



Concepções de leitura e escrita: da decodificação ao letramento; multiletramentos e letramento crítico (dialogia, autoria, gêneros)

Concepts of reading and writing: from decoding to literacy; multiliteracies and critical literacy (dialogy, authorship, genres)

Carla de Sousa Silva Pereira¹ Hernani Coelho dos Santos² Silvania Oliveira Silva³

Submetido: 01/06/2026 Aprovado: 28 /07/2026 Publicação: 07/08/2026

RESUMO

Este artigo de revisão de literatura discute as concepções de leitura e escrita, analisando sua trajetória desde perspectivas tradicionais, centradas na decodificação, até abordagens contemporâneas que reconhecem o letramento como prática social e discursiva. Inicialmente, a leitura foi concebida como simples processo de decodificação de sinais gráficos, enquanto a escrita era entendida como técnica de registro. Contudo, avanços teóricos e pedagógicos possibilitaram a transição para concepções mais amplas, que valorizam a compreensão, a interação e a produção de sentidos. Nesse percurso, o conceito de letramento destacou-se ao evidenciar que a leitura e a escrita ultrapassam o domínio técnico, assumindo papel essencial na inserção social e cultural dos sujeitos. Com as mudanças tecnológicas e comunicacionais, emergiu a noção de multiletramentos, que considera as múltiplas linguagens, suportes e mídias presentes na sociedade contemporânea. Ao lado dessa perspectiva, ganha relevo o letramento crítico, que enfatiza a dialogia, a autoria e os gêneros discursivos como instrumentos para a construção de sujeitos autônomos e conscientes. Apesar dos avanços, permanecem desafios significativos, como as desigualdades de acesso à cultura escrita, a necessidade de formação docente adequada e a incorporação efetiva das práticas digitais no ambiente escolar. Assim, a pesquisa em leitura e escrita precisa se orientar para a valorização da diversidade cultural, para a promoção da cidadania crítica e para a construção de estratégias pedagógicas que dialoguem com as demandas do século XXI.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Letramento; Multiletramentos; Letramento crítico.

ABSTRACT

This literature review article discusses conceptions of reading and writing, analyzing their trajectory from traditional perspectives centered on decoding to contemporary approaches that recognize literacy as a social and discursive practice. Initially, reading was conceived as a simple process of decoding graphic signs, while writing was understood as a recording technique. However, theoretical and pedagogical advances enabled a transition toward broader conceptions that value comprehension, interaction, and meaning-making. Throughout this process, the concept of literacy gained prominence by demonstrating that reading and writing go beyond technical mastery, playing an essential role in individuals' social and cultural participation. With technological and communicational changes, the notion of multiliteracies emerged, encompassing the multiple languages, formats, and media present in contemporary society. Alongside this perspective, critical literacy has gained relevance by emphasizing dialogism, authorship, and discourse genres as tools for the development of autonomous and critically aware individuals. Despite these advances, significant challenges remain, such as inequalities in access to written culture, the need for adequate teacher education, and the effective incorporation of digital practices into the school environment. Thus, research on reading and writing should be guided by the appreciation of cultural diversity, the promotion of critical citizenship, and the development of pedagogical strategies that respond to the demands of the 21st century.

Keywords: Reading; Writing; Literacy; Multiliteracies; Critical Literacy.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE). Discente do Mestrado em Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU). desousacarla356@gmail.com.

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Discente do Mestrado em Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU). hernanicsantos@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (FATEBOV). Discente do Mestrado em Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU). silvaniaoliveirasilva45@gmail.com.

1. Introdução

As discussões em torno da leitura e da escrita ocupam lugar central nos estudos da educação e da linguística aplicada, uma vez que constituem práticas sociais fundamentais para a inserção dos sujeitos em diferentes esferas da vida cultural, política e econômica. Ao longo da história, as concepções sobre o que significa ler e escrever passaram por mudanças significativas, refletindo transformações mais amplas no entendimento do papel da linguagem.

Para Silva e Aymay (2025), partindo de uma perspectiva inicial, centrada na decodificação de símbolos gráficos, os estudos avançaram para uma visão que reconhece a leitura e a escrita como práticas sociais, carregadas de significados, atravessadas por contextos históricos e por relações de poder. Nesse percurso, emergem conceitos como alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento crítico, que se tornaram fundamentais para compreender os desafios da educação contemporânea.

Nos dizeres de Marcon e Silva (2025), o reconhecimento de que a leitura e a escrita ultrapassam a dimensão técnica do domínio do código escrito trouxe para o centro do debate a noção de letramento, que amplia a compreensão da linguagem ao inseri-la em práticas cotidianas, culturais e sociais. Tal perspectiva se distancia de um olhar reducionista e instrumental, aproximando-se da ideia de que os sujeitos leem e escrevem para agir no mundo, interagir com outros e construir identidades. Essa transição epistemológica exige também uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, que não podem mais ser pensados apenas em termos de decodificação e memorização, mas devem incorporar a criticidade, a autoria e a dialogia como dimensões indissociáveis da formação leitora e escritora.

