

Possibilidades de letramento crítico-transformador na educação do campo: um estudo na EMEIF de Carapina no município de Cametá-PA

Possibilities of critical-transformer literacy in rural education: a study at the EMEIF of Carapina in the municipality of Cameta-PA

Jovanilda de Jesus Teles Alves¹

Fábio Coelho Pinto²

RESUMO

Este artigo investiga a implementação da perspectiva crítico-transformadora de letramento na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, localizada em um contexto rural e socialmente vulnerável. A partir da análise das práticas pedagógicas e dos discursos dos profissionais da escola, observa-se que, embora haja iniciativas alinhadas com os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, a efetivação do letramento crítico enfrenta desafios estruturais, como a carência de recursos didáticos e a precariedade da infraestrutura. Além disso, identifica-se uma lacuna entre a concepção teórica e a prática pedagógica, dificultando a construção coletiva de um projeto educativo que dialogue com a diversidade cultural e social dos alunos. O estudo ressalta a importância da articulação institucional e do investimento em políticas públicas para fortalecer uma educação que promova a autonomia, a reflexão crítica e a cidadania ativa. Conclui-se que o letramento, entendido como prática social e política, pode contribuir para a transformação das realidades locais, desde que superadas as limitações materiais e organizacionais identificadas.

Palavras-Chave: Letramento Crítico-Transformador. Práticas Pedagógicas. Desigualdades Educacionais.

ABSTRACT

This study investigates the critical-transformative literacy perspective implemented at the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education (EMEIF) of Carapina, a rural community marked by social vulnerability. The research aims to analyze how literacy is conceptualized and practiced in this context, considering the theoretical contributions of Paulo Freire, Magda Soares, Brian Street, and Mary Kato. Data were collected through interviews with the Portuguese language teacher and the pedagogical coordinator, as well as through classroom observations and analysis of available teaching resources. The findings indicate an incipient incorporation of critical-transformative literacy practices, primarily driven by the Portuguese teacher's initiatives to connect school content with the local culture and students' everyday experiences. However, structural limitations such as scarce pedagogical materials and inadequate infrastructure hinder broader application of this approach. Additionally, a gap between institutional discourse and daily pedagogical practice was identified, particularly in

¹ Mestranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS; Especialista em Organização Pedagógica da Escola pela Uninter; Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cametá-PA (SEMED-Cametá-PA).

² Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocínio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratégico. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (SEMED-Cametá-Pa). E-mail: <profphabiopinto@gmail.com>. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>

the coordination's superficial understanding of critical literacy. The study concludes that overcoming these challenges requires coordinated efforts, investment in teacher training, and improved material resources, aiming to consolidate literacy as a socially situated practice that fosters students' emancipation and active citizenship in socially vulnerable rural communities.

Keywords: Critical-Transformative Literacy. Pedagogical Practices. Educational Inequalities.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conceito de letramento tem passado por importantes transformações no campo da educação, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras. Esse avanço conceitual deve-se, em grande parte, às contribuições de pesquisadores e educadores como Paulo Freire (1987), Magda Soares (2003), Brian Street (1984) e Mary Kato (2005), cujas reflexões enfatizam a necessidade de compreender o letramento para além da simples aquisição técnica da leitura e escrita. Na perspectiva crítico-transformadora, o letramento é entendido como uma prática social, cultural e política que se entrelaça com os processos de construção da identidade e da cidadania dos sujeitos, possibilitando a leitura crítica da realidade e a participação ativa na sociedade.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, localizada em um contexto rural marcado por vulnerabilidades sociais e limitações estruturais, representa um espaço privilegiado para investigar a incorporação dessas concepções ampliadas de letramento. A partir das práticas pedagógicas adotadas na escola, observa-se um esforço para integrar os saberes locais, valorizando as manifestações culturais da comunidade como elementos fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Essa articulação entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos é um dos pilares da proposta crítico-transformadora, que busca emancipar os sujeitos por meio do acesso a práticas letradas contextualizadas e socialmente significativas.

Entretanto, apesar dos avanços apontados, a implementação plena dessa abordagem enfrenta diversos desafios, sobretudo relacionados à escassez de recursos pedagógicos e à precariedade da infraestrutura escolar, aspectos que limitam o desenvolvimento de estratégias educativas mais dinâmicas e contextualizadas. A carência material contribui para que, em muitos momentos, a prática docente permaneça restrita ao uso do livro didático, reproduzindo uma concepção tradicional e fragmentada de letramento, centrada no domínio formal da língua e desconectada das experiências culturais e sociais dos alunos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as práticas de letramento na EMEIF de Carapina, buscando compreender de que modo elas se alinham à perspectiva

crítico-transformadora e como as condições estruturais influenciam o processo educativo. Ao investigar as ações dos profissionais da escola, suas concepções sobre letramento e as dificuldades enfrentadas, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o papel da escola pública na promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos, especialmente em contextos socialmente vulneráveis.

