

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

ROCHA, D. S. C. S.; RICHARTZ, T. Práctica de la oralidad en el aula: Enfoque en el desarrollo integral del 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/riace.v18iesp.1.17459>



- | **Presentado en:** 22/03/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
- | **Aprobado en:** 29/07/2023
- | **Publicado en:** 19/09/2023

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

¹ Centro Universitario Vale do Rio Verde (UninCor), Três Corações – MG – Brasil. Máster en Gestión, Planificación y Docencia

² Centro Universitario Vale do Rio Verde (UninCor), Três Corações – MG – Brasil. Profesora del Máster Profesional en Gestión, Planificación y Docencia. Doctor en Ciencias Sociales (PUC-SP).

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.

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.

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.

Introducción

El artículo 205 de la Constitución Federal establece que "la educación, el derecho de todos y el deber del Estado y de la familia, se promoverán y alentarán con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo" (BRASIL, 1988, p. 109, nuestra traducción). El reconocimiento del derecho a la educación, como garantía fundacional de ciudadanía, por la Constitución de 1988 (BRASIL, 1988), representa un logro, después de muchas luchas, discusiones y esfuerzos que impregnan la historia de la Educación en Brasil, a favor del derecho y la igualdad de acceso de todos los brasileños a la escuela.

Este artículo, sin embargo, está dirigido a un análisis cualitativo, en el que teóricos y documentos que forman la base curricular de la educación brasileña fueron llevados a apoyar en investigaciones que están orientadas a la comprensión de cuestiones que involucran la oralidad como un género esencial para el desarrollo de sujetos que experimentan espacios de aprendizaje y sociedad.

Así, esta investigación alinea los estudios que se dirigen a ideas correlacionadas con los siguientes temas, con el fin de apoyar teorías que elevan la importancia social de los géneros orales: oralidad, educación, sujeto social, interculturalidad, multiliteracidades y entorno digital.

Por lo tanto, se tomó como punto de partida para esta reflexión la pregunta sobre cuál es el papel de la escuela hoy, que tiene "[...] como horizonte de sentido la formación del sujeto moderno, que tiene las habilidades cognitivas y éticas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía democrática" (CANDAU, 2014, p. 35, nuestra traducción), y la importancia de la oralidad en esta formación.

Se considera que, a pesar de ser uno de los ejes para la enseñanza de la lengua portuguesa en la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2017) e involucrar un conjunto de competencias y habilidades necesarias para la comunicación en diversas interacciones sociales, vale la pena mencionar que el enfoque de la oralidad en la escuela aún es insuficiente. Según estudios desarrollados por teóricos como Marcuschi (2001), Magalhães (2007), Leal, Brandão y Lima (2012) y otros, las discusiones en torno al eje oral son aún nuevas, lo que requiere más investigación.

En este sentido, al observar los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) del área de la lengua portuguesa, las formas de trabajar la lengua oral en la escuela necesitan dar apertura a los usos del lenguaje formal y convencional en el ambiente social, ya que el lenguaje en

cuestión requiere "un control más consciente y voluntario de la enunciación, en vista de la importancia que el dominio de la palabra pública tiene en el ejercicio de la ciudadanía" (PCN, 1998, pág. 67). Tales factores abren campos de posibilidades para llevar los géneros orales, que, a diferencia de lo que a menudo se asume en la escuela, aunque el estudiante ya llega a la institución comunicándose no puede inhibir un mayor acceso al universo de uso de la oralidad fuera de los muros escolares.

Considerando, también, que la escuela se constituye en un proceso permanente de construcción social, según Dayrell (1996), la pregunta que surge es: ¿qué acciones son necesarias para que cumpla su función social de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria? Esta perspectiva es valorada por BNCC (BRASIL, 2017, p. 19, nuestra traducción) cuando propone la práctica de la competencia nueve (Empatía y Comprensión), que comprende:

Ejercer la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciéndose respetar y promoviendo el respeto por el otro, acogiendo y valorando la diversidad de individuos y grupos sociales, sus conocimientos, identidades, culturas y potencialidades, sin prejuicios de origen, etnia, género, edad, capacidad/necesidad, convicción religiosa o cualquier otra naturaleza, reconociéndose como parte de una colectividad a la que deben comprometerse.