Na contemporaneidade, Pereira et al. (2024) mostram que os avanços tecnológicos e a circulação de diferentes linguagens intensificaram o debate sobre os multiletramentos, conceito que contempla a multiplicidade de formas de representação e comunicação que caracterizam a sociedade globalizada e digital. A leitura de textos multimodais, o uso de mídias digitais e a diversidade cultural e linguística dos sujeitos exigem da escola e dos pesquisadores novos olhares sobre as práticas de linguagem. Esse movimento reforça a necessidade de ultrapassar modelos tradicionais e de compreender que os sujeitos transitam por diferentes práticas de letramento ao longo da vida, cada uma delas dotada de valores e sentidos próprios.

Nessa perspectiva, Bastos et al. (2025), defendem que o letramento crítico adquire relevância, pois coloca em evidência a capacidade de interpretar e questionar discursos, problematizando ideologias e desigualdades sociais. Ancorado em autores como Paulo Freire, esse olhar para a leitura e a escrita compreende tais práticas como instrumentos de emancipação e

de transformação social. Ao destacar a dialogia, a autoria e os gêneros discursivos, o letramento crítico aponta para a necessidade de formar sujeitos capazes não apenas de compreender textos, mas também de produzir sentidos, de dialogar com a diversidade e de se posicionar diante do mundo.

Assim, discutir as concepções de leitura e escrita, desde a decodificação até as abordagens mais críticas e plurais, significa refletir sobre os caminhos da educação e sobre o papel que a linguagem desempenha na constituição de sujeitos críticos, participativos e autônomos. Esse é o ponto de partida para a presente revisão de literatura, que busca sistematizar diferentes perspectivas teóricas e discutir suas implicações para a pesquisa e para a prática pedagógica.

1.1. As concepções tradicionais de leitura e escrita: da decodificação à compreensão

Segundo se vê em Costa (2025), as concepções de leitura e escrita são construções históricas que refletem diferentes visões de linguagem e de educação. Durante muito tempo, a leitura foi concebida como um processo predominantemente mecânico, centrado na decodificação de signos gráficos. Nessa perspectiva, ler equivalia a reconhecer letras, sílabas e palavras, associando grafemas a fonemas. Essa visão, fortemente enraizada em métodos tradicionais de alfabetização, privilegiava a memorização e a repetição, compreendendo a escrita como simples registro de sons e a leitura como tradução imediata da letra para o som. Embora tal abordagem tenha desempenhado papel importante nos primeiros esforços sistemáticos de escolarização, ela limitava-se ao aspecto técnico, desconsiderando o caráter social, cultural e interativo da linguagem.

Conforme pode ser visto em Araújo e Romagnani (2025), a centralidade da decodificação está associada a uma tradição pedagógica marcada pelo ensino transmissivo, em que o professor ocupava a posição de detentor do conhecimento e o aluno era visto como receptor passivo. A leitura, nesse contexto, tinha como objetivo garantir que o estudante fosse capaz de identificar corretamente palavras escritas e reproduzi-las oralmente. A escrita, por sua vez, era reduzida à cópia e à caligrafia, entendida como um exercício de fixação e de padronização da norma culta. Essa visão linear e instrumental da linguagem não contemplava as dimensões de produção de sentido, de interação e de criticidade, que só mais tarde seriam incorporadas às discussões acadêmicas.

Desse modo, Felipe et al. (2025) reiteram que ao longo do século XX, no entanto, os estudos linguísticos e psicolinguísticos trouxeram novos olhares sobre o processo de leitura, deslocando o foco da decodificação para a compreensão. Pesquisas demonstraram que a leitura não se restringe à correspondência entre grafemas e fonemas, mas envolve a ativação de

conhecimentos prévios, a construção de hipóteses e a elaboração de inferências. Assim, ler passou a ser concebido como um processo cognitivo complexo, no qual o sujeito não apenas reconhece signos, mas atribui sentidos a eles em interação com o contexto. A compreensão leitora, portanto, deixou de ser vista como uma etapa posterior à decodificação, passando a ser entendida como dimensão constitutiva da leitura.

Esse movimento de mudança epistemológica abriu espaço para a valorização de práticas de ensino que estimulassem a interpretação, a análise e a produção de significados. Complementar a esse entendimento, Narciso et al. (2024) demonstram que a leitura deixou de ser vista como atividade puramente mecânica e passou a ser considerada um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor desempenha papel fundamental. A escrita, de modo correlato, foi gradualmente ressignificada como prática de autoria e de comunicação, superando a visão de simples reprodução gráfica. Dessa forma, as concepções tradicionais, centradas na decodificação, começaram a ser confrontadas com abordagens que reconhecem o caráter interativo, cognitivo e discursivo das práticas de linguagem.