2 DOS SENTIDOS ÀPLICAÇÃO DO LETRAMENTO

A noção de letramento começa a ganhar destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, embora tenha alcançado maior visibilidade e aprofundamento teórico nos anos 1990. Nesse período, as contribuições de Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2003) se tornaram centrais para a consolidação do conceito, ambas propondo uma ampliação social da alfabetização, ao enfatizarem os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais. Ainda que partilhem de uma mesma base teórica, suas interpretações sobre o letramento divergem em determinados pontos: Kleiman (1995) adota uma abordagem mais funcional e delimitada, enquanto Soares (2003) propõe uma concepção mais abrangente e dinâmica. Esta última perspectiva, por seu caráter mais integrador, passou a orientar, de maneira predominante, as políticas educacionais e as pesquisas no campo da alfabetização no Brasil.

A concepção de letramento formulada por Soares (2003) compreende o conceito como uma dimensão indissociável do processo de alfabetização, na medida em que desloca o foco da simples aquisição do código escrito para a compreensão de seus usos sociais. Assim, o letramento passa a ser entendido como o aprendizado da escrita em sua funcionalidade social, considerando os contextos e propósitos em que se insere como linguagem. Nessa perspectiva, o letramento adquire relevância não apenas pedagógica, mas também política, pois pressupõe uma leitura crítica da realidade e do papel da linguagem na mediação das relações sociais.

Essa visão dialoga com os princípios da educação progressista defendida por Paulo Freire, para quem alfabetização e escolarização devem ser compreendidas como atos políticos e práticas de liberdade. Tanto Freire quanto Soares reconhecem na linguagem escrita um instrumento de emancipação, capaz de promover a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos.

Ao se observar a realidade educacional brasileira, torna-se evidente a persistência de um significativo déficit no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, especialmente nos campos da alfabetização e do letramento. Diversos estudos, como os de Patto (1990), Moysés (1988) e Moysés & Collares (2011), evidenciam o fracasso estrutural da

sociedade brasileira em garantir o acesso efetivo à alfabetização, destacando que esse insucesso não é apenas escolar, mas social e político.

Refletir sobre o conceito de letramento, nesse sentido, é fundamental para compreender a profundidade desse déficit, pois o letramento permite analisar a alfabetização não apenas como domínio técnico do código escrito, mas como um processo inserido em um contexto histórico e social. Entender a relevância desse conceito exige, portanto, uma análise crítica do percurso histórico da educação brasileira e das condições estruturais que moldaram suas práticas e políticas.

A literatura que discute a história da educação no Brasil tem se debruçado sobre os fatores que contribuíram para o fracasso da escolarização e da alfabetização ao longo das décadas. Autores como Brandão et al. (1982), Ribeiro (1991), Brandão (2014) e Rocha (2006) identificam múltiplas causas estruturais e conjunturais para essa problemática, destacando a negligência histórica do Estado em garantir uma educação de qualidade, sobretudo para as camadas mais vulneráveis da população.

No estudo de Brandão et al. (1982), são sistematizados de forma objetiva os principais entraves que comprometem os processos de escolarização e alfabetização. Entre os fatores apontados, destacam-se: a elevada evasão escolar, os altos índices de repetência, as experiências pedagógicas desarticuladas da realidade dos alunos, a responsabilização indevida das crianças pelo fracasso escolar, a precariedade na formação docente, a instabilidade profissional dos professores, a insuficiência da jornada escolar e a subvalorização da educação infantil como etapa formativa essencial.

As análises mencionadas revelam uma tendência recorrente de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar para os próprios alunos, negligenciando o papel estrutural do Estado na garantia de condições adequadas para a alfabetização e o letramento. Essa visão, presente em parte da literatura crítica, evidencia a centralidade de uma gestão do conhecimento que minimiza as falhas institucionais e transfere a culpa pelo insucesso escolar ao indivíduo, desconsiderando as deficiências sistêmicas no que se refere à infraestrutura escolar, à formação docente e às políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, Ribeiro (1991), ao analisar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, identificou a repetência como um dos problemas mais alarmantes da educação brasileira, especialmente na 1ª série do ensino fundamental. Em algumas regiões, como o Norte e o Nordeste, o índice de alunos retidos superava 60%. A essa realidade somava-se uma elevada taxa de evasão escolar, fortemente associada às precárias

condições socioeconômicas. Esses dados apontam para a complexidade dos desafios enfrentados no processo de alfabetização, sobretudo entre as populações mais vulneráveis.

No contexto anteriormente discutido, evidencia-se que o acesso à educação de qualidade era severamente limitado, sobretudo para as camadas sociais menos favorecidas. Brandão (2014), ao analisar a realidade educacional brasileira nas décadas de 1980 e 1990, propõe a noção de "cidadania escolar" como eixo central para pensar o direito à educação. Segundo a autora, o exercício pleno dessa cidadania requer o domínio da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos e dos saberes fundamentais que compõem o currículo básico das escolas públicas.