Así, en este artículo, buscamos reflexionar sobre la relevancia de la oralidad como práctica lingüística en una perspectiva intercultural y sobre el papel de la escuela actual, como un espacio en el que la concepción sobre el estudiante es la de un sujeto sociocultural, teniendo en cuenta las multiliteracidades y las prácticas de la cultura digital en las que los estudiantes están involucrados. Como señala Dayrell (1992), es en las redes sociales donde se desea un aprendizaje significativo. En este sentido, argumenta que:

Son las relaciones sociales las que verdaderamente educan, es decir, forman, producen individuos en sus realidades singulares y más profundas. Ningún individuo nace hombre. Por lo tanto, la educación tiene un significado más amplio, es el proceso de producción de los hombres en un momento histórico dado [...] (DAYRELL, 1992, p. 02, nuestra traducción).

Después de estas preguntas, se defiende la práctica de la oralidad como objeto legítimo de enseñanza, con la observación "[...] de las prácticas orales del lenguaje exploradas en la escuela y una caracterización de las especificidades lingüísticas y el conocimiento práctico implícito en ellas" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140, nuestra traducción); teniendo en

cuenta, sobre todo, la importancia de la oralidad como práctica social interactiva (MARCUSCHI, 2001), constituyendo así esta modalidad del lenguaje en un espacio privilegiado de construcción y puesta en común de significados y valores culturales, con el objetivo de contribuir al pleno desarrollo del aprendiz, considerando que "[...] es en el lenguaje y a través del lenguaje que el hombre se constituye como sujeto" (BENVENISTE, 2005, p. 286, nuestra traducción).

Siguiendo esta línea de discusión, nuestra investigación está orientada a presentar la importancia de enunciar una relevancia del lenguaje, anclada en géneros de oralidad que puedan valorar el conocimiento del alumno – dirigiéndose a proponer nuevas miradas, en tiempos de multiliteracidades y tecnologías, para poner el género oral al mismo nivel que la escritura, Proporcionar oportunidades para que los estudiantes dominen la oralidad dentro y fuera de los espacios de aprendizaje.

Una escuela y un currículo centrados en el sujeto

¿Cuál es el propósito de la escuela en los tiempos actuales? En la perspectiva histórico-crítica, la escuela es el lugar donde se debe ofrecer el conocimiento sistematizado, y según Saviani (1991, p. 19, nuestra traducción):

La escuela existe, por lo tanto, para proporcionar la adquisición de los instrumentos que permiten el acceso al conocimiento elaborado (ciencia), así como el acceso a los rudimentos de este conocimiento. Las actividades de la escuela básica deben organizarse sobre la base de esta pregunta. Si llamamos a este currículo, entonces podemos afirmar que es a partir del conocimiento sistematizado que se estructura el currículo de la escuela primaria. Ahora, el conocimiento sistematizado, la cultura erudita, es una cultura alfabetizada. De ahí que el primer requisito para acceder a este tipo de conocimientos sea aprender a leer y escribir. Además, uno también debe conocer el lenguaje de los números, el lenguaje de la naturaleza y el lenguaje de la sociedad.

Aunque este papel de la escuela parece obvio, es posible afirmar que la modernidad requiere la resignificación y expansión de la contribución de la escuela a la sociedad actual. ¿Qué contenidos, habilidades y valores elegir en una sociedad tan multicultural? ¿Qué tiene sentido aprender en un mundo tan heterogéneo y cambiante? En esta perspectiva, es evidente la relación entre la vida en sociedad y los contenidos a contemplar. Así, "[...] Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto" (SACRISTÁN, 1998, p. 159, nuestra traducción).