No entanto, Oliveira e Rodrigues (2024) esclarecem que é importante destacar que a concepção de leitura como decodificação não desapareceu. Ainda hoje, ela se manifesta em práticas escolares que priorizam exercícios mecânicos de reconhecimento de palavras e de cópia, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e da produção de sentidos. Tal permanência evidencia a força das tradições pedagógicas e a dificuldade de romper com modelos enraizados na cultura escolar. Em contextos de avaliação em larga escala, por exemplo, observa-se frequentemente a valorização de habilidades técnicas de leitura em detrimento de competências mais complexas de interpretação e análise.

Oportunamente, Nardi (2024) também adentra nessa questão enfatizando que a transição da decodificação para a compreensão não deve ser entendida como ruptura absoluta, mas como um processo de ampliação conceitual. A capacidade de decodificar continua sendo necessária, especialmente nos primeiros contatos com o sistema alfabético, mas não é suficiente para formar leitores plenos. O desafio consiste em articular a aprendizagem da técnica à construção de sentidos, reconhecendo que a leitura envolve tanto aspectos linguísticos quanto cognitivos, sociais e culturais. Essa perspectiva integrada permite compreender que a escrita não é mera transcrição de sons, mas produção de textos situados, orientados por finalidades comunicativas específicas.

Assim, Costa (2024) defende que o debate sobre as concepções tradicionais de leitura e escrita, da decodificação à compreensão, revela não apenas a evolução dos estudos acadêmicos, mas também a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. A passagem de uma visão mecânica para uma visão interativa e construtiva mostra como a linguagem é cada vez mais

reconhecida como prática social e não apenas como código. Essa mudança implica repensar metodologias pedagógicas, valorizando estratégias que promovam a interpretação, a análise crítica e a autoria, sem desconsiderar a importância dos aspectos técnicos.

Na visão de Sali, Magnani e Patella (2023), a decodificação, ainda que restrita, representou o ponto de partida para o desenvolvimento de estudos mais amplos sobre a compreensão. A superação dessa visão reducionista não significa abandoná-la, mas ressignificá-la dentro de um horizonte mais amplo, no qual a leitura e a escrita são concebidas como práticas cognitivas, discursivas e sociais, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos.

1.2. Do letramento à pluralidade de práticas sociais da escrita

O conceito de letramento surge, no campo dos estudos da linguagem e da educação, como um marco teórico que amplia e redefine a compreensão das práticas de leitura e escrita. Tratando especificamente dessa questão, Matos, Guerra e Bões (2023) esclarecem que diferentemente da alfabetização, entendida como o domínio do sistema alfabético e das correspondências entre fonemas e grafemas, o letramento refere-se ao uso social da escrita, aos modos como os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita para interagir, comunicar-se e participar da vida em sociedade. Essa distinção, proposta por estudiosos como Magda Soares, Mary Kato, Ângela Kleiman e Brian Street, revela que não basta decodificar palavras: é necessário compreender os usos culturais, históricos e sociais da linguagem.

Em Siqueira, Oliveira e Costa (2024), encontra-se a menção ao fato de que a emergência do conceito de letramento, a partir da segunda metade do século XX, está vinculada ao reconhecimento de que a alfabetização, em sua dimensão técnica, não assegura a plena inserção do sujeito na cultura escrita. Um indivíduo pode dominar o código alfabético, mas, se não compreender os gêneros discursivos que circulam socialmente, suas finalidades e implicações, não será capaz de participar efetivamente de práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, o letramento desloca o foco da escola de uma visão centrada no ensino mecânico para uma concepção mais ampla, que valoriza a função social da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Hashimoto (2024) é assertivo ao dizer que falar em letramento significa reconhecer a pluralidade de práticas sociais da escrita. Não existe um único letramento, homogêneo e universal, mas uma diversidade de formas de uso da leitura e da escrita, cada uma delas situada em contextos específicos e marcada por valores, propósitos e modos de interação. Street, ao propor a distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, contribuiu decisivamente para essa discussão. O modelo autônomo concebe o letramento como um conjunto neutro de habilidades, que, uma vez adquiridas, produziria automaticamente efeitos

cognitivos e sociais. Já o modelo ideológico entende o letramento como prática cultural e socialmente situada, que varia conforme os contextos e está permeada por relações de poder.

Segundo Fonseca et al. (2024), ao adotar o modelo ideológico, os estudos sobre letramento passaram a valorizar práticas diversificadas, como a leitura de textos religiosos, jurídicos, científicos, midiáticos e digitais, reconhecendo que cada uma delas mobiliza estratégias, saberes e interpretações distintas. Esse olhar rompe com a visão escolar tradicional, que tendia a valorizar apenas a norma culta e os gêneros canônicos, desconsiderando outras manifestações da escrita que fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Assim, por exemplo, a produção de mensagens em aplicativos digitais, a leitura de posts em redes sociais ou a escrita de bilhetes domésticos são práticas de letramento tão relevantes quanto a leitura de romances ou de artigos acadêmicos, porque todas envolvem usos reais da linguagem em contextos específicos.

