

**PRÁTICA DE ORALIDADE EM SALA DE AULA: FOCO NO
DESENVOLVIMENTO PLENO DO EDUCANDO**

***PRÁCTICA DE LA ORALIDAD EN EL AULA: ENFOQUE EN EL DESARROLLO
INTEGRAL DEL EDUCANDO***

***PRACTICE OF ORALITY IN THE CLASSROOM: FOCUS ON THE FULL
DEVELOPMENT OF THE STUDENT***



Damaris de Sales Costa Santos ROCHA¹
e-mail: damarisyn@gmail.com



Terezinha RICHARTZ²
e-mail: terezinha@unincor.edu.br

Como referenciar este artigo:

ROCHA, D. S. C. S.; RICHARTZ, T. Prática de oralidade em sala de aula: Foco no desenvolvimento pleno do educando. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023071, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17459>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), Três Corações – MG – Brasil. Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino

² Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), Três Corações – MG – Brasil. Professora do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Doutora em Ciências Sociais (PUC-SP).

RESUMO: Este artigo reflete, por meio de uma análise qualitativa, sobre o papel da escola atual que, inserida numa sociedade globalizada e de uso crescente das novas tecnologias, ainda não absorveu totalmente os benefícios dessa realidade, porém, paradoxalmente, deve propiciar o desenvolvimento e o preparo dos alunos para o trabalho e exercício da cidadania. Nos estudos da língua portuguesa, a demanda é favorecer uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas da linguagem, considerando os novos multiletramentos e práticas da cultura digital. A pesquisa se orienta para os desafios que correlacionam o currículo e a aprendizagem, envolvendo cultura, língua e identidade, como base importante para o estabelecimento da oralidade. Considera-se que os pontos destacados neste trabalho são fundamentais para a reflexão sobre uma educação mais coerente com a formação plena do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de oralidade. Linguagem. Escola. Educação.

RESUMEN: Este artículo reflexiona, a través de un análisis cualitativo, sobre el papel de la escuela actual, si bien inserta en una sociedad globalizada y con el creciente uso de las nuevas tecnologías, no ha absorbido en su totalidad los beneficios de esta realidad, sin embargo, paradójicamente debe propiciar el desarrollo y preparación de los estudiantes para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. En los estudios de lengua portuguesa, la demanda es favorecer una participación más efectiva y crítica en las prácticas lingüísticas contemporáneas, considerando las nuevas multiliteracidades y prácticas de la cultura digital. La investigación se orienta hacia los desafíos que correlacionan el currículo y el aprendizaje, involucrando la cultura, el lenguaje y la identidad, como una base importante para establecer la oralidad. Se considera que los puntos destacados en este trabajo son fundamentales para la reflexión sobre una educación más coherente con la formación integral del educando.

PALABRAS CLAVE: Práctica de oralidad. Lenguaje. Escuela. Educación.

ABSTRACT: This article aims to reflect, through a qualitative analysis, on the role of the current school which, inserted in a society undergoing constant transformations caused by globalization and advances in technology, is still one of the only sectors of society not belonging to digital culture and paradoxically sees itself in the demand to provide the development and preparation of students for work and exercise of citizenship. With regard to teaching Portuguese, the objective is a more effective and critical participation in contemporary language practices, considering the new multiliteracies and practices of digital culture. The research is oriented towards the challenges that correlate curriculum and learning, involving culture, language and identity - as an important basis for establishing orality. It is considered that the points highlighted in this work are fundamental for reflection on an education that is more coherent with the complete formation of the student.

KEYWORDS: Practice of orality. Language. School. Education.

Introdução

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 109). O reconhecimento do direito à educação, como garantia fundante de cidadania, pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), representa uma conquista, após muitas lutas, discussões e esforços que permeiam a história da Educação no Brasil, em favor do direito e da igualdade de acesso de todos os brasileiros e brasileiras à escola.

Este artigo, no entanto, se encaminha para uma análise qualitativa, em que teóricos e documentos que formam a base curricular do ensino brasileiro foram trazidos para o apoio nas investigações que se orientam para a compreensão de questões que envolvem a oralidade enquanto gênero essencial para o desenvolvimento de sujeitos que vivenciam os espaços de aprendizagem e a sociedade.

