o século XXI. In *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Org. Bernadete Campello. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 9-11.

**CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; VERSIANI, Maria Zélia Machado**

2023 *Letramentos acadêmicos como práticas sociais*. [Em linha]. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em:

[https://www.amazon.com.br/gp/product/BoC2FQ32M1/ref=ppx\\_yo\\_dt\\_b\\_d\\_asin\\_title\\_001?ie=UTF8&psc=1](https://www.amazon.com.br/gp/product/BoC2FQ32M1/ref=ppx_yo_dt_b_d_asin_title_001?ie=UTF8&psc=1).

**CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth**

2009 Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Lingüístico*. [Em linha]. 6:2 (jul.-dez. 2009) 1-15. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n2p1>.

**COSSON, Rildo**

2015 Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*. [Em linha]. 31:3 (jul./dez. 2015) 173-187. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>.

**DECLARATION OF PERSEPOLIS**

1975 Declaration of Persepolis. In INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR LITERACY PERSEPOLIS, Persepolis, September 1975. [Em linha]. 1975. [Consult. 27 abr. 2022]. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-en.pdf>.

**DUDZIAK, Elisabeth Adriana**

2001 *Information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. [Em linha]. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.27.2001.tde-30112004-151029>.

Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

**FRANCELIN, Marivalde Moacir**

2011 Conceitos, domínios do saber e fronteiras epistemológicas. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. [Em linha]. 8:2 (jan./jun. 2011) 172-165. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1938>.

**FRANSMAN, Jude**

2006 *Understanding literacy: a concept paper: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life*. [Em linha]. 2006. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145986>.

**FREIRE, Paulo**

2015 *Pedagogia do oprimido*. 59<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1974].

**GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias**

2010 Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*. 39:3 (2010).

**GRAFF, Harvey; STREET, Brian V.**

2016 Entrevista com J. Graff & B. Street. [Entrevista cedida a] Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Ana Maria Rabelo Gomes. *Educação em Revista*. [Em linha]. 32:2 (2016) 267-282. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399361529014/html/>.

**HATSCHBACH, Maria Helena de Lima**

2002 *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. Rio de Janeiro, 2002. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>.  
Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**HEATH, Shirley Brice**

2004 El Valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Org. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia, Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004 [1982], p. 143-179. Versión original: What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In *Language in Society*. 11, p. 49-76.

**KLEIMAN, Angela B.**

2008 Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. [Em linha]. 8:3 (set./dez. 2008) 487-517. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf>.

**KLEIMAN, Angela B.**

1998 Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In *Alfabetização e letramento: perspectivas psicolinguísticas*. Org. Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

**KLEIMAN, Angela B.**

1995 Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In *Os Significados do Letramento*. Org. Angela B. Kleiman. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

**KRESS, Gunther**

2003 *Literacy in the new media age*. London; New York: Routledge, 2003.

**LITERACY**

2022a Literacy. In *Cambridge Dictionary*. [Em linha]. [USA]: Cambridge University Press. 2022. [Consult. 1 maio 2022]. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/literacy>.

**LITERACY**

2022b Literacy. In *Merriam-Webster Dictionary*. [Em linha]. [S. l.]: Merriam-Webster, 2022. [Consult. 1 maio 2022]. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy#h1>.

**LITERACY**

2022c Literacy. In *Oxford University Press*. [UK]: Oxford University Press, 2022. [Consult. 1 maio 2022]. Disponível em:

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/literacy?q=literacy>.

**MARINHO, Marildes**

2010a Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In *Cultura escrita e letramento*. Org. Marildes Marinho, Gilcinei Carvalho. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 68-100.

**MARINHO, Marildes**

2010b Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento: Prefácio. In *Cultura escrita e letramento*. Org. Marildes Marinho, Gilcinei Carvalho. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 9-22.

**MARINHO, Marildes**

2008 Precisamos conhecer mais o que acontece dentro e fora da escola: [Reflexões sobre pesquisa e prática de letramento]: Entrevista. *Letra A: O jornal alfabetizador*. [Em linha]. 4:14 (maio/jun. 2008) 12-14. [Consult. 8 abr. 2022]. Disponível em: [https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008\\_JLA14.pdf](https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008_JLA14.pdf).