A pluralidade de práticas de letramento também coloca em evidência as desigualdades sociais. Para Sali, Magnani e Patella (2023), nem todos os sujeitos têm acesso às mesmas oportunidades de interação com a cultura escrita, e isso repercute em sua capacidade de participar plenamente da sociedade. Daí a importância de compreender o letramento não apenas como aquisição de competências individuais, mas como direito social, cuja garantia depende de políticas públicas de educação, de acesso à informação e de democratização dos bens culturais. O reconhecimento dessa dimensão política do letramento reforça a necessidade de uma pedagogia que vá além da técnica, incorporando reflexões sobre os usos sociais e as implicações ideológicas da leitura e da escrita.

Na escola, Oliveira e Rodrigues (2024) reiteram que essa perspectiva implica repensar práticas pedagógicas. Não basta ensinar a ler e a escrever de forma padronizada; é preciso possibilitar que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros discursivos e situações reais de uso da linguagem, de modo que aprendam a se posicionar diante de textos, a interpretá-los criticamente e a produzir discursos significativos. Assim, o ensino deixa de ser apenas uma etapa de alfabetização e torna-se um processo contínuo de inserção em múltiplas práticas de letramento, que se expandem ao longo da vida.

Nesse rol, baseia-se na percepção de Nardi (2024), refletindo que se a alfabetização representava a chave de acesso ao código escrito, o letramento revela a multiplicidade de caminhos que se abrem a partir desse domínio. A leitura e a escrita deixam de ser concebidas como habilidades técnicas isoladas e passam a ser entendidas como práticas complexas, atravessadas por contextos culturais, sociais e políticos. Essa mudança de paradigma contribui para a valorização da diversidade de experiências de leitura e escrita, bem como para a formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes práticas discursivas, exercendo sua cidadania de maneira plena e crítica.

1.3. Multiletramentos e as novas demandas comunicativas

Para Matos, Guerra e Bões (2023), o avanço das tecnologias digitais e a ampliação dos fluxos de informação tornaram obsoleta a ideia de que ler e escrever seriam práticas exclusivamente vinculadas ao texto impresso. Hoje, os sujeitos interagem com textos multimodais, que combinam diferentes linguagens verbal, visual, sonora, gestual e espacial em suportes variados, como redes sociais, aplicativos de mensagens, vídeos interativos e plataformas educacionais. Essas formas de comunicação demandam novas competências, que vão além da decodificação do alfabeto ou mesmo da interpretação linear de textos escritos. É necessário desenvolver habilidades de leitura crítica, de interpretação multimodal e de produção discursiva em ambientes digitais.

Nesse cenário, Nardi (2024), os multiletramentos contemplam duas dimensões fundamentais. A primeira refere-se à pluralidade cultural e linguística. Em um mundo globalizado, os sujeitos interagem com diferentes culturas e línguas, seja no cotidiano escolar, no trabalho ou nas redes digitais. Assim, as práticas de leitura e escrita não podem ser pensadas de forma homogênea, mas devem considerar a diversidade de repertórios, experiências e identidades que os indivíduos carregam. A segunda dimensão diz respeito à multiplicidade de modos semióticos. O texto escrito convive com imagens, sons, gráficos, hiperlinks e vídeos, e a leitura exige a articulação desses diferentes recursos. Dessa forma, compreender e produzir sentidos em ambientes contemporâneos implica desenvolver competências multimodais.

Na escola, Narciso et al. (2024) esclarece que o conceito de multiletramentos desafia práticas tradicionais de ensino, ainda centradas no texto impresso e na norma culta. É necessário incorporar diferentes gêneros e mídias ao processo educativo, como podcasts, memes, vídeos, blogs, fanfics, quadrinhos e redes sociais, não apenas como recursos auxiliares, mas como práticas legítimas de leitura e escrita. Essa abertura amplia o repertório cultural dos estudantes e promove uma aprendizagem mais significativa, conectada ao cotidiano e às realidades sociais em que estão inseridos.

Além disso, Felipe (2025) mostra que os multiletramentos exigem uma postura crítica diante da informação. Em um contexto marcado por sobrecarga informacional, fake news e discursos de ódio, formar leitores e escritores críticos é tarefa indispensável. Não se trata apenas de compreender mensagens, mas de avaliar sua credibilidade, identificar intenções, reconhecer ideologias e posicionar-se diante delas. Nesse sentido, os multiletramentos dialogam com o letramento crítico, pois ambos visam à formação de sujeitos capazes de analisar discursos em suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Conforme apresentado por Siqueira et al. (2024), outro aspecto relevante diz respeito ao papel da autoria. As tecnologias digitais democratizaram a produção de conteúdo, permitindo que qualquer sujeito com acesso à internet possa publicar textos, imagens e vídeos. Essa mudança altera profundamente a dinâmica da comunicação, antes restrita a grandes editoras ou veículos de mídia. Agora, os estudantes, além de leitores, tornam-se também produtores de conteúdos, experimentando diferentes linguagens e gêneros discursivos. Esse protagonismo contribui para a construção de identidades e para a participação cidadã em espaços de debate público.