Assim, alinham-se, nesta investigação, os estudos que se direcionam para ideias correlacionadas aos seguintes tópicos, no sentido de embasar teorias que elevem a importância social dos gêneros orais: oralidade, educando, sujeito social, interculturalidade, multiletramentos e meio digital.

Portanto, tomou-se como ponto de partida para esta reflexão a indagação sobre qual é o papel da escola na atualidade, que tem “[...] como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática” (CANDAU, 2014, p. 35), e a importância da oralidade nessa formação.

Considera-se que, não obstante constar como um dos eixos para o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e envolver um conjunto de competências e habilidades necessárias à comunicação em variadas interações sociais, convém mencionar que a abordagem da oralidade na escola ainda se dá de forma insuficiente. De acordo com estudos desenvolvidos por teóricos como Marcuschi (2001), Magalhães (2007), Leal, Brandão e Lima (2012) e outros, as discussões em torno do eixo oral ainda são novas, necessitando de mais investigações.

Neste sentido, ao se observar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Língua Portuguesa, as formas de se trabalhar a língua oral na escola precisa dar abertura aos usos da linguagem formal e convencional no meio social, visto que a linguagem em questão

exige “controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (PCN, 1998, p. 67). Tais fatores abrem campos de possibilidades para se trazer os gêneros orais, que, diferentemente do que muitas vezes se supõe na escola, apesar do alunado já chegar na instituição se comunicando, não se pode inibir um maior acesso ao universo de uso da oralidade fora dos muros escolares.

Considerando, também, que escola se constitui em um processo permanente de construção social, conforme Dayrell (1996), a questão que se coloca é: que ações são necessárias para que ela cumpra sua função social de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária? Essa perspectiva é valorizada pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 19) quando propõe a prática da competência nove (Empatia e Compreensão), que compreende:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Assim, neste artigo, procurou-se refletir sobre a relevância da oralidade como prática de linguagem em uma perspectiva intercultural e sobre o papel da escola atual, como espaço no qual a concepção sobre o aluno seja a de um sujeito sociocultural, levando-se em consideração os multiletramentos e as práticas da cultura digital na qual os educandos estão envolvidos. Conforme aponta Dayrell (1992), são nos meios sociais que se deseja que as aprendizagens significativas aconteçam. Nesse sentido, argumenta que:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...] (DAYRELL, 1992, p. 02).

Postas essas questões, defende-se a prática da oralidade como objeto legítimo de ensino, com a observação “[...] das práticas orais de linguagem exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e saberes práticos nelas implicados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140); levando em conta, sobretudo, a importância da oralidade enquanto prática social interativa (MARCUSCHI, 2001), constituindo-se, assim, essa

modalidade da linguagem em espaço privilegiado de construção e compartilhamento de significados e valores culturais, com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, considerando que “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Seguindo esta linha de discussão, nossa pesquisa se orienta para apresentar a importância de se enunciar uma relevância da linguagem, ancorada em gêneros da oralidade que possam valorar os conhecimentos do educando – encaminhando-se para propor novos olhares, em tempos de multiletramentos e tecnologias, a fim de se colocar o gênero oral no mesmo patamar da escrita, oportunizando que estudantes consigam dominar a oralidade dentro e fora dos espaços de aprendizados.

Uma escola e um currículo voltados para o sujeito

Para que serve a escola nos tempos atuais? Na perspectiva histórico-crítica, a escola é o lugar onde o saber sistematizado deve ser oferecido, e segundo Saviani (1991, p. 19):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

Embora esse papel da escola pareça óbvio, é possível afirmar que a modernidade exige a ressignificação e a ampliação da contribuição da escola para a sociedade atual. Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Nessa perspectiva, fica evidente a relação existente entre a vida em sociedade e os conteúdos a serem contemplados. Assim, “[...] o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998, p. 159).

A escola atual, tal como é, representa fortemente a modernidade, segundo Vera Candau (2014) e, nela, os sujeitos da educação são vistos como iguais, sendo destinados a adquirir uma cultura comum, fundamental e, nesse sentido, para a construção de uma identidade nacional. Inserida em um cenário marcado pela globalização e exigências de mercado, impactada pelas

novas tecnologias, a educação tem sido alvo de uma gama de propostas curriculares e iniciativas na tentativa de adequar a formação dos professores à nova realidade. Nesse contexto, segundo a autora, a escola apresenta um mal-estar crescente que aponta para uma exigência de sua resignificação na contemporaneidade.

