

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS**  
**CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

WELTON DE SOUSA ARAÚJO

**ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS PCN, BNCC E LIVRO**  
**DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL –**  
**ANOS FINAIS**

**PICOS**  
**2025**

WELTON DE SOUSA ARAÚJO

**ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS PCN, BNCC E LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL –  
ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

**PICOS  
2025**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**A663o** Araújo, Welton de Sousa.

Oralidade e letramento: uma análise dos PCN, BNCC e Livro Didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – anos finais / Welton de Sousa Araújo – 2025.

47 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB  
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Curso de Licenciatura em Letras, Picos, 2025.

“Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento”

1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Ensino fundamental – anos finais. I. Araújo, Welton de Sousa. II. Nascimento, Juscelino Francisco do. III. Título.

**CDD 372.6**

Elaborada por Maria Letícia Cristina Alcântara Gomes - Bibliotecária CRB nº 03/1835

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	5
2. PCN, BNCC E LIVROS DIDÁTICOS: DIRETRIZES EDUCACIONAIS.....	6
3. O TERMO LETRAMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO .	10
4. ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO DE IMBRICAMENTO NO ENSINO.....	17
5. METODOLOGIA.....	23
6. ANÁLISE DE DADOS .....	25
REFERÊNCIAS.....	45

WELTON DE SOUSA ARAUJO

**ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS PCN, BNCC E LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL –  
ANOS FINAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras/Português.

Aprovado em 29 de janeiro de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 **JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO**  
Data: 10/06/2025 15:21:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (Presidente)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Documento assinado digitalmente  
 **MAX MATEUS MOURA DA SILVA**  
Data: 06/06/2025 14:58:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Max Mateus Moura da Silva (Primeiro Avaliador)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Documento assinado digitalmente  
 **ZACARIAS OLIVEIRA NERI**  
Data: 06/06/2025 11:37:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Zacarias Oliveira Neri (Segundo Avaliador)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

# ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS PCN, BNCC E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Welton de Sousa Araújo<sup>1</sup>  
Juscelino Francisco do Nascimento<sup>2</sup>

**Resumo:** Com esta pesquisa, objetivamos, de forma geral, analisar o letramento e a oralidade enquanto práticas sociais de uso da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para tanto, buscamos, de modo mais específico, estudar os conceitos de letramento e oralidade a partir de referenciais teóricos da linguística; analisar, posteriormente, as diretrizes destinadas ao ensino na perspectiva desses conceitos nos PCN e na BNCC para o componente de Língua Portuguesa; explicar, por fim, a relação entre o modo como os conceitos são tratados nos documentos oficiais e a presença ou ausência dessas definições no livro didático de Língua Portuguesa. Bibliográfica e documental, esta pesquisa realizou suas análises com base em autores da sociolinguística e, que, portanto, adotam uma perspectiva da língua voltada para seus usos, como Albuquerque (2007), Bortoni-Ricardo (2014), Soares (2009), Marcuschi (2010), Botelho (2012), Kleiman (2005), Mollica (2022), Pinheiro, Cope e Kalantzis (2020) e Rojo (2006). Os resultados apontam que os PCN representaram um avanço para o ensino de língua na década de 1990, pois discutem a necessidade de saber produzir, ler e escutar textos escritos e orais de forma competente, nos objetivos gerais de ensino, conteúdos e tratamento didático dos conteúdos. Essas práticas também ganham espaço na BNCC, que apresenta competências, práticas de linguagens e diversas habilidades que buscam ampliar a capacidade dos estudantes de participar de diversas situações de comunicação permeadas pelo uso da língua na sua forma escrita e oral, a partir da produção de diversos gêneros textuais em situações significativas de interação. Apesar de não abarcarem a diversidade proposta pela BNCC, os livros didáticos propõem diversas atividades alinhadas à perspectiva das práticas, principalmente ao propor leituras e produções de diversos gêneros textuais que envolvem o uso da língua escrita (estas em maior frequência) e da língua oral em situações comunicativas reais. Compreende-se, assim, a importância da elaboração de documentos e materiais de ensino de língua portuguesa na perspectiva das práticas sociais de uso da língua, para que tais orientações cheguem, de fato, às escolas de educação básica.

**Palavras-chave:** letramento; oralidade; BNCC; PCN; livro didático.

---

<sup>1</sup> Discente regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Letras/Português, da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI-CSHNB).  
E-mail: welton.araujo@ufpi.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual é Professor Adjunto e Diretor do *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros.  
E-mail: juscelino@ufpi.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a compreender como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e os livros didáticos de língua portuguesa, ambos destinados à etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, exploram a questão do letramento e da oralidade, tendo em vista que, por se basearem, cada vez mais, numa perspectiva de língua voltada para os seus usos, tais práticas sociais de uso da língua merecem ser discutidas de forma abrangente.

Assim, a fim de abordar o tema proposto em sua totalidade, a presente pesquisa buscou encontrar respostas para os seguintes questionamentos: qual é o espaço dado ao letramento e à oralidade enquanto práticas sociais de uso da língua na área de linguagens e, mais especificamente, no componente curricular de língua portuguesa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no livro didático de língua portuguesa? Além disso, o que mudou em relação às formas pelas quais esses materiais oficiais de ensino tratam esses conceitos?

Para encontrar respostas para a problemática apresentada anteriormente, objetivamos, de forma geral, analisar o letramento e a oralidade enquanto práticas sociais de uso da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

De maneira mais específica, buscamos, primeiramente, estudar os conceitos de letramento e oralidade a partir de importantes referenciais teóricos da linguística; analisar, posteriormente, as diretrizes destinadas ao ensino na perspectiva desses conceitos nos PCN e na BNCC para o componente de Língua Portuguesa; explicar, por fim, a relação entre o modo como os conceitos são tratados nos documentos oficiais (PCN e BNCC) e a presença ou ausência dessas definições no livro didático de Língua Portuguesa.

O interesse por esta pesquisa decorre do fato de que, como estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da UFPI, tenho observado que o trabalho com a língua a partir da oralidade e do letramento enquanto práticas sociais de uso da língua ainda não tem sido efetivamente

implementado nas escolas. Assim, essa constatação é a razão pela qual decidimos realizar esta investigação.

Para conduzir esta pesquisa de orientação qualitativa, básica, exploratória, bibliográfica e documental, apoiamo-nos em reconhecidos teóricos que tratam do ensino da língua em uso, como Albuquerque (2007), Bortoni-Ricardo (2014), Soares (2009), Marcuschi (2010), Botelho (2012), Kleiman (2005), Mollica (2022), Pinheiro, Cope e Kalantzis (2020) e Rojo (2006).

No que diz respeito à organização desse trabalho, há, primeiramente, o capítulo intitulado “PCN, BNCC e livros didáticos: diretrizes educacionais”, que versa sobre os documentos e materiais que constituem o corpus desta pesquisa; em seguida, o capítulo “o termo letramento no campo educacional brasileiro” apresenta a definição do termo letramento e o seu surgimento relativamente recente no campo educacional brasileiro e, mais especificamente, nas ciências linguísticas; o capítulo “oralidade e letramento: uma relação de imbricamento no ensino”, por sua vez, busca mostrar que letramento e oralidade são práticas que coocorrem; o capítulo “Letramento e Oralidade nos PCN, BNCC e Livros Didáticos” fomenta discussões em torno de como os documentos abordam as práticas sociais de uso da língua, observando as possíveis mudanças de perspectiva de cada material. Por fim, nas “Considerações Finais”, foi realizado um apanhado geral sobre o modo como os materiais analisados abordam as práticas sociais de uso da língua e a importância de que tais orientações ganhem espaço efetivo nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

## **2. PCN, BNCC E LIVROS DIDÁTICOS: DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

Como esta pesquisa se propõe a analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os livros didáticos de Língua Portuguesa, é importante ressaltar que esses materiais, fundamentais para o sistema educacional do país, possuem diferentes funcionalidades, mas mantêm uma relação entre si, regulamentada por legislações e políticas públicas específicas.

Tanto os PCN quanto a BNCC foram elaborados com o objetivo de construir uma Base Comum, para que as escolas tivessem um documento de referência na elaboração dos currículos, especialmente na definição dos conteúdos mínimos e

essenciais, a fim de garantir uma formação básica comum a todos os estudantes. Essa proposta, concretizada com a elaboração e entrega desses documentos à sociedade, não é recente.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no artigo 210, trata da importância da elaboração de um documento que contenha os conhecimentos mínimos, garantindo, assim, uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos de cada região do país (Brasil, 1988).

Mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, reiterou-se a necessidade de uma Base Comum. O artigo 26 dessa lei enfatiza que os currículos das escolas da educação básica precisam ser elaborados sob a orientação de uma Base Nacional Comum, que deve ser complementada por uma parte diversificada, capaz de respeitar a realidade social e cultural de cada estudante (Brasil, 1996).