La escuela actual, tal como es, representa fuertemente la modernidad, según Vera Candau (2014) y, en ella, los sujetos de educación son vistos como iguales, estando destinados a adquirir una cultura común, fundamental y, en este sentido, para la construcción de una identidad nacional. Insertada en un escenario marcado por la globalización y las demandas del mercado, impactada por las nuevas tecnologías, la educación ha sido objeto de una serie de propuestas e iniciativas curriculares en un intento de adaptar la formación docente a la nueva realidad. En este contexto, según el autor, la escuela presenta un malestar creciente que apunta a una demanda de su resignificación en tiempos contemporáneos.

La confrontación de este tema, según Candau (2014), no puede suceder superficial y simplemente creyendo que se puede llegar a una solución a este impasse con la adaptación de métodos y técnicas pedagógicas, la incorporación de las Tecnologías Digital de la Información y la Comunicación (TDIC) a los procesos educativos o la adaptación de la escuela a la llamada lógica del mercado y la modernización. En este sentido, argumenta el autor,

Pensamos que la crisis de la escuela se sitúa en un nivel más profundo, cuestiona el modelo mismo de sociedad en el que se sitúa, marcado por la modernidad en cuestión y la aparición de nuevos modelos de sociedades y sujetos, en la perspectiva de lo que se ha llamado posmodernidad, una expresión ciertamente polisémica pero cargada de preocupaciones y nuevas problematizaciones. En estos enfoques, el tema de las diferencias es uno de sus ejes centrales (CANDAUI, 2014, p. 35, nuestra traducción).

Vera Candau (2014) llama la atención sobre la concepción del conocimiento existente en la escuela que tiene, según la autora, un carácter esencialista y concibe el conocimiento como una acumulación de hechos y conceptos que, tomados como verdad, están socialmente legitimados y no suelen ser cuestionados. Estos saberes, considerados universales, se basan, a su vez, en la cultura occidental y europea, considerada la portadora de universalidad que es cuestionada por cuestiones multiculturales, en cuanto a la forma de abordar diferentes saberes, escolares y generales.

Una pregunta que debe hacerse y discutir el autor mencionado es: ¿qué universalidad es esta? Sin embargo, debe evitarse el reduccionismo del conocimiento escolar a un determinado campo cultural, porque esto representaría la negación de la posibilidad de construir algo juntos y negociado entre diferentes materias.

El proceso de construcción del conocimiento y las implicaciones de las relaciones de poder implícitas en este proceso se destacan a los ojos del filósofo francés Michel Foucault, quien aclara:

Primero debemos admitir que el poder produce conocimiento (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirve o aplicándolo porque es útil); que el poder y el conocimiento están directamente implicados; que no hay relación de poder sin una constitución correlacionada de un campo del conocimiento, ni conocimiento que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-conocimiento" no deben analizarse entonces desde un sujeto de conocimiento que sería o no libre de escribir al sistema de poder; Pero es necesario considerar por el contrario que el sujeto que sabe, los objetos a conocer y las modalidades del conocimiento son tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-conocimiento y sus transformaciones históricas. En definitiva, no es la actividad del sujeto del conocimiento lo que produciría conocimiento, útil o ajeno al poder, sino el poder-conocimiento, los procesos y luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, los que determinan las posibles formas y campos del conocimiento (FOUCAULT, 2007, p. 27, nuestra traducción).

En su análisis de las teorías del currículo, Silva (2011, p. 147) destaca la importancia de una combinación de teorías críticas y proscriticas para la comprensión de los procesos a través de los cuales, a través de las relaciones de poder y control, las personas se convierten en lo que son, porque son ellas las que enseñan que el currículo es una cuestión de saber, de poder, verdad e identidad.

Con la teoría crítica, uno aprende que el currículo es un espacio de poder: el conocimiento incorporado en el currículo lleva las marcas de las relaciones sociales de poder; Construcción social: invención social como nación, religión, fútbol, etc., y el resultado de un proceso histórico. Como construcción social, una pregunta importante señalada por la teoría crítica es que la pregunta importante sobre el currículo no es "¿qué conocimiento es válido?", sino más bien "¿qué conocimiento *se considera* válido?" (SILVA, 2011, p. 148, énfasis añadido).