O enfrentamento dessa questão, conforme Candau (2014), não pode acontecer de forma superficial e simplesmente acreditando que se possa chegar a uma solução para esse impasse com a adequação de métodos e técnicas pedagógicas, incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos processos educacionais ou adaptando a escola à chamada lógica de mercado e modernização. Nesse sentido, a autora argumenta,

Pensamos que a crise da escola se situa em um nível mais profundo, questiona o próprio modelo de sociedade em que se situa, marcado pela modernidade em questão e a emergência de novos modelos de sociedades e sujeitos, na perspectiva do que se vem chamando pós-modernidade, expressão certamente polissêmica mas carregada de inquietudes e novas problematizações. Nessas abordagens a temática das diferenças constitui um dos seus eixos centrais (CANDAU, 2014, p. 35).

Vera Candau (2014) chama a atenção para a concepção de conhecimento existente na escola que tem, segundo a autora, um caráter essencialista e concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos que, tidos como verdade, são legitimados socialmente e não costumam ser questionados. Os referidos conhecimentos, tidos como universais, assentam-se, por sua vez, na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade que é questionada pelas questões multiculturais, no tocante à forma de abordagem dos diferentes conhecimentos, escolares e gerais.

Uma indagação a ser feita e discutida pela autora mencionada é: que universalidade é essa? O reducionismo dos conhecimentos escolares a determinado campo cultural deve ser evitado, porém, isso representaria a negação da possibilidade de se construir algo de forma conjunta e negociada entre diferentes sujeitos.

O processo de construção do conhecimento e as implicações das relações de poder implícitas nesse processo destacam-se aos olhos do filósofo francês Michel Foucault, que esclarece,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua

ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessa e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2007, p. 27).

Em sua análise das teorias do currículo, Silva (2011, p. 147) destaca a importância de uma combinação das teorias críticas e pós-críticas para a compreensão dos processos através dos quais, por meio de relações de poder e controle, as pessoas se tornam o que são, pois, são elas que ensinam que o currículo é uma questão de saber, de poder, de verdade e de identidade.

Com a teoria crítica, aprende-se que o currículo é espaço de poder — o conhecimento corporificado no currículo traz as marcas das relações sociais de poder; construção social — invenção social como nação, religião, futebol etc., e resultado de um processo histórico. Enquanto construção social, uma questão importante apontada pela teoria crítica é que a pergunta importante a respeito do currículo não é “quais conhecimentos *são* válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são *considerados* válidos?” (SILVA, 2011, p. 148, grifos do autor).

As teorias pós-críticas, por sua vez, ampliam e, ao mesmo tempo, modificam o que as teorias críticas ensinam, estendendo, por exemplo, a compreensão do que sejam os processos de dominação. Conforme demonstrado pelo autor, a “[...] análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação” (SILVA, 2011, p. 146). Nessa perspectiva, o poder não é centralizador, mas se espalha por toda a rede social; sua relação com o conhecimento não é de oposição e, sim, parte inerente do poder. Segundo o autor, após a compreensão possibilitada pelas teorias apresentadas, a reflexão sobre o currículo não pode mais ser feita simplesmente a partir de conceitos como ensino e eficiência ou aprendizagem e desenvolvimento, tampouco sendo considerado como grade curricular ou lista de conteúdos:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 149-150).

Silva (2011) nos apresenta o leque de representatividades sobre o currículo, indicando que, além de outras especificações, é “trajetória, viagem, percurso”, se conectando ao pensamento de Candau (2014, p. 40) que salienta ser preciso observar o caráter histórico e construído dos conhecimentos formais e sua estreita relação com seus contextos sociais de produção:

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Ao mesmo tempo, exige reconhecer que a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos coerentes com a interculturalidade. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada.

