



**A ORALIDADE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
panorama da produção acadêmica brasileira (2005–2025)**

**ORAL LANGUAGE PRACTICES IN LITERACY PROCESSES:  
an overview of Brazilian academic production (2005–2025)**

**Jaqueline Aparecida Barbosa**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da UFG (2023).

Docente - Universidade Federal de Goiás

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3290-8246>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6099072102493826>

E-mail: [jaquebarbosa@ufg.br](mailto:jaquebarbosa@ufg.br)

**Resumo**

Este estudo tem como objetivo mapear a produção acadêmica nacional sobre a oralidade nos processos de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros, no período de 2005 a 2025, considerando sua distribuição institucional, geográfica e temporal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, com levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores alfabetização, letramento e oralidade. O *corpus* foi composto por 156 teses e dissertações. Os resultados indicam aumento das pesquisas a partir de 2012, o que foi associado à valorização da oralidade em documentos normativos, à expansão da pós-graduação e ao fortalecimento dos mestrados profissionais, além de concentração regional no Sudeste e predominância de dissertações de mestrado acadêmico. Conclui-se que a oralidade ocupa posição secundária em relação à alfabetização e ao letramento, que a Educação Infantil é a etapa mais mencionada e que o termo letramento apresenta usos conceituais variados nas pesquisas analisadas.

**Palavras-chave:** Oralidade; alfabetização; letramento; pesquisa bibliográfica.

**Abstract**

This study aims to map Brazilian academic production on oral language practices in literacy processes from 2005 to 2025, considering its institutional, geographical, and temporal distribution. This is a qualitative, descriptive, and bibliographic study based on data collected from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD in portuguese), using the descriptors literacy and oral language practices. The *corpus* comprised 156 theses and dissertations. The results indicate an increase in research from 2012 onwards, associated with the growing emphasis on oral language practices in policy documents, the expansion of graduate programs, and the strengthening of professional master's degrees, as well as a regional concentration in the Southeast and a predominance of academic master's dissertations. It is concluded that orality occupies a secondary position in relation to literacy, that Early Childhood Education is the most frequently addressed stage, and that the concept of literacy presents varied meanings across the studies analyzed.

**Keywords:** Oral language practices; literacy; bibliographic study.

## **Introdução**

A oralidade constitui uma dimensão fundamental do repertório linguístico dos sujeitos e se faz presente desde antes do ingresso no ensino fundamental, quando se iniciam os processos formais de alfabetização. Na primeira infância, práticas culturais como parlendas, adivinhas, cantigas populares, cordéis, trava-línguas e narrativas folclóricas desempenham papel central na experiência com a linguagem, ao possibilitarem o contato com ritmo, entonação, rima, pausas e se constituírem como formas de interação social. Historicamente transmitidos entre gerações, esses gêneros orais populares atuam como mediadores culturais, articulando diferentes tempos e contextos e favorecendo a circulação de saberes entre distintas faixas etárias. Assim, parte-se da compreensão de que a oralidade não se reduz a uma modalidade espontânea ou inferior à escrita, mas se configura como uma prática social situada, que se realiza em eventos comunicativos concretos e se organiza por meio de gêneros discursivos próprios, dotados de relativa estabilidade e vinculados às condições de produção, circulação e interação (Marcuschi, 2007).

Quanto à presença escolar da oralidade, é comum arrolá-la entre os temas que farão parte dos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas de alfabetização, sendo recomendados em documentos que tratam do tema, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Esse documento preconiza que o objetivo da escolarização é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas” (Brasil, 2018, p. 61), apresentando a oralidade como um dos eixos para o ensino de Língua Portuguesa, junto à leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. As pesquisas na área, entretanto, apontam que já no final dos anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a oralidade ganha um lugar de destaque no ensino de língua materna no Brasil (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 14).

Ainda assim, algumas práticas escolares tendem a relegar essa modalidade a momentos esporádicos ou mesmo utilizar os gêneros poéticos da tradição oral, por exemplo, de forma instrumental, apenas como recurso auxiliar no processo de decodificação de letras e sílabas em certa concepção de alfabetização. Há também a importante discussão sobre as tecnologias digitais e os conhecimentos escolares, além da perda de espaços coletivos de brincadeiras e intercâmbios entre pares e pessoas que não compõem o núcleo familiar, o que faz com que seja cada vez mais comum que o primeiro contato das crianças com essas manifestações culturais orais se dê no ambiente escolar.

Os pontos anteriormente citados geram a necessidade de investigar as contribuições das manifestações da oralidade para processos contemporâneos de alfabetização e letramento. Assim, surge o problema de pesquisa que norteia este trabalho: como se configura o campo das pesquisas nacionais que abordam a oralidade no contexto da alfabetização e do letramento de estudantes brasileiros? Dessa forma, o objetivo geral foi mapear as pesquisas nacionais sobre oralidade no processo de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros. No que diz respeito ao objetivo específico, a intenção foi a de verificar a distribuição da produção acadêmica brasileira sobre oralidade, considerando as dimensões institucionais, geográficas e temporais.