No entanto, Costa (2024) reitera que a incorporação dos multiletramentos à educação enfrenta desafios. Em muitos contextos escolares, a infraestrutura tecnológica ainda é limitada, e a formação docente nem sempre contempla a apropriação crítica das novas mídias. Além disso, persistem resistências culturais que tendem a desvalorizar práticas digitais e populares, em nome da preservação de gêneros considerados mais “nobres”. Tais obstáculos revelam a necessidade de políticas públicas que garantam acesso às tecnologias, formação continuada de professores e currículos abertos à diversidade cultural e multimodal.

Nesse contexto, Rodrigues (2024) ressalta que a leitura exerce papel relevante no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, tanto nas relações pessoais quanto no exercício profissional. Embora as tecnologias digitais tenham ampliado o acesso às informações e diversificado as formas de comunicação, o contato frequente com conteúdos prontos e fragmentados pode reduzir o interesse pela leitura de obras literárias e de textos mais complexos. Por essa razão, cabe à escola e aos educadores incentivar práticas leitoras desde a Educação Infantil, utilizando inclusive os recursos tecnológicos como meios de aproximação com a literatura, os textos informativos e os manuais técnicos. O desenvolvimento da competência leitora contribui para a expressão adequada de sentimentos e opiniões, para a construção de posicionamentos próprios e para o domínio da língua escrita, habilidades fundamentais para a participação social e para a futura inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Nesse cenário se avalia segundo Oliveira e Rodrigues (2024) que os multiletramentos representam uma resposta teórica e pedagógica às novas demandas comunicativas da contemporaneidade. Eles reconhecem que a leitura e a escrita não podem ser compreendidas apenas como habilidades técnicas vinculadas ao texto impresso, mas como práticas múltiplas, mediadas por diferentes linguagens e contextos culturais. Mais do que uma mudança terminológica, trata-se de uma mudança paradigmática, que exige da escola e da pesquisa em educação uma atenção constante às transformações sociais e tecnológicas.

Assim, refletir sobre os multiletramentos significa compreender que, no mundo globalizado e digital, ser letrado não é apenas decodificar ou compreender palavras, mas transitar entre diferentes linguagens, produzir sentidos em contextos multimodais e posicionar-se

criticamente diante da informação. Esse é o grande desafio da educação contemporânea: formar sujeitos capazes de agir e interagir em um universo comunicativo cada vez mais complexo, diverso e dinâmico.

1.4. Letramento crítico: dialogia, autoria e gêneros discursivos

Paulo Freire (1987), em sua proposta de pedagogia crítica, já defendia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esse enunciado, aparentemente simples, redefine a forma de conceber a linguagem: antes de decodificar sinais gráficos, os sujeitos interpretam o mundo à sua volta, constroem sentidos e se posicionam diante da realidade. A escola, portanto, deve assumir a tarefa de promover não apenas o domínio técnico do código, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita aos estudantes lerem o mundo de forma questionadora e transformadora.

Fonseca et al. (2024) esclarece que um dos conceitos fundamentais que sustentam o letramento crítico é a dialogia, formulada a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin. Para o pensador russo, todo enunciado é produzido em interação com outros enunciados, numa cadeia dialógica que constitui o discurso. Isso significa que a leitura não pode ser entendida como mera recepção passiva, mas como diálogo entre textos, vozes e perspectivas. Do mesmo modo, a escrita não é ato solitário de registro, mas produção situada, que responde a outros discursos e antecipa possíveis interlocutores. Incorporar a dialogia ao letramento crítico significa formar sujeitos capazes de reconhecer as múltiplas vozes presentes nos textos, de se posicionar diante delas e de produzir respostas ativas.

Na visão de Hachimoto (2024), em práticas escolares tradicionais, muitas vezes, a escrita é reduzida à reprodução de modelos, à cópia ou à elaboração de textos padronizados para avaliação. O letramento crítico, por sua vez, valoriza a autoria como exercício de voz, identidade e posicionamento. Escrever, nessa perspectiva, não é apenas preencher lacunas ou seguir fórmulas, mas intervir no mundo, expressar opiniões, problematizar realidades e propor mudanças. O estudante, portanto, deve ser reconhecido como autor, e não apenas como executor de tarefas linguísticas. Essa valorização da autoria está diretamente relacionada à formação de sujeitos ativos e participativos, capazes de usar a linguagem como instrumento de ação social.

Para tanto, Siqueira (2024) reitera que no campo do ensino, a ênfase na autoria implica repensar práticas pedagógicas. É preciso criar condições para que os estudantes escrevam em situações reais de comunicação, produzam textos com propósitos significativos e tenham espaço para expressar suas vozes. Ao mesmo tempo, é fundamental que a escola valorize a diversidade de gêneros discursivos, compreendendo que cada gênero se organiza em função de esferas sociais

específicas e que o domínio de diferentes gêneros possibilita maior inserção nos diversos campos da vida social.