Las teorías postcríticas, a su vez, amplían y, al mismo tiempo, modifican lo que enseñan las teorías críticas, extendiendo, por ejemplo, la comprensión de cuáles son los procesos de dominación. Como demuestra el autor, el "[...] el análisis de las dinámicas de poder involucradas en las relaciones de género, etnia, raza y sexualidad nos proporciona un mapa mucho más completo y complejo de las relaciones sociales de dominación" (SILVA, 2011, p. 146, nuestra traducción). En esta perspectiva, el poder no es centralizador, sino que se extiende por toda la red social, su relación con el conocimiento no es de oposición, sino parte inherente del poder. Según el autor, después de la comprensión posibilitada por las teorías presentadas, la reflexión sobre el currículo ya no puede hacerse simplemente desde conceptos como enseñanza y eficiencia o aprendizaje y desarrollo, ni ser considerada como un currículo o lista de contenidos:

En resumen, después de las teorías críticas y postcríticas, ya no podemos mirar el currículo con la misma inocencia que antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos han confinado. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es una relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, camino. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *currículum vitae*: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es un documento de identidad (SILVA, 2011, p. 149-150, nuestra traducción).

Silva (2011) nos presenta la gama de representatividades sobre el currículo, indicando que, además de otras especificaciones, es "trayectoria, viaje, camino", conectando con el pensamiento de Candau (2014, p. 40, nuestra traducción) quien subraya que es necesario observar el carácter histórico y construido del conocimiento formal y su estrecha relación con sus contextos sociales de producción:

Tener en cuenta el anclaje histórico-social de los llamados contenidos curriculares es fundamental. Supone analizar sus raíces históricas y el desarrollo que han venido sufriendo, siempre en estrecha relación con los contextos en los que se desarrolla este proceso y los mecanismos de poder presentes en él. Al mismo tiempo, requiere reconocer la pluralidad de saberes y saberes presentes en la sociedad y promover el diálogo entre ellos. Esta es una dinámica fundamental para que podamos desarrollar currículos que sean consistentes con la interculturalidad. En esta perspectiva, trabajar en la intersección de culturas presentes en la escuela es también un requisito que está estrechamente asociado con ella.

Valente (2018), con una alineación teórica un poco diferente a la que trajeron Candau (2014) y Silva (2011), aunque trata al estudiante como un sujeto en movimiento, que puede transformarse según los cambios del tiempo en el que vive, llama la atención sobre el estudiante de la escuela contemporánea al reflexionar sobre cómo las tecnologías digitales están cambiando y cómo están alterando los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que "[...] el estudiante ya no es el mismo y no actúa como antes [y que] es necesario considerar que la sociedad se está volviendo cada vez más compleja" (VALENTE, 2018, p. 18, nuestra traducción). Estas son posiciones que pueden guiar los caminos de la enseñanza hacia una atención más enérgica a las prácticas de oralidad, reconociendo su importancia en el contexto de las relaciones sociales, especialmente en lo que respecta a la formación de los estudiantes, porque es un conocimiento necesario para la interacción con el mundo, también fuera de la escuela.

Así, y trayendo a este campo de discusión que destaca la oralidad, se ve que la clase expositiva puede haber perdido campo ante el entorno digital, pero no ha dejado de ser

fundamental para la práctica docente que, sin renunciar al conocimiento de hoy, busca conectar y avanzar los procesos de enseñanza-aprendizaje con dinamismo.

En este sesgo, se observa que la atención del estudiante ya no se centra en el maestro, sino en algo de su interés, que puede articularse más a la realidad y el entorno cultural de ese estudiante, de lo que cumple con su lugar de habla, de su realidad cuando este maestro comienza a considerar esto. Para lo cual, se espera tener acceso a la información necesaria de forma detallada y con recursos que faciliten su comprensión, y que muchas veces solo se puede acceder y dilucidar cuestiones con el apoyo y apoyo del profesor, que presenta una lectura cultural y un dominio epistémico que hacen del aprendizaje algo más rico e interesante.