Organizamos o texto que segue em duas seções analíticas e as considerações finais. A primeira é dedicada à discussão teórica, construída com base em produções acadêmicas relevantes que fundamentam o problema investigado no campo dos estudos sobre alfabetização e letramento e delimitam o enquadramento conceitual adotado, apresentando os principais autores, conceitos e perspectivas que sustentam a abordagem teórico-analítica da pesquisa no âmbito da relação com a oralidade. Na segunda seção são apresentados os procedimentos metodológicos, bem como a análise dos resultados, que foram discutidos à luz do referencial teórico mobilizado. Por fim, as considerações finais apresentam a síntese dos principais resultados da pesquisa, detalham seus limites e desafios e indicam caminhos para futuros estudos.

### **Alfabetização, letramento e oralidade: tensões teórico-práticas e implicações para os processos educativos**

Debruçamo-nos, nesta seção, sobre os conceitos de alfabetização, letramento e oralidade, eixos estruturantes da investigação, considerando a pertinência desses conceitos no campo analisado. Para isso, mobilizamos os escritos de Magda Soares, pesquisadora de referência na área, bem como contribuições de outros autores e autoras que defendem uma perspectiva dialógica, social e interacional dos processos de alfabetização e letramento, como Cecília Goulart, cujas análises enfatizam o papel da linguagem nas práticas escolares. Além disso, incorporamos estudos que discutem o uso pedagógico das manifestações da oralidade no contexto da alfabetização, destacando sua relevância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas. Tais perspectivas evidenciam o potencial formativo de gêneros da tradição oral nos anos iniciais, tanto para a apropriação do sistema de escrita alfabética, quanto para a ampliação das práticas de letramento.

No que tange à alfabetização, primeiramente destacamos a importância que esse conhecimento adquire nas sociedades contemporâneas. Concordamos com Mortatti (2006) quando aponta que os processos

[...] de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (Mortatti, 2006, p. 3).

Ou seja, trata-se de um momento ímpar tanto na esfera pessoal quanto no âmbito social, pois, aprender a ler e a escrever abre as portas para o universo da cultura letrada, transformando as relações entre as pessoas, a natureza, a memória coletiva e individual e o Estado. Neste sentido é que destacamos, antes mesmo de discutir o conceito em si, a relevância deste processo nas sociedades contemporâneas, que cada vez mais considera este um conhecimento básico para a inserção plena nas dinâmicas sociais atuais e acesso a conhecimentos outros, mediados pela leitura e pela escrita e do qual as classes populares foram historicamente privadas. O ensino desse processo complexo e valorizado, no entanto, quando reduzido à aplicação de um método pode se tornar “poderoso instrumento de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica” (Braggio, 1992, p. 96).

Há diversas perspectivas e concepções para este fenômeno. Para Cecília Goulart (2014), por exemplo, trata-se de uma prática discursiva e social de linguagem, de um processo em que o sujeito se insere na linguagem escrita produzindo sentidos e tomando seu lugar no mundo. Já para Magda Soares, alfabetização se refere ao processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita, que envolve consciência fonêmica, relações fonema–grafema, codificação e decodificação, mas sem se limitar a isso, uma vez que a pesquisadora defende que

[...] é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar** (Soares, 2020, p. 11, grifado no original).

Assim, englobando também o que diz respeito ao letramento, Soares (2004) examina a evolução dos dois conceitos, destacando como, em contextos de países tidos como desenvolvidos, “os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita” (Soares, 2004, p. 6). Segundo a

autora, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante nesses países, evidenciando que, mesmo em uma população considerada alfabetizada, podem existir dificuldades em aplicar efetivamente essas competências em contextos sociais e profissionais.

No Brasil, a discussão segue uma trajetória diferente, na qual a concepção de letramento adotada parece complementar um conceito insuficiente de alfabetização. Magda Soares aponta que “o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (Soares, 2004, p. 6). Como desdobramento disso, ela observa que a interrelação dos conceitos no Brasil, mesmo valorizando a interdependência dos processos de alfabetização e letramento no ensino e aprendizagem da língua escrita, pode esconder as especificidades próprias de cada fenômeno, tornando mais desafiador identificar e abordar de forma diferenciada os aspectos que compõem o domínio social da escrita em contraposição à decodificação do sistema alfabético (uma concepção que também pode ser posta em questão quando se trata da alfabetização).

Emília Ferreiro questiona o distanciamento entre os conceitos de alfabetização e letramento. Para ela, um conceito de alfabetização que não se restrinja à aquisição do código já contempla o de letramento, sem a necessidade de diferenciar processos que, ao fim, se fundem (Ferreiro, 2003). Assumindo a complexidade das questões sociais envolvidas na importância do letramento nas sociedades contemporâneas e defendendo uma perspectiva bakhtiniana do fenômeno, Goulart (2003) aponta que a questão

[...] do letramento parece estar ligada ao trânsito do sujeito por diferentes esferas da atividade social, distinguindo os temas dos enunciados e, assim, podendo avaliá-los, além de poder concordar, discordar e discutir com eles, entre outras ações. A necessidade de formação pela escola de leitores e autores críticos pode ser adensada pelos estudos de Bakhtin na medida em que as noções desenvolvidas pelo autor dão suporte teórico para compreender aspectos que determinam as muitas possibilidades de interpretar enunciados e a relação entre o conteúdo temático, a seleção de recursos expressivos e a construção textual (Goulart, 2003, p. 99-100).