Os gêneros discursivos, conforme sistematizados por Bakhtin, constituem formas relativamente estáveis de enunciado que circulam em diferentes esferas sociais, como a escola, a mídia, a ciência, a política e o cotidiano. Dessa forma, Sali, Magnani e Patella (2023) defendem que o letramento crítico, ao incorporar a noção de gêneros, amplia o horizonte de ensino da leitura e da escrita, pois permite que os estudantes aprendam a reconhecer e a produzir textos diversos, cada qual com suas finalidades, estilos e interlocutores. Essa perspectiva rompe com a ideia de que apenas determinados gêneros como o artigo científico ou o ensaio literário são legítimos, valorizando também gêneros populares e digitais, como posts em redes sociais, podcasts, vídeos ou memes.

Ao articular dialogia, Costa (2024) esclarece que a autoria e gêneros discursivos, o letramento crítico promove uma formação que ultrapassa a mera competência técnica. Ele possibilita que os sujeitos compreendam os discursos em sua historicidade, analisem as relações de poder que os atravessam e construam posicionamentos éticos e políticos diante deles. Essa concepção se torna especialmente relevante em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, pela circulação de informações em velocidade acelerada e pela disseminação de narrativas que podem reforçar exclusões ou manipulações.

No entanto, Oliveira e Rodrigues (2024), reiteram que a implementação do letramento crítico na escola enfrenta desafios. Ainda prevalecem práticas pedagógicas centradas na reprodução e na avaliação de habilidades técnicas, em detrimento da reflexão crítica. Além disso, a formação de professores nem sempre contempla a apropriação de teorias que valorizem a linguagem como prática social e ideológica. Para que o letramento crítico se concretize, é necessário investir em propostas curriculares que incentivem a leitura problematizadora, a escrita autoral e o trabalho com uma ampla variedade de gêneros discursivos.

Nesta senda Felipe et al. (2025) aponta o letramento crítico representa um avanço teórico e pedagógico que integra diferentes dimensões da linguagem: a dialogia, que reconhece a interação entre vozes; a autoria, que valoriza a produção de sentido pelos sujeitos; e os gêneros discursivos, que situam a leitura e a escrita em práticas sociais concretas. Ao articular esses elementos, promove-se uma educação comprometida com a emancipação, com a cidadania ativa e com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em um mundo plural e complexo.

1.5. Desafios contemporâneos e perspectivas para a pesquisa em leitura e escrita

É possível ver que para Araújo e Romagnani (2025), as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas trouxeram novas demandas para o campo da leitura e da escrita, ampliando tanto os desafios quanto as possibilidades de investigação. A consolidação da perspectiva do letramento, a emergência do conceito de multiletramentos e a valorização do letramento crítico revelam que a linguagem não pode mais ser entendida apenas como código ou instrumento técnico, mas como prática social, discursiva e ideológica. Nesse contexto, pesquisadores e educadores são desafiados a repensar metodologias de ensino, políticas públicas e fundamentos teóricos capazes de responder às necessidades do século XXI.

De acordo com Bastos et al. (2025), um dos principais desafios contemporâneos refere-se às desigualdades sociais e educacionais que atravessam o acesso à cultura escrita. Apesar dos avanços na universalização da escolarização, persistem diferenças significativas na qualidade da educação oferecida em diferentes regiões e camadas sociais. Essas desigualdades se refletem nas oportunidades de letramento: enquanto alguns sujeitos têm acesso a múltiplos recursos culturais e tecnológicos, outros permanecem restritos a práticas básicas de decodificação. Tal realidade aponta para a necessidade de pesquisas que articulem leitura e escrita à inclusão social, problematizando os fatores que limitam o direito ao letramento pleno.

Conforme Marcon e Silva (2025), outro desafio diz respeito à incorporação das tecnologias digitais nas práticas escolares. Embora a sociedade esteja cada vez mais mediada por ambientes digitais, muitas instituições de ensino ainda resistem a valorizar gêneros e linguagens emergentes. Em parte, isso se deve à falta de infraestrutura tecnológica, mas também à ausência de formação docente adequada para trabalhar criticamente com mídias digitais. Esse cenário abre espaço para investigações que explorem estratégias pedagógicas capazes de integrar os multiletramentos ao currículo, sem reduzir a tecnologia a mero recurso instrumental. O objetivo deve ser formar leitores e escritores que saibam interpretar criticamente discursos multimodais e participar ativamente da cultura digital.

Nesse contexto, Silva e Aymay (2025) mostram que a questão da formação docente também se apresenta como um ponto central. Muitos professores ainda foram formados em paradigmas centrados na decodificação e na valorização exclusiva de gêneros canônicos, o que dificulta a implementação de práticas mais críticas e diversificadas. A pesquisa sobre programas de formação inicial e continuada é fundamental para compreender como os educadores podem se apropriar das teorias do letramento, dos multiletramentos e do letramento crítico, traduzindo-as em práticas pedagógicas efetivas.