Já Valente (2018), com um alinhamento teórico um pouco diferente do que trouxe Candau (2014) e Silva (2011), embora trate do aluno enquanto sujeito em movimento e que pode se transformar conforme as mudanças do tempo em que vive, chama a atenção para o aluno da escola contemporânea ao refletir sobre como as tecnologias digitais estão mudando e como alteram os processos de ensino e de aprendizagem, observando que “[...] o aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes [e que] é preciso considerar que a sociedade está ficando cada vez mais complexa” (VALENTE, 2018, p. 18). São posicionamentos que podem orientar os caminhos do ensino para uma atenção mais enérgica para as práticas de oralidade, reconhecendo-se sua importância no contexto das relações sociais, principalmente no tocante à formação do alunado, por tratar-se de conhecimentos necessários à interação com o mundo, também fora da escola.

Assim sendo, e trazendo para este campo de discussão que coloca em evidência a oralidade, vê-se que a aula expositiva pode ter perdido campo para o meio digital, mas não deixou de ser fundamental para a prática docente que, sem abrir mão dos saberes da atualidade, busca conectar-se e encaminhar os processos de ensino-aprendizagem com dinamicidade.

Neste viés, observa-se que a atenção do aluno se concentra não mais no professor, mas em algo de seu interesse, que possa articular à realidade e ao meio cultural daquele estudante, daquilo que vai ao encontro do seu lugar de fala, da sua realidade quando este professor passa a considerar isto. Para o qual, se espera ter acesso às informações necessárias de forma

detalhada e com recursos que facilitam sua compreensão, e que, muitas vezes, só conseguem acessar e fazer elucidar questões com o suporte e apoio do professor, que apresenta uma leitura cultural e domínio epistêmico que fazem do aprendizado algo rico e interessante.

Por outro lado, é necessário que os indivíduos sejam preparados para lidar com a complexidade crescente na qual a sociedade atual está inserida e que envolve uma infinidade de informações e situações novas que estão surgindo. As chamadas “profissões do futuro” estão mudando de acordo com os avanços tecnológicos, que passam a fazer parte da vida cotidiana nas mais diversas áreas. Até mesmo na agricultura, onde se exigia pouca preparação formal, hoje é crescente o uso de informações relevantes e combinações com outros dados, por intermédio do uso da tecnologia, fazendo-se necessário que o produtor rural esteja preparado para saber interpretar, dar significado a tais informações e tomar as decisões adequadas.

Considerando a multimodalidade dos textos na contemporaneidade, para Rojo (2013b), os textos se apresentam cada vez menos escritos, e o texto escrito não é mais o principal em alguns gêneros. Em jornais, por exemplo, a diagramação está mais sofisticada, mudança perceptível pela não utilização de letras, mas pelo apoio em imagens para apresentar textos escritos. Na comunicação, existem formatos que levam em conta a relação da imagem com a escrita e até mesmo da imagem com o movimento. Essas mudanças propiciaram a ideia dos multiletramentos, que abarcam os letramentos da letra, da imagem e do som e que, segundo a autora, se relacionam à reflexão sobre a conveniência de uma Pedagogia dos Multiletramentos:

A necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL). [...]

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro (ROJO, 2012, p. 11).

Não se trata de método ou de uma abordagem de ensino, mas de pensar a educação de forma apropriada à contemporaneidade, em especial a educação linguística. Sobre a definição de multiletramentos, Rojo (2013a, p. 14) esclarece que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem:

por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Valente (2018) questiona o ensino oferecido atualmente aos estudantes nas instituições escolares, afirmando que não se trata de nada muito diferente ou inovador: “Pelo contrário, ainda oferecem uma educação tradicional, baseada na informação que o professor transmite e em um currículo que foi desenvolvido para a era do lápis e papel” (VALENTE, 2018, p. 18).

Essa visão é corroborada por Sacristán (2013) que, ao refletir sobre a pertinência dos objetivos educacionais em relação ao currículo afirmou ser “[...] preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23), considerando que tais tradições e seus conteúdos resultam de outras tradições que podem e devem ser alvo de revisões e modificações. Acerca dos conteúdos disciplinares, Valente (2018, p. 19) opina que:

A questão, portanto, não é alterar os conteúdos disciplinares, mas, sim, a maneira como eles devem ser trabalhados. A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia-a-dia –, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias já fazem parte da nossa vida e já transformaram a maneira como lidamos, por exemplo, com o comércio, os serviços, a produção de bens, o entretenimento e a interação social.