Entretanto, Brandão identifica uma ruptura entre os discursos oficiais e as práticas institucionais, especialmente no que se refere às ações de correção de fluxo e à abordagem das defasagens de aprendizagem. Apesar da implementação de políticas compensatórias, estas, segundo a autora, caracterizavam-se pela baixa qualidade e pouca efetividade, principalmente no que tange à alfabetização. Paradoxalmente, é nesse mesmo cenário de políticas remediadoras que o conceito de letramento começa a se difundir e ganhar relevância no campo educacional, ainda que muitas vezes desvinculado de uma proposta pedagógica transformadora.

No cenário educacional brasileiro, observa-se historicamente uma instrumentalização da educação como ferramenta a serviço de interesses partidários e ideológicos vinculados aos grupos detentores de poder econômico. Nesse contexto, Soares (1985) critica veementemente o caráter meramente compensatório das políticas públicas educacionais, que, em vez de promoverem o direito efetivo à educação de qualidade, acabam por implementar ações paliativas, desprovidas do compromisso com a apropriação crítica dos saberes fundamentais — como a alfabetização e o letramento — por parte dos sujeitos.

Ampliando essa crítica, Rocha (2006) denuncia a realidade vivenciada por alunos da rede pública que, ao chegarem à antiga 5ª série (atual 6º ano), frequentemente não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita. Mais grave ainda era o fato de esses estudantes serem responsabilizados por esse déficit, como se fossem os únicos culpados por seu insucesso escolar. A autora destaca que essa responsabilização tem impactos profundos na subjetividade dos alunos, que passam a se enxergar como incapazes de aprender. Essa visão desconsidera completamente os fatores estruturais que influenciam o processo de aprendizagem, como as desigualdades sociais, econômicas e culturais, bem como as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Inicialmente, o emprego político do termo *letramento* pode ter contribuído para aprofundar a exclusão social daqueles que já se encontravam marginalizados, uma vez que a linguagem escrita representava para esses grupos um obstáculo constante, consequência do seu limitado acesso à educação formal. Dentro desse cenário, as noções de alfabetização e letramento passaram a ser reconhecidas como conceitos distintos, porém interdependentes. Nesse sentido, Soares (2003) defende que o ensino escolar deve promover o “alfabetizar letrando”, enquanto Goulart (2010) enfatiza a importância de “letrar alfabetizando”. Dessa forma, o processo de ensinar e aprender a escrita, juntamente com seu uso funcional e social, é compreendido como uma prática inseparável.

Soares (2003, p. 31) define alfabetização como o processo de “alfabetizar, de tornar alfabeto”, isto é, criar condições para que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita. Assim, alfabetizar significa possibilitar a compreensão e a decodificação do sistema escrito e seu correspondente oral. Desse modo, um sujeito alfabetizado pode ser reconhecido como alguém que detém o domínio do código escrito e, portanto, é considerado letrado no sentido mais amplo do termo, possuindo conhecimento e habilidade na linguagem escrita.

Nesse contexto, o conceito de letramento surge como uma ampliação ou aprofundamento da alfabetização, focalizando o uso social da escrita. Soares (2003) relata que o termo *letramento* não constava nos dicionários, por ser uma introdução recente no vocabulário da língua portuguesa. A autora atribui a Mary Kato o pioneirismo no uso do termo no Brasil, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Desde então, o conceito ganhou relevância na literatura linguística brasileira, especialmente nos estudos de Tfouni (1995), que buscou distinguir letramento de alfabetização, e de Kleiman (1995), que se dedicou a aprofundar os “significados do letramento”.

Segundo Soares (2003), o termo *letramento* teve origem na tradução do inglês *literacy*, que se refere à condição de ser um sujeito letrado, ou seja, ao domínio da leitura e da escrita tanto no contexto educacional quanto social. Por essa razão, a autora destaca que há uma distinção importante entre saber ler e escrever e ser efetivamente letrado. O primeiro pode se dar de forma funcional e estrutural, onde o indivíduo reconhece símbolos e códigos escritos, mas isso nem sempre implica no domínio pleno da leitura e escrita em seus múltiplos usos sociais e contextuais.

Dessa forma, o letramento é compreendido como a atribuição de significado e o uso sociocultural da escrita. Soares (2003, p. 37) aponta que “existe a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a pensar de modo distinto daquele que é analfabeto ou iletrado”. Assim, um indivíduo letrado é aquele que é capaz de

construir sentidos e empregar a escrita de maneira socialmente adequada em diversos contextos.

A autora ainda explica que *letramento* — termo derivado do verbo “letrar-se”, entendido como o processo de “tornar-se letrado” — é o resultado da ação conjunta de ensinar e aprender os usos sociais da leitura e da escrita (Soares, 2003, p. 38-39). Esse conceito evidencia a necessidade de esclarecer que aprender a ler e escrever não equivale automaticamente ao domínio da leitura e escrita socialmente significativos. Ou seja, o ato de alfabetizar proporciona o acesso e a compreensão do código escrito e suas estruturas, mas não garante necessariamente a apropriação desse código para usos sociais diversificados, como pressupõe o conceito de letramento.