Além disso, Pereira et al. (2024) mostram que o campo enfrenta o desafio de lidar com a pluralidade cultural e linguística presente nas salas de aula. O Brasil, por exemplo, é um país marcado pela diversidade étnica, regional e linguística, o que se reflete em diferentes práticas de leitura e escrita. Reconhecer e valorizar essa diversidade implica superar concepções homogeneizadoras que ainda predominam em muitos contextos escolares. Pesquisas sobre letramentos locais, comunitários e populares tornam-se essenciais para compreender como diferentes grupos sociais se apropriam da linguagem e como tais práticas podem ser incorporadas à escola sem perder sua legitimidade.

De acordo com Costa (2025), no âmbito teórico, outro desafio é articular diferentes perspectivas de estudo. Embora a noção de letramento tenha ampliado o entendimento das práticas de leitura e escrita, ainda há necessidade de integrar contribuições de áreas como a linguística aplicada, a psicologia cognitiva, a sociologia e os estudos culturais. Essa interdisciplinaridade é fundamental para compreender a complexidade das práticas de linguagem, que envolvem tanto processos cognitivos quanto dimensões sociais, políticas e tecnológicas.

Assim, Arapujo e Romagnani (2025) são enfáticos ao dizer que em termos de perspectivas, a pesquisa em leitura e escrita aponta para caminhos promissores. Um deles é o aprofundamento das discussões sobre letramento crítico e cidadania, considerando os desafios da era da desinformação. Em um contexto em que fake news e discursos de ódio circulam amplamente, formar leitores críticos e éticos torna-se prioridade. Outro caminho refere-se à investigação das práticas digitais emergentes, como fanfics, memes, podcasts e plataformas colaborativas, que reconfiguram as formas de autoria e de participação social. Essas práticas podem oferecer pistas valiosas sobre novas formas de engajamento com a linguagem, especialmente entre os jovens.

Para Felipe et al. (2025), a pesquisa deve continuar refletindo sobre as implicações pedagógicas de suas descobertas. Não basta compreender teoricamente as práticas de leitura e escrita; é preciso traduzir esse conhecimento em propostas curriculares, materiais didáticos e políticas públicas que garantam acesso equitativo à cultura escrita. Isso significa reconhecer que a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas direitos sociais fundamentais, cujo exercício pleno depende de condições concretas de ensino, infraestrutura e valorização da diversidade cultural.

Para tanto, Siqueira et al. (2024) reiteram que, os desafios contemporâneos e as perspectivas para a pesquisa em leitura e escrita revelam a necessidade de compreender a linguagem em sua complexidade e dinamismo. Trata-se de um campo em constante transformação, atravessado por tensões entre tradição e inovação, homogeneização e diversidade, exclusão e inclusão. As investigações que se debruçam sobre essas questões contribuem não apenas para o avanço científico, mas também para a construção de uma sociedade mais

democrática, na qual todos os sujeitos tenham a oportunidade de se apropriar criticamente da leitura e da escrita, exercendo sua cidadania de forma plena.

2. Considerações Finais

O percurso teórico traçado ao longo desta revisão evidencia que as concepções de leitura e escrita não são estáticas, mas sim construções históricas e sociais que se transformam de acordo com as demandas da sociedade. Se, em um primeiro momento, prevalecia a visão da leitura e da escrita como decodificação e reprodução de signos, hoje compreende-se que tais práticas transcendem o domínio técnico e configuram-se como instrumentos de participação social, cultural e política. A evolução desses conceitos revela que alfabetizar não basta: é necessário letrar, isto é, possibilitar que os sujeitos compreendam os usos da linguagem em diferentes contextos e sejam capazes de agir criticamente diante deles.

Os estudos sobre letramento ampliaram o debate ao situar a leitura e a escrita como práticas sociais que variam conforme a cultura, a história e as condições de cada comunidade. Nessa linha, os multiletramentos trazem à tona a diversidade de linguagens, mídias e modos de comunicação que permeiam a vida cotidiana no século XXI. Reconhecer tal diversidade implica romper com concepções homogeneizadoras e valorizar a multiplicidade de experiências, identidades e vozes que compõem a sociedade. Essa perspectiva desafia a escola e os educadores a repensarem seus métodos, a fim de contemplar tanto os textos impressos quanto os digitais, as linguagens visuais, sonoras e multimodais, proporcionando aos estudantes condições de desenvolver competências plurais de leitura e de escrita.