No que diz respeito à oralidade, trazemos o entendimento do sociolinguista inglês Michael Stubbs. Para ele, o termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada” (Stubbs, 1986, p. 142 *apud* Marcuschi, 2007, p. 33), compreendendo tanto a *produção* (a fala como tal), quanto a *audição* (a compreensão da fala ouvida). Marcuschi (2007) concebe ainda a oralidade como uma prática social que se manifesta por meio de diferentes gêneros discursivos, do mais informal ao mais formal, em variados contextos de uso. Trata-se de uma

atividade cotidiana, presente nas interações orais da vida diária, que se constitui também como a forma primordial de desenvolvimento das línguas, uma vez que estas são adquiridas inicialmente na modalidade oral. A oralidade se diferencia, assim, da mera oralização, que se limita à leitura em voz alta de textos escritos, pois a oralidade envolve a produção linguística sonora em situações naturais e em tempo real (Marcuschi, 2007, p. 33-68).

Neste sentido, é importante superar as “dicotomias perigosas” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 29), como as que apontam que a escrita é *descontextualizada, explícita, planejada e racional*, enquanto a fala seria o contrário disso, assumindo um entendimento mais crítico e alinhado aos estudos linguísticos contemporâneos de que fala e escrita são modos de funcionamento da língua e não dois sistemas linguísticos distintos e, assim, não há uma relação hierárquica entre elas. E qual seria o papel da escola neste entendimento?

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma idéia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua (Marcuschi, Dionísio, 2007, p. 8).

Assim, quanto à importância da abordagem da oralidade na escola, ela deve partir do entendimento de que essa é uma modalidade da língua que se faz presente na vida das pessoas antes que entrem nas classes de alfabetização, que revela os universos discursivos dos componentes de uma turma e, justamente por isso, possuem enorme potencial contextualizador das práticas pedagógicas desenvolvidas. Cecília Goulart aponta, como Marcuschi e Dionísio, que há uma subordinação desta dimensão à escrita nas práticas escolares de alfabetização, pois a:

[...] atenção dedicada durante décadas aos métodos de alfabetizar, baseada em levar o aluno à descoberta de como se organiza o sistema alfabético da escrita, submete a oralidade a um segundo plano, ao colocá-la, de modo geral, como um mero apoio para a escrita, na compreensão da relação fonema-grafema (Goulart, 2003, p. 99-100).

Esse quadro pode se manifestar de diversas maneiras, seja pela estigmatização de repertórios advindos das culturas populares – e das pessoas deste extrato social –, seja pela sua supressão das práticas escolares. Entretanto, a oralidade, quando aproveitada em todo seu potencial pedagógico, pode atuar “como um canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais”, mas isso depende que se pense nas formas de estabelecer uma “relação dialética entre essas duas modalidades de linguagem, de tal jeito que uma não se sobreponha à

outra, mas que uma contribua com a outra para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente” (Goulart, 2003, p. 104).

Ainda sobre oralidade, as produções de Belintane (2010, 2017) destacam que a cultura oral funciona como alicerce para a aprendizagem da escrita, pois mobiliza repertórios narrativos, rítmicos e lúdicos que servem de matrizes de memória textual. Ao trabalhar contos, parlendas, cantigas e adivinhas em atividades coletivas de escuta e performance, as crianças expandem sua competência linguística e desenvolvem de forma contextualizada consciência silábica e fonêmica. Esse enfoque na oralidade torna mais fluida a transição para a escrita alfabética, pois os estudantes já estão habituados a organizar e interligar enredos, reconhecer padrões sonoros e manejar unidades menores da língua. O entrelaçamento de suportes – do corpo e da voz ao livro, à imagem e ao digital – reforça o engajamento e torna o processo de alfabetização mais significativo e inclusivo, atendendo à diversidade de ritmos e trajetórias de aprendizagem.

Em síntese, a discussão desenvolvida nesta seção articulou os conceitos de alfabetização, letramento e oralidade a partir, sobretudo, das contribuições de Cecília Goulart, que permitem compreender o processo de alfabetização como uma prática social, discursiva e culturalmente situada. Dialogamos, ainda, com Mortatti, ao reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita insere o sujeito no universo letrado, ampliando suas formas de participação social, bem como com Ferreiro, para quem alfabetização e letramento constituem dimensões indissociáveis de um mesmo processo formativo. Magda Soares contribuiu com o conceito de alfalettrar, que propõe a articulação do domínio do sistema de escrita alfabética aos usos sociais da língua. No que diz respeito à oralidade, Marcuschi e Dionísio nos auxiliaram na conceituação do fenômeno e, juntos a Goulart, problematizaram práticas escolares que subordinam a oralidade à escrita, ressaltando seu papel no estabelecimento da identidade, da memória e das relações dialógicas na escola. Por fim, Belintane evidenciou que o trabalho com gêneros da tradição oral, como contos, parlendas e cantigas, favorece a transição para a escrita, respeitando seus ritmos de aprendizagem e valorizando suas experiências linguísticas prévias, propondo o conceito de *corporalidade*. Alertamos que se trata, porém, de um posicionamento teórico específico, desenvolvido com o intuito de explicitar nossas escolhas conceituais ao abordar este problema de pesquisa.

### **Caminhos metodológicos da pesquisa e análise dos resultados**

No intuito de mapear as pesquisas nacionais sobre oralidade no processo de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros, realizamos uma pesquisa bibliográfica

com vistas à configuração de campo, pois entende-se que este movimento é imprescindível para conhecer as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema e suas características. Para isso registramos, identificamos e apresentamos produções acadêmicas (teses e dissertações), catalogando os resultados encontrados. Definimos que a busca seria feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório que integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil e possibilita que a comunidade científica publique e difunda seus trabalhos produzidos no país e no exterior, ampliando a visibilidade de nossa produção acadêmica.