Nesse sentido, Soares (2003) estabelece uma distinção clara entre alfabetização e letramento, destacando que a alfabetização consiste em garantir ao indivíduo a capacidade de estabelecer correspondência entre sons e suas representações gráficas, um processo relativamente mecânico que demanda treino para compreender a relação entre fonemas e grafemas. Por outro lado, o letramento situa-se numa esfera mais ampla, ligada ao prazer, ao lazer e à fluidez das práticas cotidianas, caracterizando-se pela leitura e escrita em diversos contextos que ultrapassam os limites da escola.

Kleiman (1995) observa que os estudos sobre letramento focalizaram os impactos sociais decorrentes do uso da escrita, ressaltando que, embora o termo tenha surgido inicialmente no meio acadêmico, ele rapidamente foi incorporado às pesquisas sobre educação escolar e passou a integrar o discurso pedagógico. Essa apropriação, no entanto, contraria a proposta original que buscava desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, para evidenciar o caráter ideológico presente em todas as formas de uso da escrita (Street, 1984) e para diferenciar as diversas práticas de letramento das práticas de alfabetização, que seriam apenas uma modalidade dentre tantas existentes na sociedade. Apesar disso, a alfabetização mantém-se como a prática de letramento mais significativa, especialmente porque é promovida pela principal agência de letramento: a escola (Kleiman, 2007, p. 01-02).

Foi justamente a partir dessa distinção e polarização entre alfabetização e letramento que, por volta da década de 1980, o letramento perdeu parte de sua relevância e impacto no processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de contato dos alunos com a língua escrita. Nessa conjuntura, a principal preocupação dos professores responsáveis pela alfabetização passou a ser a aquisição do código escrito, ainda que de forma funcional, enquanto os docentes de língua materna focavam na introdução dos gêneros textuais. Essa

divisão acabou por consolidar uma falsa dicotomia, pois o letramento não se restringe ao domínio funcional do código, mas sim à apropriação desse código para seu uso efetivo em contextos variados.

É fundamental destacar que alfabetização e letramento são processos distintos, porém interligados, ambos essenciais para a formação do sujeito letrado. Por isso, é imprescindível que a escola atue simultaneamente nessas duas dimensões desde o início da trajetória dos alunos no mundo da escrita, desenvolvendo práticas educativas que promovam o que Soares (2020) denomina de *alfaletramento*.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Carapina, situada em um contexto rural do município de Cametá, Pará. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao letramento, bem como as condições estruturais que influenciam o processo educativo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dois atores-chave da escola: a professora de Língua Portuguesa e o coordenador pedagógico. Essas entrevistas foram planejadas para captar suas concepções sobre letramento, a incorporação das manifestações culturais locais no ensino, bem como os desafios e limitações enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, foram realizadas observações participativas em aulas da professora de Língua Portuguesa, especialmente no 6º ano, para analisar a efetivação das práticas pedagógicas e o alinhamento com a perspectiva crítico-transformadora.

Os dados coletados foram organizados e submetidos à análise de conteúdo temática, conforme os pressupostos teóricos de Bardin (1977), com foco na identificação de categorias relevantes para a compreensão do letramento na escola. As categorias analisadas incluíram a contextualização da realidade local, o uso de recursos pedagógicos e a infraestrutura disponível, considerando suas relações com a implementação de práticas de letramento crítico-transformador.

Para fundamentar a interpretação dos resultados, o estudo se apoiou nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1987; 1997; 2003), Magda Soares (2003), Brian Street (1984) e Mary Kato (2005), cujas proposições orientaram a análise da prática educativa como uma ação sociocultural e política voltada para a emancipação dos sujeitos.

Cabe destacar que o estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 466/2012), garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes, bem como a autorização formal da direção da escola para o desenvolvimento das atividades de campo.

4 A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO PRATICADA NA EMEIF DE CARAPINA

Nos últimos anos, o conceito de letramento passou a ocupar papel central nas discussões sobre educação, especialmente nos campos relacionados à linguagem e à alfabetização. O letramento não se restringe apenas ao aprendizado da leitura e escrita, mas envolve também a capacidade de utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Dessa forma, entender como o letramento é concebido na prática escolar é fundamental para uma análise crítica do trabalho dos educadores e do valor dos conhecimentos transmitidos, tendo em vista os métodos, conteúdos e metas do ensino.

Para ilustrar a concepção de letramento na EMEIF de Carapina, recorreremos ao quadro matriz apresentado na introdução desta pesquisa, baseando-nos nas respostas fornecidas pelo coordenador pedagógico e pela professora de Língua Portuguesa. A entrevista começa explorando os recursos disponíveis na escola para o desenvolvimento das práticas de letramento, conforme apresentado na Unidade de Registro I.

Quadro 1 – Unidade de Registro I – Concepção de Letramento na EMEIF de Carapina

Categoria Temática	Subcategoria/Foco	Professora de Língua Portuguesa	Coordenador Pedagógico	Observação Analítica
Metodologias de Letramento Crítico	Práticas pedagógicas críticas	Utiliza textos variados e gêneros textuais para fomentar discussão e expressão	Segue materiais dos cursos oferecidos pela SEMED	A Professora de Língua Portuguesa demonstra mais protagonismo pedagógico; O coordenador Pedagógico se mostra dependente dos materiais institucionais

Fonte: Próprios Autores

Analisando as respostas, percebe-se que a professora de Língua Portuguesa adota uma abordagem mais crítica ao trabalhar com diversos gêneros textuais, ainda que de forma

tímida. Já o coordenador pedagógico baseia-se principalmente nos materiais institucionais fornecidos pela SEMED/Cametá-PA, refletindo uma visão mais restrita.