Entretanto, não basta reconhecer a multiplicidade de linguagens. É preciso, sobretudo, desenvolver uma postura crítica diante delas. O letramento crítico, ao enfatizar a dialogia, a autoria e os gêneros discursivos, aponta para a necessidade de que os sujeitos se tornem capazes de questionar discursos, problematizar relações de poder e construir posicionamentos éticos e responsáveis. A leitura e a escrita, nessa perspectiva, tornam-se ferramentas de emancipação e de transformação, capazes de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Diante desse panorama, a revisão realizada reafirma que os estudos sobre leitura e escrita devem continuar avançando na direção de compreender a linguagem em sua complexidade, em suas múltiplas dimensões e práticas. Além disso, evidencia-se a necessidade de que as políticas públicas de educação incorporem tais discussões, garantindo formação docente adequada e condições materiais para que a escola responda às demandas contemporâneas.

Portanto, pensar a leitura e a escrita, da decodificação ao letramento crítico, é compreender que não se trata apenas de habilidades individuais, mas de práticas que envolvem sujeitos históricos, sociais e culturais. É reconhecer que, ao ler e escrever, os sujeitos não apenas decifram códigos, mas produzem sentidos, constroem identidades e exercem cidadania. O desafio que se coloca para a pesquisa e para a prática pedagógica é justamente o de articular teoria e prática de modo a potencializar essas dimensões, formando sujeitos ativos, críticos e criativos, preparados para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

Referências

- ARAÚJO, C. A. Q. de; ROMAGNANI, P. Projetos de leitura como ferramenta de transformação: o protagonismo estudantil no processo de alfabetização e letramento por meio do encantamento pelo saber. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e596, 2025.
- BASTOS, I. T.; PEREIRA, J. M.; REIS, A. G.; SILVA, S. G. da; SILVA, L. A. da; SILVA, L. P. da; PEREIRA, Y. G. R.; MOTA, W. A. dos S.; RAMOS, D. S. de S.; MARTINS RODRIGUES, L. Multiletramentos e Suas Implicações na Educação Contemporânea. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 18, n. 8, p. e9477, 2025.
- COSTA, Andreia Mendes. Alfabetização ee Adultos no Século 21: Reflexões Sobre o Necessário Letramento Digital. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1260, 2024.
- COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da. Breve Panorama da Alfabetização e Letramento na Educação no Brasil. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 01, p. e11091, 2025.
- DA PACIENCIA RODRIGUES, Marizete Creuza. A leitura como técnica relevante no desenvolvimento da comunicação oral e escrita no trato pessoal e profissional. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 423-435, 2024.
- FELIPPE, José Neto de Oliveira et al. Geração Esquecida Pelo Letramento – A Última Fronteira do Analfabetismo no Brasil: Desafios, Impactos e Possibilidades de Alfabetização Tardia Entre Idosos em Contextos de Vulnerabilidade. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7464, 2025.
- FONSECA, Nilson da Cruz et al. A Alfabetização e Letramento na Perspectiva de Emília Ferreira. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 618–629, 2024.
- HACHIMOTO, A. L. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Construindo Caminhos Para o Saber. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 61, p. 117-124, 2024.
- MARCON, V. da S.; SILVA, V. C. da. Os multiletramentos e as percepções dos professores sobre a leitura e a escrita nas diferentes áreas do conhecimento. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e29[2025], 2025.

MATOS, D. de V.; GUERRA, A. de L. e R.; BÖES, J. C. Influências da Literatura Infantil Para a Alfabetização e o Letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 230–243, 2023.

NARCISO, Rodi; SOARES, Luiz da Silva; MARMOS, Edith Vieira Vanni Penhavel; VITAL, Sandra Maria dos Santos; SANTANA, Elker Neri da Silva; SOUSA, Kelly Karoline Nunes; ARAÚJO, Karine do Nascimento; SILVA, Wilma Angélica da. Letramento crítico e educação para a cidadania. **Humanum Sciences**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21–32, 2024.

NARDI, L. D. Da Pedagogia Crítica ao Letramento Crítico. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 20, n. 36, p. 74–88, 2024.

OLIVEIRA, Laécio Fernandes; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Ensino de linguagens na educação de jovens e adultos: uma proposta de letramento crítico, social e de resistência. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2024.

PEREIRA, S. M. J.; SILVA, B. H. F. da; REIS, C. M. M.; MALTA, D. P. de L. N.; SANTOS, F. dos S. e; CHAGAS, J. da C.; GERVÁSIO, J. C. B.; SANTOS, S. M. A. V. Desenvolvimento de Letramento em Ambientes Multilíngues e Multiculturais. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. e4282, 2024.

SALI, J. J.; MAGNANI, C. de S.; PATELLA, M. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **In Litteras**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 47–70, 2023.

SILVA, Lucas Oliveira; AYMARY, Fabiana da Silva. Letramento Crítico: Uma Revisão de Conceitos e Concepções. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 1–15, 2025.

SIQUEIRA: CRISTIANO DO NASCIMENTO; OLIVEIRA: LAURA DE; FRANCIMAR COSTA: MARIA DA SILVA. Alfabetização e Letramento: o Passaporte Para a Cidadania. **Revista Científica Educ@ção**, [S. l.], v. 9, n. 14, 2024.