**MORTATTI, Maria do Rosário Longo**

2004 *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

**ROJO, Roxane**

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

**SCRIBNER, Sylvia**

1984 Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*. (nov. 1984).

**SOARES, Magda**

2019 Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In SOARES, Magda - *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 [1998], p. 63-124.

**SOARES, Magda**

2010 Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In *Cultura escrita e letramento*. Org. Marildes Marinho, Gilcinei Carvalho. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 54-67.

**SOARES, Magda**

2002 Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. [Em linha]. 23:81 (dez. 2002) 143-160. [Consult. 9 maio 2022]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>.

**SOARES, Magda**

1996 O Que é letramento? In SOARES, Magda - *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 [1998], p. 15-25.

**SOARES, Magda**

1995 Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. [Em linha]. 1995. [Consult. 24 jul. 2023]. [Disponível em: <https://www2.ufrj.br/pnaic/files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%C3%87%C3%95ES-DIMENS%C3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf>].

**SOARES, Magda**

1992 *Literacy assessment and its implications for statistical measurement: Current Surveys and Research in Statistics*. [Em linha]. Paris: UNESCO, Division of Statistics on Education, 1992. [Consult. 27 abr. 2022]. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366779.pdf>.

**STREET, Brian V.**

2014 *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

**STREET, Brian V.**

2009a Entrevista com Brian Street. *Revista Língua Escrita*. [Em linha]. 7 (jul./dez. 2009). [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua Escrita\\_7.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/Lingua_Escrita_7.pdf).  
Entrevista cedida a Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho.

**STREET, Brian V.**

2009b The Future of “social literacies” In BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, Mastin - *The Future of literacy studies*. London: Palgrave/Macmillan, 2009, p. 21-37.

**STREET, Brian V.**

2005 *Understanding and defining literacy: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*. [Em linha]. 2005. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186>.

**TFOUNI, Leda Verdiani**

1997 *Letramento e alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

**TFOUNI, Leda Verdiani**

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

**UNESCO**

1978 *Revised recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics: adopted by the General Conference of UNESCO at its 20th session, Paris, 27 November 1978*. [Em linha]. Paris, 1978, p. 528-533. [Consult. 27 abr. 2022]. Disponível em: [https://brill.com/view/book/edcoll/9789047422174/Bej.9789004164543.1-760\\_056.xml](https://brill.com/view/book/edcoll/9789047422174/Bej.9789004164543.1-760_056.xml).

**VIANNA, Carolina Assis Dias [et al.]**

2016 Introdução: Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Org. Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016, p. 25-59.

**VÓVIO, Claudia Lemos**

2022 Aportes teórico-metodológicos dos estudos do letramento no Brasil: objetos, significações e itinerários. In *Literatura, letramento escolar e alfabetização: história & atualidade*. Org. Fernando Rodrigues de Oliveira, Cláudia Lemos Vóvio. [Em linha]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022, p. 178-196. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66011>.

**Mariana de Souza Alves | mdsa24@gmail.com**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo | socorronunes@ufsj.edu.br**

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Brasil

**Apêndice A – Principais perspectivas teóricas e metodológicas do letramento**

**Quadro 4 - Principais perspectivas teóricas e metodológicas pelas quais o letramento pode ser compreendido, conforme Magda Soares**