Sabemos, porém, que ainda que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) seja uma importante fonte de acesso à produção acadêmica no Brasil, ela não constitui um repositório exaustivo. A inclusão dos trabalhos depende da adesão institucional e do depósito efetivo e sistemático nos repositórios das universidades, o que resulta em lacunas decorrentes da integração desigual das instituições, da ausência de digitalização de produções mais antigas, de falhas na manutenção dos repositórios e de restrições de acesso. Assim, algumas teses e dissertações defendidas no país, como as defendidas em 2025 que ainda não entraram nos sistemas das universidades e especialmente aquelas anteriores à consolidação das políticas de acesso aberto, não estão disponíveis na BDTD e, por isso, não constam em nossas análises.

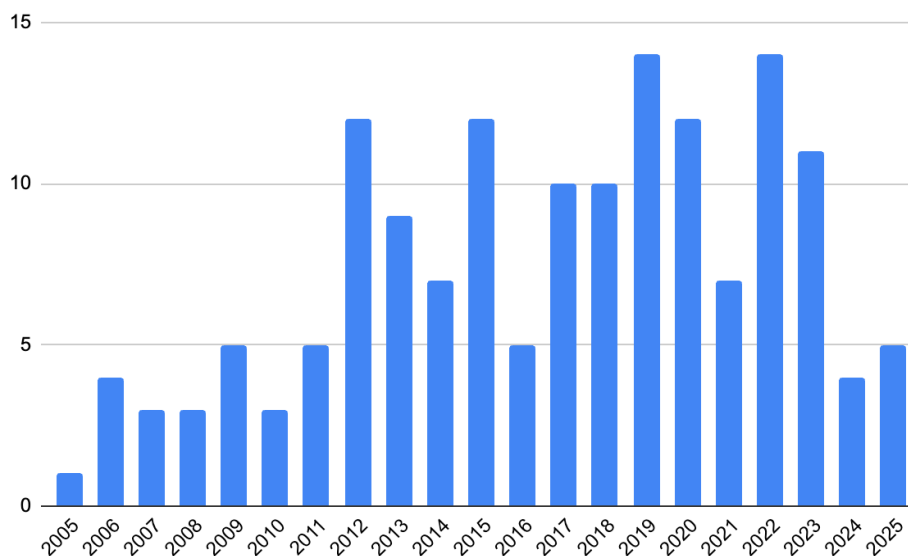
Inicialmente, pretendíamos buscar apenas gêneros poéticos da tradição oral, como parlendas, cantigas, quadrinhas e adivinhas, mas as pesquisas retornaram poucos resultados, menos de vinte, após a aplicação dos critérios de exclusão. Assim, reestruturamos nossos objetivos e ampliamos o escopo para todas as manifestações da oralidade, utilizando como descritores, nos campos da busca avançada do repositório, “alfabetização AND letramento AND oralidade”, com pesquisa em todos os campos (título, autor/a, ano, assunto e resumo) e limitando o período de publicação entre 2005 e 2025. Essa decisão gerou limites para a análise, mas se alinha ao objetivo de traçar a configuração do campo de estudos.

A busca inicial resultou em uma planilha com 240 trabalhos. Aplicamos alguns parâmetros de exclusão nesta lista, como a necessidade de tratar do processo de alfabetização/letramento em intersecção com a oralidade nacionalmente, de abordar os anos iniciais do ensino fundamental – na modalidade regular ou EJA – ou os anos finais da Educação Infantil e evitar usos não relacionados ao processo de aquisição da língua portuguesa (como alfabetização/letramento científico, letramento racial, alfabetismo em saúde bucal, etc). Além disso, foram excluídos os estudos que recorriam à história oral como abordagem de pesquisa

sem vínculo ao processo de alfabetização e letramento, o que resultou em uma planilha final com 156 trabalhos.

Tivemos, ainda, que complementar manualmente informações que não apareciam no arquivo exportado da plataforma, como a região do Brasil onde o trabalho foi defendido, o tipo de programa ao qual o trabalho está vinculado, alguns resumos e palavras-chave faltantes e a correção de alguns *links* de acesso aos trabalhos. Preparamos, com os dados da planilha, alguns arquivos de texto isolados, como a lista de palavras-chave, para que pudesse ser gerada uma nuvem de palavras pelo Iramuteq, que é um *software* de análise textual, baseado no ambiente R, que permite realizar procedimentos como cálculo de frequências, geração de nuvens de palavras, análises de similitude e classificação de segmentos de texto. Utilizamos a versão 0.8 alpha 7 do *software* para gerar a nuvem de palavras e tecemos, a partir dos arquivos preparados, algumas considerações que seguem. Com relação ao ano de publicação do trabalho desenhouse o seguinte panorama:

**Gráfico 1:** Quantidade de teses e dissertações publicadas na BDTD por ano



**Fonte:** levantamento realizado pela pesquisadora a partir de busca na BDTD (<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>)

Nosso recorte temporal (2005-2025) foi definido levando em consideração a abrangência de políticas públicas importantes para a área, por exemplo, a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, e outras políticas nacionais para a educação como um todo, como a BNCC, e para a alfabetização, especificamente (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Plano Nacional de Alfabetização, Compromisso Nacional

Criança Alfabetizada etc.). Na distribuição de trabalhos por ano, percebemos que o máximo de teses e dissertações defendidos sobre o tema até 2011 foram cinco, havendo então um aumento na maioria dos anos a partir de 2012. Apontamos como possibilidades interpretativas para a presença constante de pesquisas sobre oralidade pelo menos três fatores: a valorização dessa dimensão nos preceitos legais (PCN e BNCC), a expansão dos programas de pós-graduação em Educação e Linguística e Literatura e o fortalecimento dos mestrados profissionais.