Para atender a parte desses objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados na década de 1990, com o objetivo de melhorar o processo de ensino nas escolas de educação básica do país, principalmente ao sugerir objetivos, conteúdos, orientações didáticas e formas de avaliação para o ensino. Essas sugestões foram adotadas por professores e escolas até muito recentemente.

Como o próprio documento aponta em sua apresentação, a finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente os de Língua Portuguesa, é tornar-se uma referência para “as discussões curriculares na área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (Brasil, 1998, p. 13).

Cabe observar ainda que a segunda parte dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, voltada para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e o quarto ciclo (7ª e 8ª séries), foco de investigação desta pesquisa, está organizada da seguinte forma: inicialmente,

[...] caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação (Brasil, 1998, p.13).

Posteriormente, o MEC oficializou a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Diferentemente dos PCN, a BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo, que deve ser observado na elaboração dos currículos das escolas de todos os entes federados. Dessa forma, como o próprio documento aponta, a BNCC é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7).

A popularização dessa definição, sem a devida explicação, levou a uma disseminação equivocada da Base, que passou a ser entendida como um currículo a ser aplicado em nível nacional. No entanto, a BNCC e os currículos desempenham “papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 8).

Apesar de normativa (o que torna a sua aplicação obrigatória), a Base foi organizada para ser uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p.8). Como discute Souza (2020), a Base aponta para o destino aonde se quer chegar, mas os meios e as ações para desenvolver as competências e habilidades preconizadas pelo documento deverão constar nos currículos.

No que diz respeito à sua organização, para atender à necessidade de possibilitar uma aprendizagem que esteja em consonância com as demandas da sociedade contemporânea, a Base define as “aprendizagens essenciais”, isto é, aquilo que todos deveriam aprender ao longo das etapas da Educação Básica. Essas aprendizagens mencionadas no documento são importantes, inclusive, porque devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais, que expressam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Assim, as escolas de Educação Básica têm diante de si o encargo de elaborar ações pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de competências, as quais, conforme a própria BNCC, podem ser entendidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Como o foco de investigação desta pesquisa recai sobre o Ensino Fundamental, especificamente sobre os Anos Finais, convém ressaltar que esta etapa é organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essa organização por áreas, conforme o próprio documento aponta, é uma tentativa de promover a comunicação entre os conhecimentos de cada componente curricular.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares, enquanto materiais pedagógicos imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem, são fornecidos gratuitamente às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Considerando que os livros didáticos são materiais comuns de apoio aos professores e aos educandos, é necessário que tais materiais estejam alinhados às aprendizagens preconizadas pela Base. Por esse motivo, antes de chegar às escolas, os livros aprovados pelo PNLD devem ser avaliados minuciosamente pelo MEC.

Esta pesquisa parte da compreensão de que os livros didáticos analisados, especificamente os livros do Ensino Fundamental – Anos Finais, dos 6º, 7º, 8º e 9º anos da coleção “A Conquista”, elaborados pela mestra em Letras Eliana Lúcia Santos Beltrão e pela psicóloga da área educacional Teresa Cristina Santos Gordilho, teoricamente já foram elaborados com a finalidade de implantar a Base nas escolas, dado que esse objetivo já foi elencado no Decreto N° 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2017). Como o próprio decreto versa, o PNLD:

[...] executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017, cap. I, art. 1).

Assim, este trabalho busca verificar se as orientações presentes nos

documentos oficiais de ensino chegam, de fato, às escolas, sobretudo por meio da análise dos livros didáticos, a fim de verificar se há (ou não) aderência aos pressupostos elencados na BNCC relativos às práticas sociais de uso da língua.

### **3. O TERMO LETRAMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Antes de realizar uma discussão sobre o letramento, é necessário estabelecer uma distinção entre três termos importantes relacionados a esta pesquisa: escrita, alfabetização e letramento. Para tanto, ancorando-se inicialmente nos estudos de Tfouni (2010), pode-se entender que a relação entre os termos anteriormente citados é “[...] aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (Tfouni, 2010, p. 11).

No entanto, é importante observar que a definição de alfabetização e letramento como procedimentos de aquisição de um determinado sistema de escrita não é suficiente para diferenciá-los. Por isso, a autora propõe a definição da alfabetização como um processo geralmente levado a cabo por meio de uma escolarização formal, enquanto o letramento engloba os aspectos sócio-históricos que decorrem da aquisição da escrita (Tfouni, 2010). Nesse sentido, Tfouni apresenta a alfabetização como uma etapa de desenvolvimento linear, na qual “a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto 'x' e chegando a um ponto 'y'” (Tfouni, 2010, p. 21).

Dessa forma, observamos que as definições sobre alfabetização apresentadas por Tfouni (2010) e Marcuschi (2010) complementam-se, pois ambos os autores destacam a necessária reflexão sistemática que deve ocorrer durante essa etapa. A alfabetização “[...] é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende um domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (Marcuschi, 2010, p. 21) e, em geral, ocorre por meio de uma atividade de escolarização, que pode ser entendida como “[...] uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma das atribuições/atividades da escola” (Marcuschi, 2010, p. 22).

Desse modo, é relevante destacar que, enquanto a alfabetização descreve um fenômeno particular na vida das crianças nas séries iniciais da educação básica, no qual aprendem a ler e a escrever, o letramento é um fenômeno mais amplo. Os

estudos sobre letramento “[...] não se restringem somente àquelas pessoas que adquirem a escrita, isto é, aos alfabetizados” (Tfouni, 2010, p. 22). Os estudos sobre letramento, portanto, buscam entender “[...] as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo [...]” (Tfouni, 2010, p. 22).

Dessa forma, o termo letramento, segundo Kleiman (2005), está relacionado não só aos usos da escrita em sociedade, mas também aos potenciais efeitos da língua escrita na vida moderna, como a inserção em contextos de comunicação mais elaborados, nos quais muitas vezes pode ser exigido dos indivíduos não só o uso da modalidade formal da língua portuguesa, mas também a produção de gêneros textuais mais complexos na escola e, principalmente, em outros espaços de interação. Como resultado de pesquisas sobre as práticas de uso da língua escrita realizadas por vários pesquisadores na década de 1980, surge, na literatura especializada, o termo letramento como “[...] um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, sendo mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (Kleiman, 2005, p. 21).

Após o surgimento do termo letramento e sua definição enquanto prática de uso da escrita, observa-se a necessidade de definir também o que constituiria um evento de letramento, conceito que, segundo Kleiman (2005, p. 230), descreve a:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de uso da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição.

Dessa forma, o letramento, conceito baseado em uma perspectiva mais ampla de utilização da língua, principalmente por acompanhar as mudanças significativas no uso da escrita não só na escola, mas também na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência e ao longo da história, impunha novas e necessárias exigências para as escolas. A esse respeito, Kleiman (2005) sintetiza tais exigências ao explicar que a escola deve ser um espaço em que haja não apenas a possibilidade de o aluno se tornar alfabetizado, mas também de assegurar as condições necessárias para que esse aluno alcance um bom nível de letramento, isto é, que ele vá um pouco além, como o trecho a seguir evidencia:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações (Kleiman, 2005, p. 20).

Diante disso, a fim de evitar o equívoco que frequentemente ocorre entre esses termos do mesmo campo semântico, é necessário compreender a seguinte distinção feita por Soares (2009, p. 36):

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Após a conceituação e diferenciação desses dois termos, surge a necessidade de compreender o motivo pelo qual o termo "alfabetização" figura de forma significativa no vocabulário das pessoas, enquanto o termo "letramento" ainda é restritamente utilizado no campo acadêmico. Segundo Soares (2009), a explicação para a pouca utilização da palavra "letramento" no dia a dia das pessoas está no fato de que esse termo foi introduzido no discurso dos especialistas no Brasil apenas na segunda metade da década de 1980.

Para Soares (2009), o termo "letramento" é a versão em português da palavra inglesa "*literacy*", a qual, de acordo com a mesma autora, descreve a condição de ser *literate*, que, por sua vez, significa uma pessoa capaz de dominar as habilidades de leitura e escrita. Desse modo, pode-se concluir que "[...] *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita" (Soares, 2009, p. 36).

Por outro lado, segundo Kleiman (2005), o termo letramento é, na verdade, apenas mais uma das exigências da complexidade da sociedade moderna.

Conforme a autora, esse conceito surge no momento em que se observa a necessidade de explicar os efeitos da escrita em todos os campos da atividade humana, para além do contexto restrito que a escola propicia. Por esse motivo, a autora apresenta a primeira definição de “letramento” como um conceito elaborado para “referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (Kleiman, 2005, p. 5).