As mudanças causadas pelo uso de tecnologias e da internet transformaram o mundo e a forma como acontece a relação entre as pessoas e a interação com o mundo. Essas transformações afetam não somente o que cada um é, como é, mas o que faz como indivíduo e enquanto sociedade, constituindo o que se tem denominado de cultura digital.

Valente (2018) afirma que, embora quase todos os segmentos da sociedade façam parte dessa nova cultura, a educação ainda é um dos setores não pertencentes à cultura digital, apesar de a maioria dos alunos já disporem de tecnologias e as utilizarem para realizar praticamente tudo o que fazem. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a expressão “divisor digital” (BUCKINGHAM, 2010 apud VALENTE, 2018, p. 24), que se refere “[...] ao abismo que existe entre o mundo da criança fora da escola e as práticas dos sistemas educacionais”. O autor destaca, também, as características das habilidades que devem ser contempladas na escola; nessa perspectiva:

As habilidades do Século XXI deverão incluir uma mistura de atributos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas, que os estudantes aprenderão por intermédio de atividades mão na-massa, realizadas com o apoio conceitual desenvolvido em diferentes disciplinas. Essa é a competência que se espera dos profissionais que atuam na cultura digital (VALENTE, 2018, p. 24).

Nesta mesma direção apontada por Valente (2018), que aborda os novos atributos cognitivos como habilidades do século XXI, Rojo (2012) indica que, na contemporaneidade, uma educação linguística adequada ao alunado multicultural na perspectiva do multiletramento deve oferecer aos alunos projetos de futuro que contemplem três aspectos: diversidade produtiva, referindo-se ao ambiente de trabalho; pluralismo cívico no âmbito da cidadania; e identidades multifacetadas, em relação à vida pessoal.

Assim, nesta direção que conecta habilidades exigidas para estes novos tempos, pensar um currículo que possa favorecer os ensinamentos que tratem de gêneros orais poderá ser a chave para se conseguir introduzir questões de uma amplitude maior de conhecimentos sobre o meio que se vive, a sociedade, a cultura e o próprio sujeito.

Situacionalidade da oralidade

Ao investigar a conexão entre representação e cultura, Stuart Hall (2016) trouxe importantes esclarecimentos sobre o papel da linguagem nessa relação e acerca dos conceitos de representação e cultura, que são relevantes para este trabalho. Para Hall, a linguagem se define como meio privilegiado pelo qual se dá sentido às coisas, espaço de produção e intercâmbio do significado. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais” (HALL, 2016, p. 18).

Na abordagem semiótica, um dos principais modelos construtivistas e fortemente influenciado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, o significado se constrói na linguagem e por meio dela. Ferdinand de Saussure, considerado o “pai da linguística moderna”, nasceu em Genebra, em 1857, trabalhou principalmente em Paris e faleceu em 1913. Segundo Hall (2016), o modelo de linguagem criado pelo linguista norteou a abordagem semiótica para o problema

da representação em uma ampla variedade de campos culturais e influenciou sua discussão sobre a visão social-construtivista da linguagem e da representação.

Ao separar a linguagem em parte social e ato individual, Saussure rompeu com a noção de que a linguagem parte do emissor e que quem fala ou escreve seria o autor ou criador do sentido, em um modelo intencional de representação. Na perspectiva saussuriana, cada afirmação autoral só se torna possível porque o autor compartilha, com outros usuários da linguagem, de regras e códigos comuns do sistema, que permitem que se comuniquem um com o outro significativamente. A linguagem é, portanto, um fenômeno social, não individual, sua fonte reside na sociedade, na cultura, nos nossos códigos culturais compartilhados e no sistema de linguagem.

Nós nascemos em uma linguagem, seus códigos e sentidos. A linguagem para Saussure é, portanto, um fenômeno social, que não pode ser uma questão individual, já que não é possível inventar as regras da linguagem individualmente, para nós mesmos. Sua fonte reside na sociedade, na cultura, nos nossos códigos culturais compartilhados, no sistema da linguagem – não na natureza ou no sujeito individual (HALL, 2016, p. 62-63).

Marcuschi (2001) destaca a importância da cultura como um dado que torna o ser humano especial no contexto dos seres vivos, porém se destaca nesse aspecto o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que, muito mais que um sistema de classificação, é também uma prática que permite que sejam estabelecidas crenças e pontos de vista diversos ou coincidentes sobre as mesmas coisas.