Essa situação revela que as atividades pedagógicas estão fortemente ancoradas em recursos didáticos fornecidos por políticas públicas, geralmente pautadas por uma concepção tradicional de letramento, conforme definido por Street (1984). Embora a professora utilize textos variados, a prática ainda parece alinhada a essa perspectiva tradicional.

Não há evidências de projetos interdisciplinares, sequências didáticas elaboradas ou métodos ativos que favoreçam um letramento crítico e transformador. Contudo, observa-se que, mesmo de forma fragmentada e sem vínculo formal com o planejamento da escola, a professora busca ampliar as experiências dos alunos por meio de práticas diversificadas.

Essa ideia encontra respaldo em Luna (2017, p. 25), que define letramento como “[...] práticas sociais que envolvem várias atividades da escrita na sociedade”. Essa definição reforça a necessidade de que o ensino da linguagem escrita esteja diretamente conectado à realidade social, visando a formação crítica dos estudantes.

Kleiman (2005) amplia essa concepção ao afirmar que o letramento é o uso social da linguagem escrita em diversas esferas cotidianas — como placas, anúncios e serviços públicos. Assim, o letramento compreende um conjunto de práticas que promovem a ampliação do vocabulário, da fluência leitora e do entendimento dos alunos.

Importa distinguir letramento de alfabetização, embora os termos sejam frequentemente usados como sinônimos no Brasil, diferentemente do inglês “literacy”. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético e à capacidade de participar das práticas escolares e sociais relacionadas à escrita.

No Brasil, a alfabetização é frequentemente vista como o processo sistemático de aquisição do código escrito, mas carece da dimensão social e crítica defendida por Freire (2011), que considera o ensino da linguagem um instrumento para a formação de sujeitos críticos e ativos na transformação social.

Luna (2017) destaca a relação estreita, mas distinta, entre alfabetização e letramento, apontando que o analfabetismo funcional decorre da separação entre o domínio técnico da escrita e o uso social efetivo dela. O letramento, portanto, ultrapassa a alfabetização, demandando a compreensão ampliada da linguagem escrita, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Para Luna (2017, p. 25), o letramento consiste em “[...] práticas sociais que envolvem várias atividades da escrita na sociedade”.

Kleiman (2005) reforça que o letramento vai além do ensino da escrita, abrangendo todos os contextos em que ela é utilizada socialmente, integrando diferentes modos de

comunicação. Nessa perspectiva, as práticas de letramento englobam um conjunto de estratégias que favorecem a compreensão, o enriquecimento do vocabulário e a fluência na leitura, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento dos estudantes.

Zilberman e Rosing (2009) ressaltam que o letramento inclui a alfabetização, mas é mais amplo. Eles distinguem duas dimensões: uma mais restrita, que corresponde às habilidades básicas de leitura e escrita; e outra mais abrangente, influenciada pelas reflexões de Street (2014), que destaca a diversidade dos letramentos conforme as práticas sociais. Assim, o letramento é plural, englobando diferentes tipos: digital, financeiro, midiático, relacionados às variadas formas de interação social mediadas pela linguagem escrita (Zilberman; Rosing, 2009, p. 65). Nesse sentido, o letramento escolar refere-se às práticas que introduzem os alunos aos gêneros discursivos típicos da escola, como avaliações, dissertações e relatos.

Kleiman (2014) observa que, nas escolas, predomina um modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, desvinculado do contexto social, centrado no desenvolvimento cognitivo. Essa visão está presente no discurso do coordenador pedagógico da EMEIF de Carapina, que valoriza os materiais oficiais da SEMED.

Segundo Kleiman (2014, p. 44), esse modelo “visa garantir a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para o desenvolvimento do aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e de escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo [...]”. Diante disso, percebe-se que as práticas de letramento ainda se baseiam numa concepção tradicional e descontextualizada, sem considerar as especificidades socioculturais dos estudantes e seus ambientes.

A dificuldade em promover um letramento crítico-transformador na EMEIF de Carapina não resulta apenas das ações dos profissionais, mas das condições históricas, sociais e econômicas que os envolvem. Historicamente, a educação no campo enfrenta desafios e exclusões nas políticas públicas, o que dificulta o atendimento às necessidades específicas da comunidade escolar. Por isso, a entrevista também buscou identificar quais recursos e estratégias são empregados para fortalecer as práticas de letramento na escola e na comunidade de Carapina. Essa investigação originou a Unidade de Registro II, que aborda as condições disponíveis para a implementação do letramento.