Implícito na definição do termo letramento apresentada por Kleiman (2005), está o entendimento de que, para ser letrado (termo aqui utilizado como o adjetivo capaz de descrever aquele que domina as habilidades de ler e escrever de forma competente e significativa), o indivíduo não precisa, necessariamente, ser escolarizado. Mesmo sem ter frequentado nenhuma das etapas da Educação Básica, os adultos conseguem imergir nas práticas de letramento do cotidiano, como ocorre quando essas pessoas circulam pelo comércio da cidade ou precisam ir ao ponto de ônibus.

Por se tratarem de fenômenos distintos, a alfabetização e o letramento são desenvolvidos de formas diferentes, tendo em vista que o processo de alfabetização, em que “[...] primeiro se aprende a ‘decifrar um código’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escretores” (Albuquerque, 2007, p. 18). Por outro lado, apenas o contato “[...] com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita” (Albuquerque, 2007, p. 18).

No que diz respeito à diferença entre esses termos frequentemente confundidos, Kleiman (2005, p. 11) pontua que “letramento não é alfabetização, mas a inclui”, ou seja, pressupõe-na. Assim, conforme a autora, diante de uma realidade em que as instituições sociais têm diferentes maneiras de usar a língua escrita, pode-se dizer que a alfabetização é, na verdade, “uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (2005, p. 12). Como o processo de alfabetização é considerado uma “prática de letramento”, é necessário entender que tal prática, conforme Kleiman (2005, p. 12), é um compilado de atividades que envolvem a utilização da língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa situação específica, relacionadas aos

saberes, às tecnologias e também às competências necessárias para a sua realização.

Desse modo, é importante compreender que, em relação às possíveis relações de proximidade e distanciamento entre alfabetização e letramento, uma verdade prevalece: a alfabetização é parte integrante do letramento. Entende-se, assim, que, para participar com certa autonomia das práticas de letramento que perpassam os diversos contextos comunicativos, crianças, jovens e adultos precisam ser alfabetizados, ou seja, apropriar-se das habilidades de ler e escrever (Kleiman, 2005). Essa definição de alfabetização com a expressão “habilidade” é produtiva na medida em que ajuda a diferenciar de maneira mais eficaz o termo alfabetização do termo letramento, pois o último não se refere a “uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas e como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)” (Kleiman, 2005, p. 16). Adicionalmente, conforme a mesma autora mencionada anteriormente, entende-se que:

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (Kleiman, 2005, p.18).

Dessa forma, diante da complexidade que permeia a definição de letramento, é necessário observar que, conforme Kleiman (2005), “ensinar letramento” é uma expressão muito estranha, pois faz referência a uma ação que nem mesmo um especialista poderia realizar, por mais preparado que o fosse. O mais correto seria afirmar que se deve ensinar na perspectiva do letramento, pois, como a autora destaca, na escola, é possível desenvolver algumas atividades alinhadas ao conceito em discussão, como:

Ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas (Kleiman, 2005, p. 18).

Outra discussão importante diz respeito ao fato de que podemos falar em pessoas analfabetas, mas não em pessoas iletradas, visto que, atualmente, uma

pessoa que não tem o domínio da escrita alfabética, pode envolver-se em diversas “[...] práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade” (Albuquerque, 2007, p. 17).

Após a definição do termo letramento, observa-se a necessidade de discutir este conceito, que, como qualquer outro, pode assumir diferentes acepções dependendo da perspectiva adotada. É justamente nesse âmbito que Soares (2009) conceitua o letramento a partir de duas dimensões importantes: individual e social. A dimensão individual do letramento direciona sua atenção para as habilidades individuais de ler e escrever, enquanto a dimensão social enfatiza os usos e funções dessas habilidades no contexto social (Soares, 2009). As habilidades individuais referem-se a um uso mais restrito da leitura e da escrita pelo falante, enquanto as habilidades sociais tratam da capacidade dos indivíduos utilizarem essas práticas de forma competente em contextos de comunicação social, como a leitura de textos especializados, discussões políticas, consultas médicas, entrevistas, apresentação de trabalhos acadêmicos etc.

A respeito da dimensão social, que é particularmente importante para a pesquisa em desenvolvimento, Soares (2009, p. 72) acrescenta:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Compactuando com a mesma visão, Marcuschi (2010) defende que, para se proceder a uma definição completa do letramento enquanto prática social da língua, é necessário, primeiramente, adotar uma delimitação mais ampla da língua, que deve ser pensada com foco em seus usos e funções no contexto social. Nesse sentido, ao conceituar o letramento em relação à alfabetização, Marcuschi (2010) pontua que a alfabetização busca distribuir as habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento objetiva trabalhar essas habilidades voltadas para as diversas possibilidades de utilização no contexto social (Marcuschi, 2010). O autor

conclui, portanto, que o letramento seria “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (Marcuschi, 2010, p. 21).

Ainda sobre a definição de letramento, Mollica (2022, p. 16), a partir de uma perspectiva mais atual do termo, amplia que:

Essa definição distancia-se bastante da ideia antiga de letramento como práticas específicas da escola que agrupava os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. O conceito vigente transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais que constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita.

Diferentemente da alfabetização, o letramento não se desenvolve majoritariamente no ambiente institucional da escola, mas, como "as práticas de leitura e escrita colocam os falantes com mais chances de constituir cidadania plena" (Mollica, 2022, p. 13), observa-se a necessidade de pensar a escola como um espaço privilegiado para que os professores trabalhem a partir da perspectiva dos letramentos, tendo em vista que, segundo a mesma autora:

A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida (Mollica, 2022, p. 13).

Há, ainda, dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. No primeiro, a aquisição da escrita é vista como algo que não depende necessariamente do contexto em que acontece “[...] e tem por finalidade possibilitar ao aprendiz a interpretação e produção de textos diversos, muitos dos quais, abstratos, nada têm a ver com o seu contexto sócio-cultural” (Botelho, 2012, p. 27). No modelo ideológico, entretanto, as práticas de letramento, em sua totalidade, “[...] são consideradas, sem que uma seja destacada em detrimento das outras”. As práticas de letramento constituem aspectos de poder em uma sociedade, mas não devem ser interpretadas

como uma negação do modelo autônomo de letramento [...]” (Botelho, 2012, p. 27).

Observa-se, por fim, a necessidade de facilitar o caminho dos estudantes rumo à aquisição do uso competente das habilidades de ler e escrever, principalmente por meio das escolas, a fim de construir processos inclusivos por meio da escrita, tendo em vista que “o preconceito com relação à falta de intimidade com a escrita, sem dúvida, ainda permanece como um fator determinante de exclusão” (Mollica, 2022, p. 22).

#### **4. ORALIDADE E LETRAMENTO: UMA RELAÇÃO DE IMBRICAMENTO NO ENSINO**

Quando se fala sobre o ensino de língua a partir da oralidade, é importante destacar que, em um primeiro momento, a oralidade era comparada à escrita, de modo que esta era vista como tendo um valor cognitivo mais significativo do que aquela. Dessa forma, por muito tempo, mais especificamente até a década de 1980, oralidade e letramento foram tratadas como atividades dicotômicas. Com o passar do tempo, a partir da evolução dos estudos sobre esses conceitos, estabeleceu-se a compreensão de que a oralidade e o letramento são práticas sociais igualmente importantes (Marcuschi, 2010). Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao discutirem a questão das comunicações nas primeiras línguas, mostram a origem do preconceito em torno da oralidade:

As primeiras línguas tinham muitas maneiras sofisticadas, gráficas e multimodais de representar significados. No decorrer do século XX, linguistas e historiadores tentaram descrever as características das comunicações humanas antes da escrita, porém o fizeram em termos da ausência de escrita nas suas formas modernas. E, embora alguns tenham deixado de empregar palavras com acepção negativa, como “iletrados” ou “pré-letrados”, passando a usar termos como “oralidade” ou “culturas orais”, esses termos, no entanto, ainda são vistos como “inferiores” em relação ao letramento da era moderna (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 40).

Para contextualizar essas pequenas diferenças no tratamento entre o uso da língua escrita e o uso da língua oral, Rojo (2006) retoma a história da escrita, que surgiu há pouco mais de 5.000 anos. Foi na Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, especificamente na cidade de Uruk, antiga capital de Sumer, onde foram encontrados os vestígios mais antigos da escrita cuneiforme, que tinha como base

material os pictogramas ou signo-imagem dos objetos e os ideogramas ou signo-ideias, datados de 3300 a.C. Mais tarde, tanto os pictogramas quanto os ideogramas passaram a ser entendidos como signos-sons, já que cada signo passava a representar uma sílaba e a evidenciar a relação da escrita com a fala. Como, na época do seu surgimento, a população que vivia na Mesopotâmia era urbanizada e formada por muitos comerciantes, administradores e camponeses que tinham influência e realizavam diversas trocas comerciais, a escrita cuneiforme surgiu para atender à necessidade de registrar essas trocas.