A incorporação da oralidade nos preceitos legais do ensino de língua portuguesa, iniciada de modo mais sistemático com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e aprofundada posteriormente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representa um deslocamento importante na compreensão das práticas de linguagem na escola. Os PCN tiveram o mérito de “dar à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino” (Marcuschi, Dionísio, 2007, p. 7) e de explicitar a necessidade de tratar a fala e a escrita como práticas complementares no trabalho pedagógico. Essa orientação afeta a tradição de supervalorização da escrita e reconhece que os estudantes já chegam à escola com conhecimento da língua a partir da competência oral desenvolvida. Neste sentido, “a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana” (Marcuschi, Dionísio, 2007, p. 8), o que justifica a relevância da oralidade nas propostas curriculares.

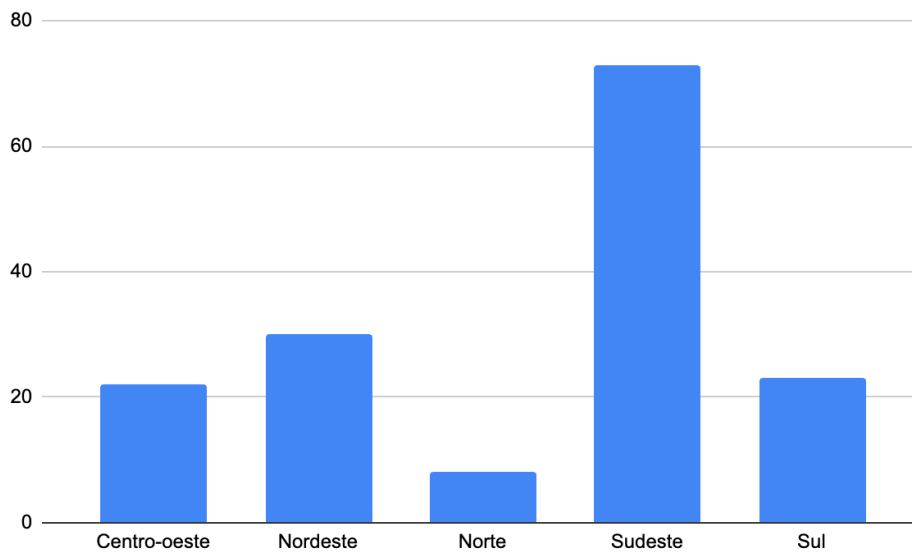
A BNCC, ao reafirmar a língua como prática social, consolida essa perspectiva ao integrar oralidade, leitura, escrita e análise linguística em um mesmo projeto formativo, voltado à participação qualificada dos estudantes em diferentes situações comunicativas. Assim, a presença da oralidade nos documentos oficiais não se restringe a um conteúdo específico, uma vez que estrutura uma concepção de ensino que reconhece a fala como dimensão constitutiva das práticas de linguagem e como eixo dos processos de alfabetização e letramento.

Com relação à expansão dos programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Linguística e Literatura, esse movimento parece ter ampliado o espaço institucional para pesquisas sobre alfabetização e letramento, já que esses são os dois campos do conhecimento que mais englobam as pesquisas que interseccionam alfabetização, letramento e oralidade, fortalecendo a investigação sobre o tema. Segundo o estado da arte apresentado no Documento de Área da Educação (área 38), os programas da área aumentaram de 78, em 2007, para 192, em 2024. O crescimento mais significativo ocorreu na oferta de cursos de doutorado, tanto acadêmicos quanto profissionais (Brasil, 2024a), mas os profissionais ainda não aparecem na planilha analisada. Sobre os programas de pós-graduação na área 41 da CAPES, Linguística e

Literatura, destacamos o crescimento de 66 programas em 2000 a 157 programas em 2024, de acordo com o estado da arte apresentado no Documento de Área (Brasil, 2024b).

Neste aspecto, entretanto, parece se consolidar a distribuição regional dos PPG, que continuam, ainda que em menor medida do que no passado, concentrados na região Sudeste, o que pode ser conferido no Gráfico 2:

**Gráfico 2:** Distribuição regional dos trabalhos



**Fonte:** levantamento realizado pela pesquisadora a partir de busca na BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>)

A distribuição regional dos trabalhos analisados revela desigualdades significativas no campo da pesquisa, com clara preponderância da região Sudeste, especialmente dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Nesse contexto, destacam-se instituições como a Universidade de São Paulo (19)<sup>1</sup> e a Universidade Federal de Minas Gerais (10), cuja expressiva produção pode ser associada à atuação de pesquisadores de referência na área, como Magda Soares e Claudemir Belintane, cujas trajetórias acadêmicas e linhas de investigação contribuíram para a consolidação de núcleos de pesquisa voltados à alfabetização, ao letramento e à oralidade. No caso de Magda Soares, os trabalhos não estiveram sob sua responsabilidade direta por meio de orientação neste recorte temporal, mas são resultados da criação de uma estrutura institucional receptiva aos estudos sobre alfabetização e letramento, como o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Figuram ainda entre as instituições com maior número de trabalhos a