Por otro lado, es necesario que los individuos estén preparados para hacer frente a la creciente complejidad en la que se inserta la sociedad actual y que implica multitud de información y nuevas situaciones que van surgiendo. Las llamadas "profesiones del futuro" están cambiando de acuerdo con los avances tecnológicos que se convierten en parte de la vida cotidiana en las más diversas áreas. Incluso en la agricultura, donde se requería poca preparación formal, hoy en día hay un uso creciente de información relevante y combinaciones con otros datos, a través del uso de la tecnología, lo que hace necesario que el productor rural esté preparado para saber interpretar, dar sentido a dicha información y tomar las decisiones adecuadas.

Considerando la multimodalidad de los textos en la época contemporánea, para Rojo (2013b), los textos son cada vez menos escritos, y el texto escrito ya no es el principal en algunos géneros. En los periódicos, por ejemplo, la maquetación es más sofisticada, un cambio notable por el no uso de letras, sino por el soporte en imágenes para presentar textos escritos. En la comunicación, hay formatos que tienen en cuenta la relación de la imagen con la escritura e incluso la imagen con el movimiento. Estos cambios proporcionaron la idea de multiliteracidades, que abarcan las alfabetizaciones de letra, imagen y sonido y que, según el autor, están relacionadas con la reflexión sobre la conveniencia de una Pedagogía de las Multiliteracidades:

La necesidad de una Pedagogía de las Multiliteracidades fue, en 1996, declarada por primera vez en un manifiesto resultante de un coloquio del Nuevo Grupo de Londres

(en adelante, GNL). [...]

En este manifiesto, el grupo afirmó la necesidad de que la escuela se haga cargo (de ahí la propuesta de una "pedagogía") de las nuevas alfabetizaciones emergentes en la sociedad contemporánea, en gran parte – pero no solo – debido a las nuevas TIC, y de tener en cuenta e incluir en los planes de estudio

la gran variedad de culturas ya presentes en las aulas de un mundo globalizado y caracterizadas por la intolerancia en la convivencia con la diversidad cultural, con la alteridad, con el otro (ROJO, 2012, p. 11, nuestra traducción).

No se trata de un método o un enfoque de la enseñanza, sino de pensar en la educación de una manera que sea apropiada para los tiempos contemporáneos, especialmente la educación de idiomas. Sobre la definición de multiliteracidad, Rojo (2013a, p. 14, nuestra traducción) aclara que:

El concepto de multiliteracidades, articulado por el Nuevo Grupo de Londres, busca precisamente señalar, desde el principio, a través del prefijo "multi", a dos tipos de "múltiplos" que implican las prácticas contemporáneas de alfabetización: por un lado, la multiplicidad de lenguas, semiosis y medios involucrados en la creación de significado para los textos multimodales contemporáneos y, por otro, la pluralidad y diversidad cultural que aportan los autores/lectores contemporáneos a esta creación de sentido.

Valente (2018) cuestiona la enseñanza que se ofrece actualmente a los estudiantes en las instituciones escolares, afirmando que no se trata de nada muy diferente o innovador: "Por el contrario, todavía ofrecen una educación tradicional, basada en la información que el maestro transmite y en un plan de estudios que se desarrolló para la era del lápiz y el papel" (VALENTE, 2018, p. 18, nuestra traducción).

Esta visión es corroborada por Sacristán (2013) quien, al reflexionar sobre la pertinencia de los objetivos educativos en relación con el currículo, afirmó que "[...] Debo insistir en que los significados de los objetivos educativos no pueden circunscribirse a los contenidos de los límites establecidos por las tradiciones acumuladas en las disciplinas escolares". (SACRISTÁN, 2013, p. 23, nuestra traducción), considerando que tales tradiciones y sus contenidos resultan de otras tradiciones que pueden y deben ser objeto de revisiones y modificaciones. En cuanto a los contenidos disciplinarios, Valente (2018, p. 19, nuestra traducción) opina que:

La cuestión, por lo tanto, no es cambiar los contenidos disciplinarios, sino más bien la forma en que deben trabajarse. El aula debe tener una dinámica coherente con las acciones que desarrollamos en el día a día, cada vez más mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación (DICT). Estas tecnologías ya forman parte de nuestras vidas y ya han transformado la forma en que tratamos, por ejemplo, el comercio, los servicios, la producción de bienes, el entretenimiento y la interacción social.