Mais tarde, surge a escrita egípcia, que tem como base material o hieróglifo, que significa, objetivamente, “gravura sagrada”. Esta escrita não surgiu atrelada às atividades dos comerciantes mais influentes, mas foi resultado de “um poder onde o religioso e o político são indissociáveis; lá, é considerada como um dom de Deus e uma vocação que garante a ordem do mundo” (Rojo, 2006, p. 12). A importância que recai sobre a escrita em detrimento da oralidade pode ser justificada pelo fato de que, seja atrelada ao poder de mando no Egito, seja atrelada ao poder econômico dos comerciantes da Mesopotâmia, a escrita foi “inventada e transformada por muitos povos na antiguidade, mas sempre nasceu de necessidades sociais ligadas às esferas de poder das comunidades” (Rojo, 2006, p. 16).

No Ocidente, a escrita, desde o seu surgimento até o final da Idade Média, era domínio de poucos. A atividade de escrever ficava restrita “a um ofício profissional, que cabia a uma corporação de ofício na Idade Média – a dos escribas” (Rojo, 2006, p. 22). Assim, o valor atribuído ao uso da língua escrita em detrimento da oralidade advém do fato de que, em muitos momentos da história, a escrita era utilizada apenas por quem estava diretamente ligado ao poder de governo, ao comércio ou à igreja. Sobre isso, Rojo (2006) analisa como e por quem a escrita era utilizada nos importantes períodos da história:

Na Antiguidade, como vimos, os escribas eram funcionários que estavam ligados aos templos, aos soberanos e imperadores, ao comércio. Na Idade Média, esses funcionários permanecem ligados também ao poder de governo, ao comércio e à Igreja, mas também às escolas e Universidades que estão surgindo. Esses escribas da Idade Média das Universidades e Monastérios eram copistas, que transcreviam a mão (manuscritos) textos antigos encontrados ou textos novos ditados pelos padres filósofos (Rojo, 2006, p. 22).

No entanto, para destacar a importância da oralidade aliada à escrita na

atualidade, é possível mencionar vários contextos em que ocorre o uso simultâneo das duas habilidades, como, por exemplo, “o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual” (Marcuschi, 2010, p. 19).

Kleiman (2005) cita, por exemplo, algumas situações nas quais o letramento e a oralidade estabelecem uma relação de imbricamento, como a entrevista do paciente no consultório médico. Nesse tipo de interação, é possível observar o uso da leitura quando o médico precisa ler a ficha do paciente e o uso da escrita quando precisa fazer anotações referentes às queixas do paciente, mas também envolve a fala, a partir das diversas perguntas que o médico precisa fazer ao paciente ou vice-versa. Assim, é necessário entender que, atualmente, numa sociedade cada vez mais moderna e tecnológica, as interações das diversas instituições são marcadas pela relação entre escrita e fala, pois estas se complementam.

Diante disso, após estabelecer a compreensão de que letramento e oralidade não ocorrem de maneira isolada, faz-se necessário recorrer a uma primeira definição de oralidade, que, conforme Bortoni-Ricardo (2014), pode ser:

[...] uma atividade localmente construída e muito sujeita às contingências do momento da enunciação. De fato, sabemos que a comunicação oral é coconstruída, pelos interagentes. O falante recebe de seus ouvintes sinais de retorno que o ajudam a produzir e a modular sua fala. O ouvinte pode, pois, ser considerado o principal elemento do contexto que condiciona a fala de seu interlocutor. Ou seja, o interagente é contexto para o falante (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 20).

A oralidade, assim como o letramento, apresenta níveis de realização quando esses dois conceitos são tratados como práticas sociais de uso da língua. Nesse sentido, a oralidade também é uma prática social com objetivos comunicativos e que “[...] se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal até a mais formal, nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25). O mesmo ocorre com o letramento, que

[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do

indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p. 25).

Para refletir sobre as facetas que as definições de letramento e oralidade assumem na atualidade, é importante retomar algumas distinções básicas que se inserem nas discussões sobre a língua falada e a língua escrita. Nesse sentido, Marcuschi (2010) chama a atenção para o fato de que fala e escrita são modalidades de uso da língua, enquanto letramento e oralidade são práticas sociais de uso da língua.

Kleiman (2005), ao argumentar sobre a necessária distinção entre as modalidades de uso da língua, mostra que, na verdade, a escrita e a fala são dois sistemas semióticos com características específicas. A fala é, portanto, um sistema de signos que utiliza o canal auditivo, e sua modalidade de comunicação através da linguagem verbal envolve o comportamento do corpo em geral, incluindo o olhar, o espaço imediato, o silêncio entre as pessoas e até mesmo as variações na entonação. A escrita, por outro lado, é um sistema de signos que utiliza o canal visual, e sua forma de comunicação por meio da linguagem verbal recorre a suportes físicos, diversos tamanhos de letras, pontuação etc.

A oralidade se manifesta a partir da fala, a qual é adquirida naturalmente no dia a dia, por meio das relações sociais e dialógicas que a criança presencia desde o seu nascimento (Marcuschi, 2010). Em outras palavras, a fala pode ser entendida como:

[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (Marcuschi, 2010, p. 25).

A escrita, todavia, normalmente adquirida por meio de um processo de escolarização, pode ser entendida como:

[...] um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem

pictória e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode-se manifestar-se, do ponto de vista da sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (Marcuschi, 2010, p. 26).

Conforme Rojo (2006), no que diz respeito à distinção entre fala e escrita, predomina um mito que deve ser desfeito: não há como escrever exatamente como se fala, pois, de acordo com a mesma autora, “a fala se dá de diferentes maneiras em diferentes regiões do país e em vários grupos sociais, mas a escrita elege algumas letras e sinais para representar apenas alguns dos sons dessas variedades” (Rojo, 2006, p. 17). Há que se compreender que, embora muitos acreditem que a escrita pode ser definida como uma espécie de código que teria a restrita função de transcrever a fala, a escrita, na realidade, cria sinais gráficos capazes de representar os sons, pausas e entonações da fala.

Estabelecida a diferença entre fala e escrita, há, ainda, a distinção entre a(s) escrita(s) e os escritos. Rojo (2006) pontua que a escrita é aquilo que diz respeito à grafia, ou seja, às letras que podem ou não estabelecer relações com o som da fala, de modo a constituir a parte material das escritas silábicas ou alfabéticas; os escritos, por outro lado, utilizam essas partes materiais em situações de práticas letradas, sempre materializados em gêneros de texto ou de discurso, os quais podem ser definidos como:

[...] as formas de dizer mais ou menos estáveis numa sociedade. Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, cartas, etc. Esses gêneros são conhecidos e reconhecidos tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem. Os gêneros não são tipos de texto (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, instrucional, dialogal) são generalizações sobre propriedades de textos de vários gêneros. Os textos pertencentes a um gênero viabilizam os discursos de um campo social. Por exemplo, as notícias, editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. (Rojo, 2006, p. 22).

Ao abandonar a definição da fala e da escrita restrita à perspectiva meramente oral ou grafêmica, e deslocá-la para o campo das discussões que envolvem as questões comunicativas e discursivas, a definição desses termos é ampliada. Dessa forma, a fala se torna o meio pelo qual todas as manifestações

textuais-discursivas orais ocorrem, enquanto a escrita viabiliza todas as manifestações textuais-discursivas escritas (Marcuschi, 2010). Nesse sentido, é importante entender a escrita como algo que “[...] completa a fala, sendo usada em contextos sociais específicos da vida cotidiana. Oralidade e escrita coocorrem nas práticas discursivas do homem em seu dia a dia” (Botelho, 2012, p. 29).

Além disso, é importante chamar a atenção para outro fator relevante na relação mais ampla entre oralidade e letramento: ambos “referem-se aos usos da linguagem, ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade” (Kleiman, 2005). Assim, partindo de uma perspectiva que observa suas recorrências, pode-se entender que, apesar de serem mais complexas em relação às modalidades de uso da língua, as práticas sociais vinculam-se ao tipo de discurso mais específico. Isso pode ser observado quando se constata que as atividades científicas do meio acadêmico pertencem, na maioria dos casos, ao âmbito das práticas letradas, isto é, ao letramento da letra e do impresso, enquanto os diálogos entre pessoas da mesma família, entre amigos ou casais, pertencem ao âmbito das práticas da oralidade.

Há que se observar que a relação entre oralidade e letramento não é de oposição, mas sim de complementação e sobreposição (Kleiman, 2005). Nas interações da sociedade moderna, conforme a mesma autora, tornou-se menos frequente encontrar casos em que há apenas oralidade, pois, na maioria das vezes, as interações, sejam elas formais ou íntimas, são marcadas pela complementaridade entre a língua falada e a língua escrita.