---

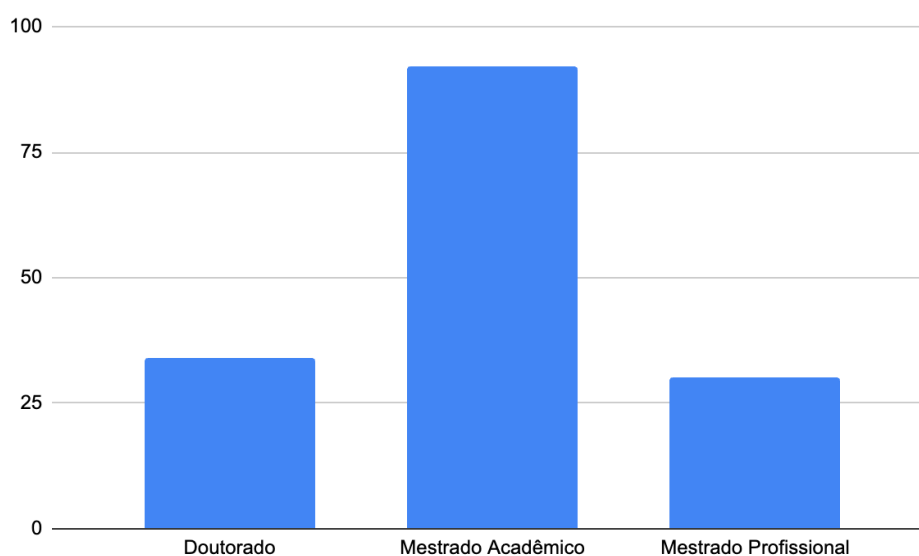
<sup>1</sup>A partir deste ponto indicaremos, entre parênteses, o número total de ocorrências da universidade ou do termo no levantamento realizado.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (16), Universidade de Brasília (12) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (7).

Em contraste, observamos a menor presença de trabalhos oriundos de outras regiões do país, com destaque para a região Norte, que aparece de forma quase residual na amostra. Tal configuração pode ser compreendida à luz da distribuição desigual dos programas de pós-graduação em Educação e em Linguística e Literatura no território nacional, conforme indicado nos Documentos de Área da CAPES referentes ao ciclo avaliativo 2025–2028, os quais apontam menor concentração de programas nessas áreas em determinadas regiões, especialmente no Norte do país (Brasil, 2024a, 2024b). Desse modo, os dados evidenciam que a concentração regional da produção acadêmica reflete condições institucionais e estruturais da pós-graduação brasileira, no geral, com impactos diretos sobre a configuração do campo de estudos analisado.

Para explorar o último fator mencionado, o de fortalecimento dos mestrados profissionais, trazemos como apoio o Gráfico 3, que explora a quantidade de trabalhos por curso no qual a tese/dissertação foi desenvolvida. Quanto a isso, os trabalhos estavam divididos da seguinte maneira:

**Gráfico 3:** Tipo de curso ao qual o trabalho está vinculado



**Fonte:** levantamento realizado pela pesquisadora a partir de busca na BDTD (<https://bdtb.ibict.br/vufind/>).

A análise do tipo de programa/curso revela o predomínio de dissertações de Mestrado Acadêmico (92), seguido pelas teses de Doutorado (34) e, em menor número, por dissertações de Mestrado Profissional (30). É interessante notar que o Mestrado Profissional engloba quase a mesma quantidade de trabalho que o Doutorado Acadêmico, pois ele passa a constar na lista

apenas a partir de 2014, com um trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGPPF), da Universidade Estadual da Paraíba. Esse resultado indica que os mestrados profissionais – e, possivelmente, os doutorados profissionais – podem se tornar redutos de pesquisas sobre o tema, em função de características como a necessidade de que “os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa” (Brasil, 2019) e a exigência de entrega de produtos educacionais, fatores que favorecem a produção de investigações sobre oralidade, alfabetização e letramento mais relacionadas às demandas educativas práticas.

No que diz respeito às palavras-chave dos trabalhos analisados, elas se configuram da seguinte maneira:

**Figura 1:** Nuvem de palavras a partir dos termos presentes nas palavras-chave<sup>2</sup>



**Fonte:** levantamento realizado pela pesquisadora a partir de busca na BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) processada pelo *software* Iramuteq.

A recorrência dos termos alfabetização (61), letramento (57) e oralidade (15) nas palavras-chave é, em certa medida, previsível, considerando os descritores utilizados na estratégia de busca. No entanto, a análise revela, para além da presença desses conceitos, sua hierarquização. Enquanto “alfabetização” e “letramento” aparecem de forma mais sistemática

<sup>2</sup> O ChatGPT foi utilizado como ferramenta de pré-processamento textual para padronizar e unificar expressões compostas por meio da substituição de espaços por sublinhados no processo de preparação do arquivo com o *corpus* para o *Iramuteq*, garantindo o reconhecimento como unidades lexicais. A utilização da ferramenta se restringiu à organização técnica do arquivo e, ainda, revisões pontuais de texto, sem interferência interpretativa.

e central nos estudos analisados, a “oralidade” tende a surgir de modo minoritário. A alfabetização ocuparia posição central, o letramento apareceria de forma secundária, mas também independente ao considerar as demais aparições (letramento científico, racial, literário, etc) e a oralidade aparece atenuada nos processos de alfabetização e letramento. Isso sugere que as hierarquias conceituais identificadas podem decorrer de orientações teórico-pedagógicas mais amplas que atravessam o campo da pesquisa em educação e letras/linguística. Do mesmo modo, no contexto escolar, a leitura (20) e a escrita (14) se articulam aos processos de alfabetização, letramento e oralidade, uma vez que envolvem tanto o domínio do código escrito quanto a participação em práticas de linguagem mediadas pela oralidade e pela circulação de diferentes gêneros textuais.