Los cambios causados por el uso de las tecnologías e internet han transformado el mundo y la forma en que ocurre la relación entre las personas y la interacción con el mundo. Estas transformaciones afectan no solo lo que cada uno es, cómo es, sino lo que hacen como individuo y como sociedad, constituyendo lo que se ha llamado cultura digital.

Valente (2018) afirma que, aunque casi todos los segmentos de la sociedad forman parte de esta nueva cultura, la educación sigue siendo uno de los sectores que no pertenece a la cultura digital, a pesar de que la mayoría de los estudiantes ya tienen tecnologías y las utilizan para lograr prácticamente todo lo que hacen. En este sentido, el autor llama la atención sobre la expresión "divisor digital" (BUCKINGHAM, 2010 apud VALENTE, 2018, p. 24), que se refiere a "[...] al abismo que existe entre el mundo del niño fuera de la escuela y las prácticas de los sistemas educativos". El autor también destaca las características de las habilidades que deben contemplarse en la escuela; En esta perspectiva:

Las habilidades del siglo XXI deben incluir una mezcla de atributos cognitivos, intrapersonales e interpersonales como la colaboración y el trabajo en equipo, la creatividad y la imaginación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que los estudiantes aprenderán a través de actividades prácticas, llevadas a cabo con el apoyo conceptual desarrollado en diferentes disciplinas. Esta es la competencia que se espera de los profesionales que trabajan en la cultura digital (VALENTE, 2018, p. 24, nuestra traducción).

En esta misma dirección señalada por Valente (2018), quien aborda los nuevos atributos cognitivos como habilidades del siglo XXI, Rojo (2012) indica que, en tiempos contemporáneos, una educación lingüística adecuada al estudiante multicultural en la perspectiva de la multiliteracidad debería ofrecer a los estudiantes proyectos futuros que contemplen tres aspectos: diversidad productiva, referida al entorno laboral, pluralismo cívico en el ámbito de la ciudadanía e identidades multifacéticas, en relación con la vida personal.

Así, en esta dirección que conecta habilidades requeridas para estos nuevos tiempos, pensar en un currículo que pueda favorecer las enseñanzas que tratan con géneros orales puede ser la clave para poder introducir preguntas de una mayor amplitud de conocimientos sobre el entorno que se vive, la sociedad, la cultura y el tema en sí.

Situacionalidad de la oralidad

Al investigar la conexión entre representación y cultura, Stuart Hall (2016) aportó importantes aclaraciones sobre el papel del lenguaje en esta relación y sobre los conceptos de representación y cultura, que son relevantes para este trabajo. Para Hall, el lenguaje se define como un medio privilegiado por el cual las cosas reciben significado, un espacio para la producción y el intercambio de significado. En este sentido, el autor afirma que "[...] Los significados solo pueden ser compartidos por el acceso común al lenguaje. Por lo tanto, esto se vuelve fundamental para los sentidos y para la cultura e invariablemente se ha considerado el repositorio clave de valores y significados culturales" (HALL, 2016, p. 18, nuestra traducción).

En el enfoque semiótico, uno de los principales modelos constructivistas y fuertemente influenciado por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure, el significado se construye en y a través del lenguaje. Ferdinand de Saussure, considerado el "padre de la lingüística moderna", nació en Ginebra en 1857, trabajó principalmente en París y murió en 1913. Según Hall (2016), el modelo lingüístico creado por el lingüista guió el enfoque semiótico del problema de la representación en una amplia variedad de campos culturales e influyó en su discusión de la visión social-constructivista del lenguaje y la representación.

Al separar el lenguaje en parte social y acto individual, Saussure rompió con la noción de que el lenguaje proviene del emisor y que el hablante o escritor sería el autor o creador de significado, en un modelo intencional de representación. En la perspectiva saussuriana, cada declaración autoral se hace posible solo porque el autor comparte con otros usuarios el lenguaje, las reglas y los códigos comunes del sistema, que les permiten comunicarse entre sí de manera significativa. El lenguaje es, por lo tanto, un fenómeno social, no individual, su fuente radica en la sociedad, en la cultura, en nuestros códigos culturales compartidos, en el sistema lingüístico.