Quadro 2 - Unidade de Registro II – Recursos e Estratégias

Categoria Temática	Subcategoria/Foco	Professora de Língua Portuguesa	Coordenador Pedagógico	Observação Analítica
Abordagem do Letramento na Escola	Recursos e estratégias	Trabalha com livros didáticos e textos diversos; sem projeto específico em andamento	Usa livros do LEEI e Alfabetiza Pará integrados às atividades rotineiras	Ambos relatam escassez de recursos e ausência de projetos estruturados

Fonte: Própria Autora

Os depoimentos apontam para a carência de infraestrutura e materiais pedagógicos na escola, o que limita as possibilidades de desenvolver um letramento crítico-transformador. A falta de equipamentos tecnológicos e de espaços adequados compromete a diversificação das práticas de ensino e reduz o acesso dos estudantes a diferentes linguagens e suportes. Embora a professora utilize livros didáticos e textos variados, ela não desenvolve projetos específicos para o letramento crítico. Sua atuação se restringe aos recursos disponíveis, mas busca incorporar temas relevantes à realidade dos alunos.

O coordenador destaca a utilização dos livros do LEEI e do programa Alfabetiza Pará, porém não evidencia uma prática pedagógica estruturada para o letramento crítico nos anos finais. Assim, as limitações de recursos e a ausência de projetos pedagógicos sistematizados indicam uma abordagem tradicional do letramento na escola, especialmente nos anos finais.

Esses resultados confirmam a necessidade de repensar as práticas educativas na EMEIF de Carapina, promovendo uma aproximação maior entre os conteúdos escolares e as vivências sociais da comunidade, conforme sugerem Freire (2011) e Soares (2004).

Em síntese, o trabalho pedagógico na escola ainda se configura como uma ação reativa e adaptativa, em um contexto marcado pela escassez, e não como um processo de transformação social. Contudo, a iniciativa da professora de diversificar as práticas indica um potencial para avanços futuros. Destaca-se que a qualidade da mediação pedagógica depende das condições materiais e humanas disponíveis, e o desenvolvimento do letramento crítico exige ambientes ricos em recursos e metodologias que promovam a participação ativa dos alunos, conforme enfatiza Rojo (2009).

Assim, pode-se dizer que a concepção de letramento nas escolas públicas brasileiras tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas, em grande parte devido às

contribuições de autores como Paulo Freire (1987), Magda Soares (2003), Brian Street (1984) e Mary Kato (2005).

Progressivamente, tem-se abandonado a visão tradicional que reduz a alfabetização ao simples domínio técnico da leitura e da escrita. Essa mudança reflete uma compreensão ampliada e crítica do letramento, fruto das reflexões teóricas e práticas desses estudiosos, que defendem que ler e escrever não são meros atos neutros, mas sim práticas culturais, sociais e políticas, intrinsecamente ligadas ao contexto de vida dos sujeitos.

Conforme destacado pelos referidos autores, o letramento enquanto prática social vai além do simples domínio dos códigos escritos. Na perspectiva crítico-transformadora — inspirada pelas propostas pedagógicas de Freire (1987; 1997; 2007) —, o letramento configura-se como um processo fundamental para a emancipação do indivíduo, ao permitir a construção de uma leitura crítica do mundo que contribui para a formação de uma cidadania ativa e reflexiva.

A partir desse entendimento, o letramento é concebido como uma prática que articula linguagem e poder, desafiando os estudantes a interpretar criticamente a realidade que os cerca. Nesse sentido, a EMEIF de Carapina tem buscado inserir práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento prévio dos alunos, suas vivências e as necessidades da comunidade local, promovendo a aproximação entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos estudantes.

Os dados coletados indicam que, de forma gradual, a EMEIF de Carapina tem avançado na implementação de uma abordagem crítico-transformadora do letramento. Nota-se a incorporação de elementos sociais às práticas educativas, ainda que de maneira inicial e restrita pelas limitações impostas pela estrutura educacional da SEMED-Cametá. Essa trajetória representa uma possibilidade promissora para redefinir o papel da escola pública em contextos socialmente vulneráveis.

Essa realidade fica evidenciada nas falas da professora de Língua Portuguesa e do coordenador pedagógico da escola, apresentadas na Unidade de Registro III, que ilustram a concepção de letramento vigente na instituição.

Quadro 3 - Unidade de Registro III – Contextualização da Realidade Local

Categoria Temática	Subcategoria/Foco	Professora de Língua Portuguesa	Coordenador Pedagógico	Observação Analítica
Contextualização com a Comunidade	Temas locais nas práticas	Valoriza manifestações	Menciona manifestações	Ambos mencionam o uso da cultura local,

Rural		culturais locais (dança, música, artesanato)	culturais	mas a Professora de Língua Portuguesa detalha com mais profundidade
-------	--	--	-----------	--

Fonte: Própria autora

Ao analisar a categoria “Contextualização com a Comunidade Rural”, especialmente em relação aos “Temas locais nas práticas”, observa-se que tanto a professora quanto o coordenador reconhecem a importância de integrar as manifestações culturais da comunidade no processo educativo. Essa valorização estabelece uma ponte entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a concepção de letramento enquanto prática social.