Conforme Kleiman (2005), o surgimento do conceito de letramento e a consequente relação de continuidade entre o oral e o escrito contribuiu significativamente para o ensino da língua escrita na escola, principalmente por ampliar a quantidade de gêneros e de novas práticas sociais de instituições, a partir do trabalho com textos que pertencem a diversos campos de atividade humana que antes não chegavam às escolas de educação básica, como os de áreas publicitária, comercial e política. Em razão dessas mudanças, os materiais didáticos, aos poucos, também sofreram significativas transformações, tendo em vista que a forma pela qual se produz o texto escrito mudou substancialmente.

Kleiman (2005), ao tentar encontrar algum termo capaz de caracterizar os textos escritos atuais, apresenta duas expressões equivalentes: textos multissemióticos ou multimodais. Tais termos são usados para descrever os textos

que, para construir sentido, recorrem não só à linguagem verbal, mas também fazem uso significativo de recursos gráficos, imagens e músicas. A autora complementa, ainda, que:

Na TV e na internet, a multimodalidade é ainda mais marcada, pois o texto televisivo ou o hipertexto, na internet, utilizam também a linguagem musical, além da linguagem verbal gráfica, para fazer sentido. Essa tendência encontra-se também na mídia impressa e no livro didático — daí se dizer que na pós-modernidade os textos não são mais escritos, são multissemióticos (Kleiman, 2005, p. 48).

Dessa forma, a autora defende que novas demandas são colocadas para a escola, a qual deve ampliar o seu universo textual, a partir do trabalho com textos essencialmente orais ou escritos que mesquem a linguagem verbal, mas que envolvam, também, músicas, cores e imagens.

## **5. METODOLOGIA**

Para atender aos objetivos desta pesquisa, que se insere na área da sociolinguística, optamos pela abordagem qualitativa. Com a análise dos materiais de ensino de Língua Portuguesa, não pretendemos construir uma representação numérica das observações, mas, sim, realizar um “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Os pesquisadores que utilizam o método qualitativo não “[...] quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Dessa forma, buscamos entender o espaço dado ao letramento e à oralidade enquanto práticas sociais de uso da língua e o modo como esses conceitos são tratados nos PCN de 1998, na BNCC de 2018 e nos livros didáticos atualmente utilizados em escolas de Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa básica, cujo principal objetivo é “[...] gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Assim, objetivou-se gerar novos conhecimentos sobre conceitos da linguística no âmbito do ensino, temas pouco

explorados, e levá-los não apenas para a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Piauí, mas também para a comunidade externa interessada na temática.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa apresenta um caráter exploratório, pois buscou “[...] o desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno pouco explorado” (Gonsalves, 2007, p. 67). Sendo assim, a pesquisa visa produzir um novo conhecimento sobre o tratamento do letramento e da oralidade em materiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, já que se baseia em um “[...] levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web, sites” (Fonseca, 2002, p. 31). Nesse sentido, a pesquisa iniciará com o fichamento dos textos que discutem os dois conceitos principais da linguística que norteiam este estudo, principalmente nas suas respectivas dimensões sociais. Como pesquisa bibliográfica, este trabalho limita-se ao estudo dos PCN, BNCC e alguns livros didáticos de língua portuguesa, deixando de lado outros documentos relativos ao ensino de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa também pode ser classificada como documental, pois, além das fontes bibliográficas, também envolve a análise de fontes diversificadas e dispersas, como “[...] tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p. 32).

Com base nos pressupostos da definição de pesquisa cientificamente ética, este estudo foi realizado com o objetivo de “[...] procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reproduzíveis, realizado de forma moralmente correta” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 45-46).

Após o estudo dos conceitos com base em importantes autores da linguística, buscamos verificar se havia espaço (ou não) para o trabalho com as práticas sociais de uso da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, procedemos à análise das competências e habilidades de língua portuguesa elencadas em cada um dos documentos mencionados.

Como foi constatado que os documentos abordam esses conceitos, partimos

para a análise de livros didáticos utilizados atualmente em uma escola pública de Picos. Realizamos a leitura completa dos livros didáticos, mas, para fins de demonstração prática do modo o letramento e a oralidade são contemplados nesses materiais, analisamos um módulo de cada livro.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, especificamente aqueles voltados para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e o quarto ciclo (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, apresentam objetivos alinhados à necessidade de promover um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das práticas sociais de uso da língua, pois, como o próprio documento aponta, compete à escola:

**[...] organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem,** levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Brasil, 1998, p. 49, ênfase nossa).

A partir dessas primeiras orientações fornecidas pelo documento para o ensino de Língua Portuguesa, pode-se perceber que a definição preconizada por Marcuschi (2010) do letramento e da oralidade enquanto práticas sociais de uso da língua encontra lugar. Os PCN buscam assegurar o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, o que revela uma perspectiva que coincide com o ponto de vista de Marcuschi (2010) de que as práticas sociais de uso da língua materializam-se na língua em situações de uso, a partir das quais se estabelecem funções específicas.

Além disso, na seção em que o documento apresenta o texto como objeto de ensino, destaca-se que o ensino deve ser baseado no necessário desenvolvimento de capacidades que permitam “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros” (Brasil, 1998, p. 23), isto é, a ampliação do letramento e da oralidade.

Apesar de elaborado na década de 1990, deve-se destacar que os PCN

incorporaram ao bojo das suas discussões relativas ao ensino da linguagem a necessidade de adotar a perspectiva do letramento, o que demonstra o comprometimento em elaborar e entregar à sociedade um documento alinhado aos novos avanços em torno do ensino da língua portuguesa, tendo em vista que o termo "letramento" passou a figurar no campo educacional brasileiro apenas na segunda metade da década de 1980 (Albuquerque, 2007; Botelho, 2012; Kleiman, 2005; Soares, 2009). Isso pode ser mais bem observado na própria introdução dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a partir do seguinte trecho em que o documento posiciona-se a favor de um projeto educativo:

[...] comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, **cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações** (Brasil, 1998, p.19, ênfase nossa).

Dessa forma, pode-se perceber que as orientações dos PCN representaram um grande avanço para o ensino de língua, tendo em vista que o documento abrange uma das mais importantes exigências da sociedade moderna, conforme apontado por Kleiman (2005), no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa. Ou seja, é esperado que, além do mero domínio do código, o aluno seja capaz de se comunicar em diversas situações por meio da escrita.

É interessante notar que, ainda na introdução dos PCN de Língua Portuguesa, o documento não só ressalta a necessidade de trabalhar na perspectiva do letramento, mas também o define como uma prática social de uso da língua, em uma nota de rodapé, onde se lê:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não

existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar de alguma forma, de alguma dessas práticas (Brasil, 1998, p. 19).

Posteriormente, a questão do letramento é retomada nos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, mas, desta vez, aliada à oralidade, outra prática social de uso da língua igualmente importante, como o trecho a seguir evidencia:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p. 33).

No que diz respeito especificamente ao espaço dado ao letramento, nota-se uma preocupação significativa para que os adolescentes não só desenvolvam a leitura competente de diferentes textos escritos, mas também se tornem aptos a produzi-los em situações nas quais o uso da língua escrita é demandado.

Quanto à leitura de textos escritos, especificamente na parte do documento que discute os objetivos de ensino na área de Língua Portuguesa, é esperado que o aluno se torne capaz, por exemplo, de 'selecionar textos segundo seu interesse e necessidade', ler, cada vez mais, 'de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade', bem como 'integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito' (Brasil, 1998, p. 50). Esses objetivos apontam para a necessidade de formar leitores com um bom nível de letramento, uma vez que ressaltam a importância de não apenas ler de forma significativa, numa perspectiva restrita à mera compreensão de textos com os quais o aluno teve contato de maneira impositiva. Pretende-se, assim, formar leitores competentes, capazes de escolher textos que atendam aos seus interesses, com o objetivo de lê-los de forma autônoma e, à medida que for demandado, serem capazes de expressar, de forma oral ou escrita, as informações lidas.

Quanto à produção de textos escritos, nos objetivos de ensino para Língua Portuguesa, é esperado que o aluno redija diferentes tipos de textos, de modo a garantir que se torne apto a utilizar 'com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita, em função das exigências do gênero e das condições de produção' (Brasil, 1988, p. 50). Esses objetivos convergem para a necessidade de formar estudantes

capazes de engajar-se em situações significativas de uso da escrita, pois espera-se que utilizem a escrita com propriedade e desenvoltura, adequando-se às exigências dos gêneros que circulam no cotidiano, ou seja, sendo capazes de participar de situações de comunicação situadas.

A própria concepção de leitura presente nas orientações didáticas do documento aponta para a necessidade de formar um leitor com um bom nível de letramento, tendo em vista que a leitura é um:

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1988, p. 69-70).