Tipo de perspectiva / ponto de vista	Definição de Magda Soares em 1995 e em 2010
<b>Perspectiva antropológica</b>	<p>“[...] se volta para o estudo dos processos de introdução da escrita em culturas de oral primária ou em grupos sociais predominantemente orais, para as diferenças nas estruturas de comunicação e nos processos cognitivos, entre culturas orais e culturas letradas, para os processos de integração da escrita em redes de comunicação predominantemente para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais [...]” (Soares, 1995, p.13)</p> <p>“[...] letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Sob esse ponto de vista, ora se analisam diferenças entre culturas letradas e não letradas, como faz Goody, ora identifica-se o caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças – o representante aqui é, claro, Brian Goody [...] Parece-me que, nos estudos e pesquisas sob a perspectiva antropológica, a melhor tradução para a palavra <i>literacy</i> seria <i>cultura escrita</i>, e não letramento”. (Soares, 2010 [2007] p. 56-57)</p>
<b>Perspectiva psicológica e psicolinguística</b>	<p>“[...] investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos e de indivíduos alfabetizados e as consequências cognitivas do alfabetismo, os processos de aprendizagem da língua e os fatores que os determinam ou influenciam, a neuropsicologia da leitura e da escrita” (Soares, 1995, p.14)</p>
<b>Perspectiva sociolinguística</b>	<p>“[...] pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e lingüísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes lingüísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam, a neuropsicologia da leitura e da escrita e suas relações com as variedades lingüísticas [...]” (Soares, 1995, p.14)</p>
<b>Perspectiva propriamente lingüística</b>	<p>“[...] se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico para as diferenças lexicais e morfosintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais [...]” (Soares, 1995, p.14)</p>
<b>Perspectiva educacional ou pedagógica</b>	<p>“[...] investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo e os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita [...]” (Soares, 1995, p.14).</p> <p>“[...] letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos e as práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, nós, estamos usando nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas e nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estadual e municipal. Este é o sentido que tem <i>literacy</i> na linguagem corrente educacional nos países de língua inglesa, tal como se comprova na bibliografia sobre ensino da língua inglesa em currículos e nos programas” (Soares, 2010[2007] p. 57-58)</p>

**Fonte:** Elaborado por Alves (2023), a partir de citações integrais dos artigos: Soares (1995; 2010).  
*Design* de Loudovico Soares.

**Quadro 5 – Outras perspectivas teóricas e metodológicas pelas quais o letramento pode ser compreendido, conforme Magda Soares**

Tipo de perspectiva	Definição de Magda Soares em 1995
Perspectiva histórica	“[...] investiga, entre outros temas, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos (história de bibliotecas, de livrarias, de sistemas de informação...), a história das possibilidades de acesso à escrita, das conseqüências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores (número, condição social, sexo etc.), das leituras e das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 1995:13).
Perspectiva sociológica	“[...] toma a leitura e a escrita como práticas sociais, pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o que e como lêem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita, o valor simbólico da escrita em diferentes contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia dos bens culturais [...]” (SOARES, 1995:13-14).
Perspectiva discursiva	“[...] tendo como referência a teoria do discurso, que confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito, busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais (formato, diagramação do texto, ilustrações, títulos e subtítulos, notas, epígrafes, dedicatórias, prefácios, publicidade, estratégias de comercialização) na produção de sentido [...]” (SOARES, 1995:14).
Perspectiva textual	“[...] no quadro da lingüística textual, que investiga as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, os recursos de coerência, coesão, informatividade de um e outro, pesquisa a gramática do texto oral em confronto com a gramática do texto escrito, identifica as influências da primeira sobre a segunda e da segunda sobre a primeira [...]” (SOARES, 1995:14).
Perspectiva literária <sup>7</sup>	“[...] analisa as características da oralidade em textos da literatura clássica e medieval, reconstrói a progressiva passagem de gêneros literários orais para gêneros literários escritos, estuda a fluida fronteira entre o oral e o escrito no texto literário, investiga o acesso diferenciado à obra literária por diferentes grupos sociais (segundo a idade, o sexo, o nível socioeconômico) [...]” (SOARES, 1995:14).
Perspectiva política	“[...] analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do alfabetismo, que determina objetivos e metas do alfabetismo, que analisa ideologias subjacentes a programas e campanhas de alfabetização, que estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição, circulação da escrita [...]” (SOARES, 1995:14).

**Fonte:** Alves (2023), a partir de citações integrais dos artigos de Soares (1995). *Design* de Loudovico Soares.

<sup>7</sup> Atualmente já existe um (ou vários) conceitos de *letramento literário* e uma linha de estudos específicos sobre o tema.