Street (1984) reforça essa concepção ao defender que o processo de formação dos sujeitos deve compreender a leitura e a escrita não como habilidades isoladas, mas como práticas sociais situadas em contextos culturais, sociais e políticos específicos.

Ao reconhecer manifestações culturais locais — como dança, música e artesanato — os entrevistados demonstram consciência de que o ensino deve se relacionar com as experiências concretas dos alunos, sobretudo em contextos rurais. Ainda assim, as ações na escola indicam uma abordagem tímida frente ao letramento crítico-transformador, pois permanecem atreladas, em grande parte, aos materiais didáticos fornecidos pela SEMED-Cametá.

Em diversos momentos, a atuação da professora aproxima-se da pedagogia freiriana. Freire (2011), um dos principais expoentes da educação crítica no Brasil, defende que o ponto de partida para a educação deve ser a realidade do educando, promovendo a leitura crítica do mundo a partir das práticas escolares. Nesse contexto, destaca-se a professora ao integrar temas culturais locais em suas aulas, favorecendo uma aprendizagem significativa e conectada às vivências socioculturais dos alunos do 6º ano da EMEIF, direcionada à formação para o exercício da cidadania.

Essa postura encontra respaldo nas ideias de Soares (2003), para quem o letramento transcende a codificação e decodificação, incorporando o uso da linguagem em contextos reais e sociais. Entretanto, cabe ressaltar o contraste entre o discurso do coordenador pedagógico e da professora, uma vez que o coordenador apresenta uma compreensão mais superficial da proposta crítico-transformadora, apesar de reconhecer a importância da cultura local.

Tal divergência revela uma lacuna entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas, dificultando o desenvolvimento coletivo de práticas de letramento

crítico-transformador. Essa situação pode ser analisada à luz das reflexões de Rojo (2009). Rojo aponta a necessidade de romper com a concepção tradicional e limitada de letramento, defendendo que as escolas devem promover práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos, considerando os diversos modos de linguagem produzidos pelos alunos em seus contextos culturais.

Assim, a falta de articulação entre coordenação e professores pode representar um obstáculo para a consolidação de práticas que de fato considerem a diversidade cultural, social e política da comunidade de Carapina. Embora seja inegável a necessidade de mudanças pedagógicas na EMEIF, as observações indicam que a professora de Língua Portuguesa realiza, em diversas aulas, um trabalho alinhado à pedagogia crítica, ainda que isolado. Isso revela os desafios do contexto, marcado por alunos que chegam à escola com repertórios limitados de práticas letradas, reflexo das desigualdades estruturais da região.

As reflexões derivadas dos dados sugerem a urgência de uma maior articulação pedagógica e fortalecimento do trabalho coletivo, visando a construção de um fazer pedagógico coerente com a perspectiva crítico-transformadora do letramento.

Kato (2005) defende que o letramento deve partir de práticas de linguagem autênticas, baseadas nas vivências dos estudantes, para inseri-los em contextos reais e significativos. Desse modo, as experiências promovidas pela professora na maioria das aulas se mostram potenciais para ressignificar o papel da escola pública em comunidades vulneráveis, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos alunos e promovendo sua emancipação por meio do uso crítico, social e político da linguagem.

Entretanto, inúmeros obstáculos dificultam o trabalho docente, como a escassez de recursos pedagógicos e a precariedade da infraestrutura.

Quadro 4 - Unidade de Registro IV – Recursos Pedagógicos e Infraestruturais Disponíveis na Escola

Categoria Temática	Subcategoria/Foco	Professora de Língua Portuguesa	Coordenador Pedagógico	Observação Analítica
Recursos Disponíveis na Escola	Materiais e infraestrutura	Apenas livros didáticos	somente livros didáticos	Confirma-se a carência de recursos materiais e tecnológicos

Fonte: Própria autora

O panorama apontado pelos entrevistados revela uma carência estrutural evidente, na qual os únicos recursos pedagógicos disponíveis são os livros didáticos, limitando a adoção de metodologias mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas que possibilitem práticas de letramento crítico-transformador. Essa escassez compromete o desenvolvimento de um trabalho docente que dialogue com a realidade do educando, conforme defendido por Freire (1996), que ressalta a necessidade de múltiplos recursos e linguagens para uma educação contextualizada e conectada.

A dependência exclusiva dos livros didáticos, geralmente descontextualizados e pouco relacionados às questões socioculturais dos alunos, contraria a visão de Street (1984), que entende o letramento como um fenômeno sociocultural e político, permeado por múltiplos usos da linguagem.

Soares (2003) reforça essa crítica ao destacar que o letramento escolar precisa estabelecer diálogo com as práticas letradas presentes fora da escola, o que exige a utilização de variados materiais e tecnologias presentes na vida dos estudantes.

Rojó (2009) complementa ao alertar que a falta de recursos tecnológicos compromete significativamente o desenvolvimento de multiletramentos, como o letramento digital, cada vez mais imprescindível na sociedade contemporânea. Ainda segundo Rojo (2009), a escola do século XXI deve ampliar seu repertório linguístico e textual, incorporando mídias digitais, vídeos, imagens e outras linguagens multimodais, que refletem a diversidade sociocultural dos alunos.