A parte dos PCN destinada ao ensino de Língua Portuguesa apresenta a necessidade de possibilitar aos estudantes não apenas a habilidade de ler, mas também de fazer uso competente da leitura. Essa orientação é produtiva na medida em que busca ensinar a leitura na perspectiva do letramento, tendo em vista que, há uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Essa perspectiva se consubstancia implicitamente no modelo de leitor que as orientações do documento prezam, o que pode ser percebido no seguinte excerto:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (Brasil, 1988, p. 70).

No que concerne ao espaço dado à oralidade, observa-se que há uma preocupação para que, inicialmente, os alunos sejam colocados diante de situações de escuta de textos orais, para, depois, passarem à produção de textos orais. Quanto ao processo de escuta de textos orais, na parte do documento que discute os objetivos de ensino na área de Língua Portuguesa, espera-se que este seja um

importante meio para que os alunos ampliem, por exemplo, seus conhecimentos de caráter discursivo, semântico e gramatical, que são mobilizados no momento da produção de textos orais, bem como reconheçam que alguns elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e postura corporal, também significam (Brasil, 1988, p. 49). Tais objetivos buscam, portanto, ampliar a capacidade dos estudantes de se inserir nas práticas de oralidade, a partir de situações reais que servem de referência.

Quanto à produção de textos orais, nos objetivos de ensino para Língua Portuguesa, prevê-se que o aluno amplie sua capacidade de se envolver em situações de comunicação oral por meio de planejamento prévio da fala, consideração dos participantes, monitoramento do desempenho oral em relação às intenções comunicativas e da percepção dos possíveis efeitos de sentido em decorrência do uso de elementos não verbais (Brasil, 1998, p. 50). Da mesma forma que os objetivos relacionados ao letramento contemplam a necessidade de promover situações nas quais os estudantes não apenas leiam textos escritos, mas também os produzam, os objetivos relativos à oralidade ressaltam a importância de garantir que os alunos não apenas escutem textos orais, mas também os produzam.

É importante frisar que não se trata de ensinar oralidade, mas, sim, de ampliar a capacidade de expressão oral dos estudantes, pois estes chegam à escola com o domínio da língua oral, que foi aprendida com os familiares no espaço doméstico, como se vê a seguir:

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (Brasil, 1998, p. 24).

O ensino na perspectiva da oralidade preconizado pelos PCN serve, na verdade, para estender o domínio oral da linguagem a outros contextos de comunicação ainda desconhecidos pelos alunos do Ensino Fundamental. O objetivo é romper com o ensino da linguagem oral restrito a um nível meramente instrumental, pois, em algumas situações de interação mais elaborada com o público, será exigida do aluno a capacidade de se adequar às contingências do

momento, o que está de acordo com a definição de oralidade proposta por Bortoni-Ricardo (2014, p. 20), segundo a qual ela seria uma 'atividade localmente construída e muito sujeita às contingências do momento da enunciação', como o trecho do documento a seguir destaca:

Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. [...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, 1998, p. 25).

Para a seleção dos conteúdos em Língua Portuguesa, o documento busca apenas 'aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística' (Brasil, 1998, p. 52). Esse critério estabelecido para a seleção de conteúdos foi produtivo, na medida em que abriu espaço para tratar das questões relativas às práticas sociais de uso da língua, uma vez que há uma série de conteúdos voltados para a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, bem como para a prática de produção de textos orais e escritos.

Os conteúdos referentes à escuta de textos orais buscam tornar essa atividade bastante significativa, ao sugerir, por exemplo, não só a mera escuta, mas também a compreensão de cada gênero oral, a identificação das marcas discursivas que evidenciam as intenções e valores presentes em cada discurso, o que revela uma tentativa de tornar significativas para os estudantes as situações de contato com as práticas orais (Brasil, 1998).

Os conteúdos relativos à produção de textos orais também preveem que o indivíduo deve estar apto a inserir-se nos contextos de comunicação que exigem o domínio significativo da expressão oral, tendo em vista que buscam torná-los capazes de planejar previamente a fala, de acordo com sua intencionalidade e o perfil do receptor, de adequar-se ao gênero e aos recursos discursivos e de ajustar sua fala às possíveis e imprevisíveis reações dos interlocutores (Brasil, 1998).

Os conteúdos relacionados à leitura de textos escritos visam à formação de um leitor competente, ressaltando a necessidade de que os alunos, na segunda

etapa do Ensino Fundamental, sejam capazes, por exemplo, de realizar diferentes tipos de leitura de acordo com seus objetivos, ou seja, ler para chegar à compreensão de algo. É esperado, portanto, que os alunos tenham experiências suficientes para explicitar suas expectativas diante da forma e do conteúdo do texto, considerando as características do gênero analisado, o suporte em que está sendo veiculado, o autor, etc. Além disso, espera-se que o estudante tenha o domínio significativo da leitura, de modo a adequá-la aos objetivos do momento, o que pode ser expresso nos diferentes tipos de leitura descritos nos conteúdos, como leitura integral, leitura inspeccional, leitura tópica, leitura de revisão e leitura item a item (Brasil, 1998).

Os conteúdos relativos à produção de textos escritos também buscam ampliar o nível de letramento de cada aluno, ao sugerir a produção significativa de textos escritos, os quais devem ser elaborados considerando a finalidade, as particularidades do gênero escolhido, o interlocutor e outras questões que, em suma, contribuem para tornar a participação em contextos sociais de uso das práticas sociais mais efetiva.

As orientações para o tratamento didático dos conteúdos, especificamente da oralidade, entendem que os alunos já dominam a língua oral, mas partem do princípio de que existem níveis de domínio, de modo que cabe a estes, por meio das aulas de Língua Portuguesa, ampliar seus usos, como o documento aponta:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (Brasil, 1998, p.63).

As orientações para o tratamento didático dos conteúdos também fornecem instruções sobre como a leitura deve ser abordada, numa perspectiva que visa formar um leitor competente, que não só seja capaz de ler para decodificar, mas que compreenda e interprete os textos com os quais entra em contato, ou seja, que se torne cada vez mais letrado, como consta no documento:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (Brasil, 1998, p. 69-70).

Os critérios para avaliação da aprendizagem definidos pelos PCN não só estão articulados com o que vem sendo proposto nas orientações dos objetivos, conteúdos e seu tratamento didático, mas também dialogam com a perspectiva de ensino baseada no letramento e na oralidade, como pode ser observado em alguns dos critérios elencados a seguir, voltados para a necessária compreensão dos textos orais e escritos:

Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto. [...]  
Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles (Brasil, 1998, p.95).

Ainda nos critérios de aprendizagem definidos pelos PCN, há outros critérios relativos ao letramento e à oralidade, mas, desta vez, exclusivamente voltados para a produção de textos orais e escritos e para o gênero adequado à situação comunicativa:

Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção. [...]  
Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção (Brasil, 1998, p. 96-97).

O espaço dado tanto ao letramento quanto à oralidade nos objetivos gerais de Língua Portuguesa, na definição dos conteúdos, nas orientações para o tratamento adequado dos conteúdos e nas possíveis formas de avaliação pode contribuir, cada

vez mais, para a desconstrução do estigma que permeia o domínio e uso da língua oral em relação à língua escrita. Esse estigma pode ser explicado, segundo Rojo (2006), pelo uso da escrita restrito às pessoas ligadas ao poder de governo, de comércio ou à igreja, durante os grandes períodos da história.

Além disso, o movimento que busca priorizar a oralidade em proporção semelhante ao tratamento do letramento é produtivo, na medida em que pode contribuir para a formação de estudantes cada vez mais aptos a participar das situações de interação na sociedade moderna, nas quais as práticas sociais de uso da língua se retroalimentam. Pois, conforme Kleiman (2005), atualmente, as interações, sejam formais ou íntimas, são marcadas pela complementaridade entre a língua falada e a língua escrita.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a principal diferença observada em relação ao trato com a Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular diz respeito à organização desse componente na área de linguagens. Assim, o componente curricular de Língua Portuguesa passa a constituir, juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a área de linguagens, cuja finalidade, segundo o próprio documento, é:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 63).

Assim como a Base propõe dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo das três etapas da Educação Básica, há competências específicas que devem ser trabalhadas em cada uma das áreas e nos componentes curriculares, as quais convém ser analisadas. Entre as seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, há apenas duas que se relacionam indiretamente às práticas sociais da língua, especificamente a segunda e a terceira, que esperam que o aluno se torne apto a:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 65).

Nessas competências, apesar de não haver uma referência direta ao letramento e à oralidade como práticas sociais de uso da língua, elas as contemplam. Na competência dois, por exemplo, ressalta-se que o aluno deve ser capaz não apenas de conhecer as diversas práticas de linguagem (incluindo as linguísticas), mas também de explorá-las nos distintos campos de atuação humana, o que revela, indiretamente, a perspectiva do letramento e da oralidade ao utilizar a língua, como propõe Marcuschi (2010), em contextos utilitários.