Seja na modalidade escrita ou falada, a construção de categorias para a reflexão teórica ou para a classificação são reflexo e, também, se refletem na linguagem, sendo sempre construídas interativamente dentro da sociedade. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] o que determina variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa se toma a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva em sua abordagem, de forma a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67). A este componente curricular cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de

maneira que lhes possibilite uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 79).

O tratamento das práticas orais compreende: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos e a relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017).

Sobre a relação entre fala e escrita, Marcuschi (2001) traz importantes esclarecimentos. Até os anos de 1980, a oralidade e a escrita eram examinadas como opostas, enquanto predominava a noção de supremacia cognitiva da escrita.

Essa visão mudou e a concepção atual é a de oralidade e letramento, com atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, sendo o letramento visto como processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para usos utilitários. Observa-se que, sob o ponto mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve, e apresenta a seguinte indagação: que tipo de valorização se dá a escrita e à oralidade na vida diária? Neste caso, pensando no sujeito enquanto aluno dentro e fora da escola, aprendiz da linguagem enquanto construção humana e seus códigos da oralidade.

Para Marcuschi (2001), seja qual for a resposta, ela deve partir de dois pressupostos. Primeiro: fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; segundo: em ambos os casos temos um uso real da língua. Isso ocorre porque o sujeito precisa se comunicar de forma interna ou externa à rede escolar, o meio no qual o alunado está inserido exigirá dele essas habilidades e a escola precisa se aparelhar para municiá-lo com este suporte, apontando caminhos que conectem os diferentes gêneros discursivos às variadas introyeções de elementos

digitais e multiplicidade de possibilidades de interação e compreensão do mundo no qual se vive atualmente.

Embora as orientações curriculares na BNCC (BRASIL, 2017) sejam as de que conteúdos de Língua Portuguesa não sejam tomados como um fim em si mesmo, mas que permitam a ampliação de capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem, Rojo (2013a) mostra a existência de um enraizamento de práticas escolares de letramento sedimentadas em escolas e materiais didáticos. Diferentemente do conceito de multiletramentos, que aponta a multiplicidade cultural das populações e para a multiplicidade semiótica que constitui os textos, através dos quais a sociedade atual recebe informações e se comunica, as propostas de letramento têm caráter normalizador, regulador e objetivante da forma social escritural. A busca pela norma e pela forma tem sido prioridade, tanto na leitura e produção textual (ficando as abordagens discursivas e de réplica ativa em segundo plano), como em atividades de reflexão sobre a língua que, segundo a autora, são pautadas pela gramática normativa e baseiam-se na forma culta da língua padrão, não se explorando nesse trabalho as distintas variantes sociais e geográficas em uso. Rojo (2013a, p. 16) salienta que:

Todas essas constatações fazem ver que as propostas escolares para os letramentos ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos –, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela música, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução.

Para Mendonça e Buzen (2015), a atenção às práticas de letramento inclui saber que motivações particulares dos indivíduos em usos da leitura e da escrita estão relacionadas a muitas capacidades de linguagem acionadas nessas atividades, “com os percursos singulares de escolarização dos indivíduos”, salientando que “motivação e saberes consolidados sobre o uso dos textos em contextos específicos (escolares ou não) são o ponto de partida para planejar as intervenções necessárias”.

A oralidade definida por Marcuschi (2001, p. 24) como “[...] prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, tem sido negligenciada pela escola, segundo o autor, e isso tem causado sérios problemas, uma vez que ela tem relação direta com o modo pelo qual a escrita é percebida. O autor considera “[...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da

oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal” (MARCUSCHI, 2001, p. 24).

Para o psicólogo suíço Bernard Schneuwly, considerado um dos maiores estudiosos sobre o Desenvolvimento da Oralidade, os gêneros da fala teriam aplicação direta em vários campos da vida social, e em entrevista à revista Nova Escola em 2002, afirmou que “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais” (RATIER, 2020, p. 01).

Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem? Para Geraldi (1984), em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a resposta ao que se indaga abrange uma concepção de linguagem e também uma postura relacionada à educação. Fundamentalmente, há três concepções de linguagem que são descritas pelo autor.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como expressão do pensamento e, nela, se alguém não consegue se expressar, significa que também não pensa; na segunda concepção, que está ligada à teoria da comunicação, a linguagem é vista como instrumento de comunicação e a língua como código útil à transmissão de mensagens.