No que diz respeito às etapas e modalidades da educação, aparecem, em primeiro lugar, Educação Infantil (11) e Educação de Jovens e Adultos (11) e só depois Ensino Fundamental (4). Considerando que os descritores de busca foram “alfabetização”, “letramento” e “oralidade”, seria esperado que a maior concentração de trabalhos incidisse sobre o Ensino Fundamental – regular e EJA –, etapa em que a alfabetização é formalmente prevista. Uma possibilidade explicativa é que, no caso do Ensino Fundamental, a adesão a esses processos seria considerada tácita, o que reduziria a necessidade de explicitá-los nas palavras-chave. Para a presente pesquisa, esse dado aponta para a necessidade de problematizar como tais processos têm sido concebidos nos diferentes contextos escolares. A ausência das demais modalidades (Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação à Distância (EaD) e a mais recente Educação Bilíngue de Surdos) também parecem indicar uma lacuna nos estudos produzidos, o que afeta diretamente a compreensão sobre as especificidades dos processos que envolvem alfabetização, letramento e oralidade para os públicos-alvos destas modalidades.

Chama a atenção, ainda, os diversos usos de letramento nas palavras-chave destacadas: além de letramento (57) no singular, há letramentos (5) no plural, letramento emergente (5), letramento científico (3), práticas de letramento (3) e letramento literário (3). A consolidação do letramento como categoria acadêmica no Brasil está associada, principalmente, à incorporação das contribuições de Magda Soares (2004, 2010, 2020, entre outros), nas quais a autora distingue a aprendizagem do sistema de escrita das práticas sociais de uso da linguagem escrita. Como mencionado anteriormente, a conceituação de letramento vem, desde os anos 1980, contribuindo para deslocar o foco da alfabetização como mera decodificação, para uma abordagem que integra dimensões culturais, sociais e discursivas. No contexto brasileiro, acreditamos que essa base teórica favoreceu a consolidação das pesquisas sobre práticas de

leitura, escrita e oralidade na escola. A realidade sob a qual nos debruçamos mostra o alargamento das situações de usos do conceito de letramento – letramento científico, racial, literário etc – fenômeno que leva Geraldi (2011, p. 14) a afirmar que “o conceito de letramento gaseificou-se”, no sentido de ter perdido sua especificidade. Kleiman (1995), por outro lado, observa que a institucionalização do conceito também levou à sua apropriação pedagógica normatizada, frequentemente associada a práticas escolares específicas, o que tende a restringir a visibilidade de letramentos não escolares.

### **Considerações finais**

A oralidade, entendida como prática social constitutiva da linguagem anterior à escolarização formal, integra os processos de alfabetização e letramento na medida em que participa da construção das demais práticas de linguagem na escola. Ao lado da aprendizagem do sistema de escrita e dos usos sociais da leitura e da escrita, a oralidade compõe o conjunto de experiências que estruturam nossa formação linguística. Nesse horizonte, a presente pesquisa objetivou mapear a produção acadêmica nacional sobre a oralidade nos processos de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros, no período de 2005 a 2025, considerando a distribuição institucional, geográfica e temporal dos estudos.

A análise temporal da produção indicou crescimento das pesquisas a partir de 2012, mas todo o período analisado se encontra em um contexto marcado pela valorização da oralidade nos documentos normativos do ensino de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem a fala como importante dimensão constitutiva das práticas de linguagem. Esse movimento também se articula à expansão dos programas de pós-graduação nas áreas de Educação e de Linguística e Literatura, o que ampliou o espaço institucional para investigações sobre alfabetização, letramento e oralidade. Observamos, contudo, que esse crescimento não ocorreu de forma homogênea no território nacional, permanecendo a concentração das produções na região Sudeste e em determinadas instituições, o que reflete desigualdades históricas na distribuição dos programas de pós-graduação e na produção regionalizada de conhecimentos no Brasil.

Quanto ao tipo de curso, verificamos o predomínio de dissertações de Mestrado Acadêmico, seguido por teses de Doutorado e, em menor número, por dissertações de Mestrado Profissional. Apesar de mais recentes, os mestrados profissionais apresentaram presença expressiva no *corpus*, o que indica seu papel na produção de pesquisas voltadas a demandas educacionais práticas, frequentemente associadas à elaboração de produtos educacionais. Esse dado sugere a ampliação de espaços institucionais para investigações sobre oralidade

articuladas à formação docente e às necessidades concretas da Educação Básica. Em breve, poderemos averiguar se esse quadro se ampliará para os doutorados profissionais.