Isso também pode ser observado na competência três, onde a oralidade e o letramento são abordados de maneira mais enfática, ao afirmar que os estudantes devem utilizar diferentes linguagens, inclusive a verbal, nas suas formas oral e escrita, para se expressar no mundo e partilhar suas vivências. Ou seja, devem-se inserir nas práticas sociais de uso da língua.

Após conceituar a área de linguagens, elencar os componentes curriculares que a compõem, as competências que busca desenvolver e os objetivos que pretende atingir, a BNCC apresenta o componente Língua Portuguesa. Segundo o documento, cabe a esse componente ampliar o nível de letramento e oralidade de cada aluno:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Além disso, o comprometimento do componente com o letramento e a oralidade não diz respeito apenas às realizações dessas práticas em sua forma impressa tradicional, pois, na contemporaneidade, o uso cada vez mais constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação deslocou muitas formas de expressão escrita e oral para o ambiente digital. Isso coloca uma responsabilidade para a escola, que deve:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e

produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 69).

Assim, o documento busca contemplar tanto as práticas escritas e impressas quanto as práticas essencialmente digitais, fato que pode ser atestado no trecho a seguir:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 69).

Na parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa do documento, mais especificamente onde são elencadas as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, há algumas competências alinhadas à necessidade de formar indivíduos aptos a engajar-se nas práticas sociais de uso da língua, como pode ser observado na segunda, terceira e nona competências:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e **utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada**, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. **Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. **Envolver-se em práticas de leitura literária** que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87, ênfase nossa).

A competência dois, entre todas as demais, está de fato alinhada à questão do letramento, tendo em vista que preconiza não apenas a mera apropriação da língua escrita por parte dos alunos, mas também que estes a utilizem como forma de

garantir sua participação no mundo letrado, ou melhor, na cultura letrada, de modo a participar da vida social de forma significativa, ou, como o próprio documento prefere dizer, com protagonismo.

A competência três orienta o desenvolvimento da oralidade e do letramento enquanto práticas sociais de uso da língua, pois, como pode ser observado no trecho acima, o estudante deve tornar-se apto a ler, escutar e produzir textos escritos e orais de forma significativa, com autonomia e criticidade.

A competência nove, por sua vez, volta a destacar a importância da leitura, especificamente da leitura literária, como forma de desenvolver o senso estético para valorizar a literatura, ou seja, preocupa-se com um tipo de letramento específico, o letramento literário, pois visa garantir o gosto pela literatura, de modo a reconhecer, como o próprio documento aponta, “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2018, p. 87).

As práticas de linguagem, antes consagradas pelos PCNs, são retomadas na BNCC sob a denominação de eixos de integração, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica. Tais práticas, aliadas aos campos de atuação responsáveis por contextualizar as habilidades relacionadas aos diversos objetos de conhecimento, contribuem para a abordagem na perspectiva do letramento e da oralidade.

Assim, as habilidades são apresentadas na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, em três grandes grupos. No primeiro grupo, há uma sequência de habilidades voltadas para o grupo que vai do 6º ao 9º ano, entre as quais foram selecionadas e elencadas abaixo as que, direta ou indiretamente, estão alinhadas à necessidade de ampliar o engajamento dos alunos nas práticas sociais constituídas pelo letramento e pela oralidade:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação

desse textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p.143 -159).

No trecho acima, pode-se observar que as habilidades EF69LP06, EF69LP09, EF69LP10, EF69LP36, EF69LP37 e EF69LP46 contemplam as duas práticas sociais de uso da língua, pois buscam assegurar a capacidade de participar de diversas situações de comunicação significativas por meio da expressão oral e escrita, contribuindo para colocar em prática o que é preconizado pela segunda, terceira e nona competências específicas de Língua Portuguesa. Isso pode ser percebido pelo fato de que cada uma das habilidades destaca a necessidade de saber produzir diversos gêneros textuais, entre os quais há textos escritos, orais e multissemióticos. Já as habilidades EF69LP23 e EF69LP35, por outro lado, ao sugerirem apenas a produção de textos escritos, voltam-se exclusivamente para o letramento, ao ressaltar, como diria Marcuschi (2010), os usos utilitários da escrita.

No segundo grupo de habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, especificamente para os 6º e 7º anos, sobretudo nas habilidades a seguir, observa-se a preocupação em ampliar a participação nas práticas:

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes

objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros (Brasil, 2018, p.165 -171).

Nesse grupo, como pode ser observado acima, as habilidades EF67LP24, EF67LP28 e EF67LP31 buscam ampliar o nível de letramento e oralidade dos estudantes, ao sugerir a produção efetiva de gêneros textuais escritos, orais e multimodais. As habilidades EF67LP22 e EF67LP30 destacam apenas a produção de gêneros textuais escritos; por fim, a habilidade EF67LP23 destaca a participação em situações comunicativas recorrentes a partir da fala.

No terceiro e último grupo de habilidades, do 8º e 9º anos, também há habilidades voltadas para ampliação das práticas, como pode ser destacado a seguir:

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina

(optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu

contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (Brasil, 2018, p.179-187).

Conforme observado acima, as habilidades EF89LP08, EF89LP09, EF89LP10, EF89LP11, EF89LP12 e EF89LP13 orientam a participação em diversas situações de comunicação que envolvem a produção de gêneros textuais orais e escritos. Ou seja, mais uma vez, a participação nas práticas. Já as habilidades EF89LP33 e EF89LP35, por outro lado, orientam exclusivamente a produção de textos escritos, ou seja, a perspectiva do letramento.

Assim, deve-se observar que, em relação aos PCN, a BNCC, pelo menos na teoria, representa um grande avanço em relação ao espaço dado ao tratamento das práticas sociais de uso da língua. Isso pode ser observado pelo fato de que não só há diversas competências que ressaltam a utilização da linguagem verbal, seja oral ou escrita, em diversos contextos, mas também há várias habilidades responsáveis por contextualizar os conteúdos, as quais preveem que os alunos se tornem aptos a se comunicar por meio da produção crítica e autônoma de diversos gêneros textuais escritos e orais.

As habilidades que não separam a produção dos gêneros escritos dos orais são produtivas na medida em que partem da perspectiva de que essas práticas ocorrem de forma simultânea na vida real. Isso também é apontado por Kleiman (2005), que afirma que, na sociedade moderna, as interações, tanto de caráter formal quanto íntimo, são, cada vez mais, marcadas pela complementaridade entre a língua falada e a língua escrita.

Quanto à organização dos livros analisados, especificamente os livros do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) da coleção “A Conquista”, é importante destacar que os livros são organizados em sete módulos com um tema central, sendo cada um composto por dois capítulos, totalizando 14 capítulos em cada livro. Cada capítulo recebe o título de um gênero textual, organizando-se em torno dele.

No livro do 6º ano, por exemplo, especificamente no primeiro módulo, intitulado “No mundo da leitura”, o primeiro capítulo, que recebe o título de “Capa de livro e quarta capa”, inicia propondo a leitura de textos pertencentes a esses gêneros próprios do letramento. Em seguida, há uma seção que busca fomentar discussões orais relativas à função do gênero estudado e à temática abordada, do tipo:

1. A capa e a quarta capa desse livro fizeram você se interessar pela leitura da obra? Explique. 2. Você já conhecia essa personagem? Há outros super-heróis que despertam seu interesse? Quais? 3. Super-heróis são seres dotados de poderes extraordinários que, em sua grande maioria, ajudam a transformar o mundo em um lugar melhor. Pensando em pessoas reais, quem poderia ser considerado um super-herói onde você vive? Por quê? (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 16).

Posteriormente, a seção “Textos em Diálogo” solicita a leitura de comentários de leitores, um gênero que também tem a função de chamar a atenção do leitor para a leitura de uma obra específica da qual se fala.

O segundo capítulo do mesmo módulo recebe o título de “Narrativa de Aventura”, pois este é o gênero escrito que será trabalhado. Em seguida, há uma seção que busca realizar a discussão oral do texto lido pelos alunos; por fim, a seção “Produção Oral” propõe a realização de uma roda de leitura para que os alunos compartilhem com os colegas suas experiências com as leituras.

No livro do 7º ano, mais especificamente no segundo módulo, intitulado “Literatura Muito Além dos Livros”, também há dois capítulos que propõem o estudo

de dois gêneros textuais escritos. No primeiro, propõe-se a leitura de um conto de enigma e, no segundo, de um texto teatral. Seguindo o mesmo movimento de organização, há questões que buscam motivar os alunos a compartilharem oralmente o que foi entendido sobre o texto. Para colocar em prática o que foi lido, o módulo solicita a participação em uma roda de leitura e a produção escrita de um conto de enigma, além de sua adaptação para a encenação oral, de modo a contemplar as duas práticas sociais de uso da língua (Beltrão; Gordilho, 2022).