Sem essa infraestrutura, os professores ficam restritos a métodos tradicionais, dificultando o engajamento dos estudantes nas múltiplas dimensões textuais e o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas necessárias para a vida social. Diante disso, torna-se urgente repensar a função social da escola pública, sobretudo aquelas localizadas em áreas rurais e do campo, historicamente marcadas por privação, vulnerabilidade e exclusão.

Romper com esse cenário é consolidar o entendimento de Kato (2005), que considera o letramento não apenas como acesso à linguagem escrita, mas como participação efetiva do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, a carência de recursos na EMEIF de Carapina compromete não apenas o trabalho pedagógico, mas também o direito dos alunos a uma educação de qualidade, que promova letramento crítico e transformador.

Para superar esses desafios, são imprescindíveis políticas públicas que assegurem investimentos em infraestrutura, formação continuada dos professores e acesso equitativo a

materiais didáticos e tecnológicos — pilares fundamentais para uma educação crítica, democrática e transformadora.

Dessa forma, as iniciativas de letramento crítico-transformador presentes na EMEIF de Carapina constituem importantes estratégias para promover uma educação mais justa e contextualizada, embora ainda enfrentem resistência e limitação, podendo se tornar esforços isolados em meio a um sistema que tende a perpetuar modelos tradicionais.

Por isso, é fundamental investir na construção de práticas pedagógicas que desenvolvam não apenas habilidades linguísticas, mas também a consciência crítica, formando sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de contribuir para a transformação social.

No contexto da EMEIF de Carapina, marcado por desigualdades socioeconômicas e pela necessidade de atendimento a uma população historicamente excluída, essa concepção ampliada de letramento é especialmente relevante.

Nesse cenário, o letramento crítico-transformador assume papel decisivo, pois não só amplia o acesso às práticas escritas, mas também contribui para a reconstrução da identidade dos alunos e da escola como espaços de resistência e transformação social.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada na EMEIF de Carapina revela que a perspectiva crítico-transformadora de letramento começa a ser incorporada de forma gradual, ainda que limitada pelas condições estruturais e pelas divergências na compreensão pedagógica entre os profissionais da escola. Observa-se que a professora de Língua Portuguesa adota práticas alinhadas com os preceitos freirianos, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e as manifestações culturais locais, o que favorece uma aprendizagem significativa e conectada à realidade sociocultural da comunidade.

Entretanto, a ausência de recursos pedagógicos diversificados e a precariedade da infraestrutura escolar impõem severas restrições à implementação plena de práticas de letramento que dialoguem com a diversidade cultural e social dos estudantes. A dependência exclusiva dos livros didáticos, muitas vezes descontextualizados, compromete o desenvolvimento de uma abordagem crítica e transformadora, conforme apontado pelos teóricos que embasam esta pesquisa.

Além disso, o descompasso entre a compreensão do coordenador pedagógico e a prática docente evidencia a necessidade urgente de uma maior articulação interna na escola,

visando consolidar uma proposta coletiva que fortaleça o letramento como prática social, política e cultural.

Portanto, para que a EMEIF de Carapina possa efetivamente desempenhar seu papel na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir em sua realidade, é fundamental a implementação de políticas públicas que assegurem investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores e acesso a materiais didáticos diversificados e contextualizados. Somente assim será possível superar os desafios estruturais e garantir uma educação que promova a emancipação e a inclusão social dos alunos.

Finalmente, esta pesquisa reafirma a importância de compreender o letramento como um fenômeno multifacetado, que transcende a mera alfabetização, e que deve ser trabalhado a partir do cotidiano e das experiências dos estudantes, especialmente em contextos vulneráveis, para que a escola se constitua como espaço de resistência e transformação social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z., BAETA, A., COELHO DA ROCHA, A. **A escola em questão: evasão e repetência no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamée, 1982.

BRANDÃO, Zaia. **Direito à educação e cidadania escolar**. Puc-Rio, 2014. Disponível em: <<https://silo.tips/download/direito-a-educao-e-cidadania-escolar>>. Acesso em 28 de Junho de 2024.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, C. M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010, p.438-456.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). **Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos (Universidade do Minho), 2005; p. 131-145.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LUNA, Natasha Ferraz Canto de Pessoa de. **Letramento: a leitura inferencial numa perspectiva sociointeracionista**. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2017.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2011.

MOYSÉS, S. A. **Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história?** Educação e Sociedade, São Paulo, 22, p.84-93, set/dez, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, 12 (5), p.7-21, mai/ago 1991.

ROCHA, Eliene Novaes. PASSOS, Joana Célia dos. CARVALHO, Raquel Alves de. **Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico**. II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania-GO, 2004.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niteró, Rio de Janeiro.

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

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

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1985.

STREET, B. V. **Letramento na Teoria e na Prática**. [Traduzido]. Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.



TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

ZILBERMAN R.; ROSING T. M. K. et al (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. – São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).