A análise das palavras-chave revelou a centralidade dos termos “alfabetização” e “letramento”, enquanto “oralidade” aparece de forma minoritária. Esse padrão sugere que, em grande parte das pesquisas, a linguagem oral pode ser tratada de modo instrumental, como apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, e não como prática social com um valor formativo próprio. Observamos, ainda, maior incidência de estudos voltados à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos, com menor presença de pesquisas explicitamente direcionadas ao Ensino Fundamental, etapa em que a alfabetização é formalmente prevista, o que aponta para a necessidade de problematizar como esses processos têm sido concebidos nos diferentes contextos escolares.

Identificamos, ainda, uma diversidade de usos do termo “letramento”, como letramentos, letramento emergente, letramento científico e letramento literário. Essa multiplicidade reflete tanto a consolidação do letramento como categoria acadêmica no Brasil, quanto sua ampliação semântica e pedagógica. A expansão dos usos do conceito pode ter como desdobramento mais previsível a contribuição para a perda de especificidade conceitual, conforme nos alerta Geraldi (2011).

No que se refere aos limites da pesquisa, destaca-se a própria natureza da BDTD como fonte de dados não exaustiva. A inclusão de teses e dissertações depende da adesão institucional, da digitalização das produções e da manutenção dos repositórios, o que gera lacunas, especialmente em relação a trabalhos mais antigos e a produções recentes ainda não incorporadas aos sistemas das universidades. Além disso, a necessidade de complementação manual de informações faltantes, como tipo de programa, resumos e palavras-chave, evidencia limitações nos metadados disponíveis, o que pode impactar a precisão de análises quantitativas e comparativas.

Outro limite se refere ao recorte temático adotado. A ampliação do escopo inicial, que previa apenas gêneros poéticos da tradição oral, para todas as manifestações da oralidade, permitiu maior abrangência do *corpus*, o que é coerente com a proposição de uma análise de configuração de campo, mas também resultou em um conjunto heterogêneo de estudos, com diferentes enfoques, objetos e metodologias. Essa diversidade, embora relevante para o mapeamento geral, no sentido de uma configuração de campo, dificulta análises mais aprofundadas sobre práticas específicas, como a utilização de parlendas, cantigas, adivinhas ou narrativas orais, que permanecem pouco exploradas na produção acadêmica de acordo com o primeiro levantamento que realizamos. Salientamos, ainda, a questão da pertinência na escolha

das palavras-chave pelos autores dos trabalhos, que muitas vezes não se sustentavam na leitura dos resumos.

Entre os hiatos identificados, observamos a necessidade de investigações que contemplem contextos regionais menos representados e grupos com especificidades – como o processo de alfabetização e letramento em intersecção com a oralidade para pessoas que compõem o público-alvo da educação especial –, bem como práticas de oralidade em comunidades rurais, indígenas, quilombolas e em outros espaços que mantêm formas próprias de circulação da palavra. Também são pouco frequentes estudos que analisem a oralidade em articulação com as transformações tecnológicas e com as mudanças nos modos de interação social contemporâneos.

Por fim, a pesquisa aqui comunicada aponta para possibilidades de aprofundamento em estudos futuros que explorem a oralidade como prática social, cultural e discursiva, considerando sua relação com identidade, memória, corporalidade e participação social. Investigações que articulem a oralidade aos diferentes letramentos, aos gêneros discursivos e às práticas escolares e extraescolares podem contribuir para ampliar a compreensão de seu papel no processo de alfabetização e letramento de estudantes brasileiros. Além disso, o fortalecimento dos programas de pós-graduação profissionais e a elaboração de produtos educacionais oferecem um campo promissor para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que integrem, de forma sistemática e qualificada, as manifestações da tradição oral e a oralidade como um todo aos processos de alfabetização e letramento.

## **Referências**

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para a formação de professores**. São Paulo: Editora Scorsesi, 2017.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 685–703, set. 2010.

BRAGGIO, Sílvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área: Educação – Área 38 (2025–2028)**. Brasília: CAPES, 2024a. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/copy\\_of\\_EDUCACAO\\_DOCAREA\\_2025\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/copy_of_EDUCACAO_DOCAREA_2025_2028.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área: Linguística e Literatura – Área 41 (2025–2028)**. Brasília: CAPES, 2024b. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/copy\\_of\\_EDUCACAO\\_DOCAREA\\_2025\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/copy_of_EDUCACAO_DOCAREA_2025_2028.pdf)>.

- de-humanidades/linguistica-letras-e-  
artes/LINGUIST\_LITERATURA\_DOCAREA\_2025\_2028.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-lingua-portuguesa-matematica.pdf?srsId=AfmBOoq-8563HTBbj\\_k3JzHQYTr1JP7C3lmVUPQISkKRMew95hjpg5MR](https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-lingua-portuguesa-matematica.pdf?srsId=AfmBOoq-8563HTBbj_k3JzHQYTr1JP7C3lmVUPQISkKRMew95hjpg5MR)>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- FERREIRO, Emília. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola** - revista do Professor, São Paulo, Abril, p. 27-30, maio, 2003.
- GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.
- GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35–51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?lang=pt>>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.95-112.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis\\_o\\_de\\_Literatura\\_e\\_desenvolvimento\\_cient\\_fico.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis_o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 abr. 2006.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. Disponível em:

**A ORALIDADE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
panorama da produção acadêmica brasileira (2005–2025)**  
*Jaqueline Aparecida Barbosa*

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.