O terceiro módulo do livro do 8º ano, com a temática “Nosso Brasil Tão Diverso”, trabalha dois gêneros próprios do letramento, pois, no primeiro capítulo, realiza-se a leitura e discussão oral de um texto didático e, no segundo capítulo, de um relatório. Para colocar em prática o que foi lido, o módulo, especificamente na seção “Produção Multimodal”, solicita a produção de um documentário, gênero que envolve tanto o uso da língua escrita (na produção do roteiro) quanto o uso da língua oral (Beltrão; Gordilho, 2022).

No livro do 9º ano, mais especificamente no quarto módulo, intitulado “Mídia, Vozes e Ruídos”, dois gêneros escritos são trabalhados, a saber: artigo de opinião e reportagem, em torno dos quais a leitura atenta e a discussão oral devem ser realizadas. Além disso, é feita a relação com a fotorreportagem, outro gênero que estabelece diálogos com os estudados. Na seção “Produção Escrita”, é solicitada a produção de um artigo de opinião (Beltrão; Gordilho, 2022).

No entanto, de modo geral, a coleção de livros didáticos do 6º ao 9º ano analisada, enquanto um dos meios pelos quais o que é preconizado pela BNCC deve chegar às escolas de educação básica, não contempla toda a diversidade de práticas propostas no documento. Apesar de oportunizar situações de comunicação a partir das práticas de linguagem previstas tanto nos PCN quanto na BNCC, a partir da produção, leitura e escuta de textos orais e escritos, a diversidade de gêneros (escritos, orais e multimodais) não é completamente abordada.

Além disso, o livro didático, por ser um material impresso e próprio do letramento da letra, acaba privilegiando as práticas sociais de uso da língua marcadas por textos essencialmente escritos, a partir dos quais a leitura e a eventual produção são solicitadas. Essa postura, que privilegia os textos escritos em detrimento dos orais, contribui para a manutenção do preconceito em relação ao uso da língua falada, quando comparado ao uso da língua escrita. Desse modo, assim como a escrita ganhou um valor cognitivo maior em relação à fala por ser utilizada

pelas pessoas pertencentes à classe de poder do governo, do comércio ou da igreja (Rojo, 2006), essa postura pode, infelizmente, ser reforçada na escola, espaço que tem privilegiado sobremaneira as produções escritas, preso à ideia ultrapassada de que, se os alunos já dominam a língua falada, não há motivos para trabalhá-la na mesma proporção. Constata-se, portanto, que o trabalho com o letramento e a oralidade no ensino de língua portuguesa, preconizado não só nos objetivos gerais de ensino dos PCN, mas também nas competências específicas de língua portuguesa da BNCC, não é suficientemente contemplado nos livros didáticos, pois não oportuniza a diversidade de práticas de produção de textos escritos e orais.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos estudos realizados, compreende-se a importância de que todas as escolas de educação básica, especialmente nas aulas ministradas no componente curricular de língua portuguesa, promovam atividades de ensino-aprendizagem na perspectiva da língua em uso e, mais especificamente, das práticas sociais de uso da língua: letramento e oralidade. Tais práticas, essenciais para o desenvolvimento linguístico de cada estudante, devem estar presentes nos documentos oficiais de ensino que orientam e regulam a educação básica brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento elaborado na década de 1990, período em que as discussões sobre as práticas sociais da língua ainda eram incipientes – principalmente no que diz respeito ao conceito de letramento –, já as incorporaram em suas diretrizes. Os PCN representaram um grande avanço ao tratar das práticas sociais de uso da língua, pois destacam a necessidade de saber produzir, ler e escutar textos escritos e orais, ou seja, de ser capaz de se expressar de forma escrita e oral nas diversas situações de comunicação. Isso pode ser observado nos objetivos gerais de ensino, nos conteúdos e no tratamento didático desses conteúdos, que estão alinhados à necessidade de ampliar o nível de letramento e oralidade dos estudantes.

Mais tarde, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu continuidade à proposta dos PCN, apresentando-se não apenas como um documento orientativo, mas também normativo. Felizmente, a questão das práticas sociais de uso da língua ganhou mais espaço neste novo documento, que define competências específicas para a área de linguagens e para o componente de língua

portuguesa. A BNCC enfoca práticas de linguagem e habilidades diversas que visam ampliar a capacidade dos estudantes de participar de situações de comunicação, utilizando a língua tanto de forma escrita quanto oral, a partir da produção de diversos gêneros textuais – escritos, orais e multimodais – em contextos significativos de interação.

Com o objetivo de garantir que as orientações sobre o ensino de língua portuguesa presentes nos documentos oficiais não se restrinjam a meras discussões teóricas, os livros didáticos avaliados e disponibilizados pelo PNLD são apresentados como um dos meios responsáveis pela implementação da BNCC. Isso assegura que, ao menos na teoria, os alunos das escolas de educação básica tenham acesso às aprendizagens essenciais e, inclusive, ao ensino de língua portuguesa sob a ótica das práticas sociais de uso da língua, conforme proposto no componente curricular de língua portuguesa da Base. Apesar de contemplarem a diversidade de práticas previstas na BNCC, percebe-se que os livros didáticos analisados propõem diversas atividades alinhadas à perspectiva do letramento e da oralidade, principalmente ao sugerir leituras e produções de diversos gêneros textuais que envolvem o uso da língua escrita (em maior frequência) e da língua oral, em situações comunicativas reais.

O ensino de língua portuguesa, na perspectiva do letramento e da oralidade, é produtivo na medida em que pressupõe uma abordagem mais ampla da utilização da língua, entendendo que esta possui usos e funções específicas nas diversas interações. Assim, é importante notar que, ao haver espaço para essas práticas nos documentos oficiais de ensino e nos livros didáticos utilizados nas escolas, há maiores chances de tornar os estudantes aptos a se inserir nas diversas situações de interação, marcadas pelo uso competente da língua escrita e oral no contexto social.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p. 11-22.
- BELTRÃO, E. L. A.; GORDILHO, T. C. S. **conquista língua portuguesa: 6 ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BELTRÃO, E. L. A.; GORDILHO, T. C. S. **conquista língua portuguesa: 7 ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022.

- BELTRÃO, E. L. A; GORDILHO, T. C. S. **conquista língua portuguesa: 8 ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BELTRÃO, E. L. A; GORDILHO, T. C. S. **conquista língua portuguesa: 9 ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BOTELHO, J. M. **Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm) Acesso em: 15 de outubro de 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, E. P. **Pesquisa científica**. 4.ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 62-67.
- KALANTIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1 ed. Campinas, SP: editora Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, v. 2010, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2 ed. São Paulo; Contexto, 2022.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: recursos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, S. S. **Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular**. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO ELETRÔNICA  
DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA BASE DE DADOS DA  
BIBLIOTECA

1. Identificação do material bibliográfico:

[ ] Monografia  TCC Artigo

Outro: \_\_\_\_\_

2. Identificação do Trabalho Científico:

Curso de Graduação: Licenciatura em Letras Português

Centro: \_\_\_\_\_

Autor(a): Wellton de Sousa Araújo

E-mail (opcional): wle2137405-n62102@gmail.com

Orientador (a): Jurcelino Francisco do Nascimento

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Membro da banca: Max Mateus Moura da Silva

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Membro da banca: Zacarias Oliveira Neri

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Membro da banca: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Titulação obtida: Licenciatura em Letras Português

Data da defesa: 29/05/2025

Título do trabalho: Qualidade e Instrumento: uma análise dos PCN, BNCC e livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental - Anos finais.

### 3. Informações de acesso ao documento no formato eletrônico:

Liberação para publicação:

Total:

Parcial: [ ]. Em caso de publicação parcial especifique a(s) parte(s) ou o(s) capítulos(s) a serem publicados: \_\_\_\_\_  
.....

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando a portaria nº 360, de 18 de maio de 2022 que dispõe em seu Art. 1º sobre a conversão do acervo acadêmico das instituições de educação superior - IES, pertencentes ao sistema federal de ensino, para o meio digital, autorizo a Universidade Federal do Piauí - UFPI, a disponibilizar gratuitamente sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral ou parcial da publicação supracitada, de minha autoria, em meio eletrônico, na base dados da biblioteca, no formato especificado\* para fins de leitura, impressão e/ou *download* pela *internet*, a título de divulgação da produção científica gerada pela UFPI a partir desta data.

Local: Picos - Piauí Data: 17/06/2025

Assinatura do(a) autor(a): Wellton de Sousa Araújo

\* Texto (PDF); imagem (JPG ou GIF); som (WAV, MPEG, MP3); Vídeo (AVI, QT).