Na terceira concepção da linguagem, considerada como perspectiva para as discussões do autor, a linguagem é uma forma e lugar de interação humana. “Através dela o sujeito que fala e prática ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43).

Nesta concepção, exige-se uma postura educacional diferenciada, pois nela os falantes passam a ser sujeitos e a linguagem situa-se como lugar de relações sociais. A existência da língua, assim, somente se justifica no jogo que se joga em sociedade e onde ela funciona: é no interior de seu funcionamento que as regras desse jogo podem ser estabelecidas. O alunado, portanto, ao manejar a oralidade dentro da escola, nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, poderá apreender habilidades que o colocará em plena consonância com as exigências do mundo externo: no trabalho, com a família, na rede social, na religião, nas políticas e nas demandas outras.

Considerações Finais

Considerando o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que versa sobre o Direito à Educação, procurou-se abordar, no presente artigo, as demandas e os desafios impostos à escola contemporânea, que precisa oferecer ao educando um ensino de qualidade que atenda às necessidades atuais de ensino e de aprendizagem. A preocupação sobre qual currículo se deve adotar é um ponto crucial nesta reflexão, pois, observou-se que o desenvolvimento de currículos coerentes com a interculturalidade pode possibilitar um trabalho com o cruzamento das diversas culturas presentes na escola.

Neste sentido, é importante entender que é por meio das relações de poder e controle que o indivíduo se torna quem ele é. Essas relações ensinam que o currículo é uma questão de saber, de poder e de identidade. Desta forma, a reflexão sobre o currículo deve necessariamente levar ao questionamento sobre quais conhecimentos devem ser realmente válidos no processo educacional.

Um outro ponto importante neste estudo é o fato de que a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e deem “sentido” às coisas de forma semelhante. As relações entre linguagem e cultura contribuem, então, para a construção de sentidos no mundo e na realidade. Os chamados “significados culturais” não estão simplesmente nas mentes das pessoas, mas também organizam e regulam práticas sociais e só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem, que é fundamental, portanto, para os sentidos e para a cultura.

Pela linguagem, crê-se, devem ser buscados o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas que orbitam na escola e o estabelecimento de relações de justiça, igualdade e equidade e, também, a implicância dessas relações na construção da identidade e humanidade de cada sujeito, uma vez que na linguagem e através dela se dá a constituição do homem enquanto sujeito. Conclui-se, então, que a oralidade é essencial como prática social que contribui para o pleno desenvolvimento do sujeito, reconhecimento de sua identidade cultural e de sua cidadania, e implica na própria constituição da sociedade. Nesse sentido, a prática da oralidade configura-se como um divisor social e expressão de um direito social que não pode ser negado aos sujeitos em formação pela escola.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Brasília: DF: MEC, 2017.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- DAYRELL, J. T. A. Educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, 1992. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981992000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2022.
- DAYRELL, J. T. A. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 125-155, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2016.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: O que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (org.). **A oralidade na**

escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. p 13-35.

MAGALHÃES, G. T. **Concepção de oralidade:** a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Letramentos em espaços educativos não escolares:** os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/letramentos_juventude.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

RATIER, R. Oralidade: a fala que ensina. **Revista Nova Escola**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/315/oralidade-a-fala-que-se-ensina>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In:* ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.) **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROJO, R. Cenários futuros para as escolas. *In:* **Educação no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, p. 19-22, 2013b. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. [S. l.]: Penso Editora, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados. 1991.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In:* VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (org.). **Tecnologia e educação:** passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), pelo incentivo à pesquisa.

Financiamento: Financiamento próprio.

Conflitos de interesse: Não há conflito de interesses.

Aprovação ética: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) o número 53841021.3.0000.5158 e sua aprovação o número de parecer: 5.137.431.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e material podem ser utilizados por indivíduos ou entidades sem autorização prévia.

Contribuições dos autores: **Damaris de Sales Costa Santos Rocha:** a contribuição foi a de realização de pesquisa bibliográfica e redação de texto. **Terezinha Richartz:** participou como orientadora e correção metodológica do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