Nacemos en un lenguaje, sus códigos y significados. El lenguaje para Saussure es, por lo tanto, un fenómeno social, que no puede ser un asunto individual, ya que no es posible inventar las reglas del lenguaje individualmente, para nosotros mismos. Su fuente radica en la sociedad, en la cultura, en nuestros códigos culturales compartidos, en el sistema del lenguaje, no en la naturaleza o en el sujeto individual (HALL, 2016, p. 62-63, nuestra traducción).

Marcuschi (2001) destaca la importancia de la cultura como un hecho que hace especial al ser humano en el contexto de los seres vivos, pero destaca en este aspecto el hecho de que tiene un lenguaje simbólico articulado que, mucho más que un sistema de clasificación es

también una práctica que permite establecer creencias y puntos de vista diferentes o coincidentes sobre las mismas cosas.

Ya sea en la modalidad escrita o hablada, la construcción de categorías para la reflexión teórica o clasificación son reflejas y también se reflejan en el lenguaje, siempre siendo construidas interactivamente dentro de la sociedad. En este sentido, el autor afirma que "[...] Lo que determina la variación lingüística en todas sus manifestaciones son los usos que hacemos de la lengua. Son las formas que se adaptan a los usos y no al revés" (MARCUSCHI, 2001, p. 16, nuestra traducción).

En las directrices oficiales para la enseñanza de la lengua portuguesa, se toma la centralidad del texto como unidad de trabajo y la perspectiva enunciativo-discursiva en su enfoque, con el fin de relacionar los textos con sus contextos de producción y el desarrollo de habilidades para el uso significativo del lenguaje en actividades de lectura, escucha y producción de textos en diversos medios y semiosis (BRASIL, 2017, p. 67). Por lo tanto, este componente curricular es responsable de proporcionar a los estudiantes experiencias que contribuyan a la expansión de la alfabetización, de manera que les permita participar de manera significativa y crítica en las diversas prácticas sociales permeadas por la oralidad, la escritura y otros idiomas.

El Eje de la Oralidad comprende las prácticas lingüísticas que ocurren en situaciones orales con o sin contacto cara a cara, como clase dialogada, conferencia web, mensaje grabado, spot de campaña, tintineo, seminario, debate, programa de radio, entrevista, declamación de poemas (con o sin efectos de sonido), juego, presentación de canciones y canciones, lista de reproducción comentada de canciones, Game vlog, storytelling, diferentes tipos de podcasts y videos, entre otros. También implica la oralización de textos en situaciones socialmente significativas e interacciones y discusiones que involucran temas y otras dimensiones lingüísticas del trabajo en los diferentes campos de actividad (BRASIL, 2017, p. 79, nuestra traducción).

El tratamiento de las prácticas orales comprende: consideración y reflexión sobre las condiciones de producción de textos orales que rigen la circulación de diferentes géneros en diferentes medios y campos de la actividad humana; comprensión de textos orales; producción de textos orales; comprensión de los efectos de los significados causados por los usos de recursos lingüísticos y multisemióticos en textos pertenecientes a diversos géneros y la relación entre habla y escritura (BRASIL, 2017).

Sobre la relación entre el habla y la escritura, Marcuschi (2001) aporta importantes aclaraciones. Hasta la década de 1980, la oralidad y la escritura se examinaron como opuestos, mientras que la noción de supremacía cognitiva de la escritura predominó.

Esta visión ha cambiado y la concepción actual es la de oralidad y alfabetización, con actividades interactivas y complementarias en el contexto de las prácticas sociales y culturales, siendo vista la alfabetización como un proceso de aprendizaje social e histórico de la lectura y la escritura en contextos informales y para usos utilitarios. Se observa que, bajo el punto más central de la realidad humana, sería posible definir al hombre como un ser que habla y no como un ser que escribe, y presenta la siguiente pregunta: ¿qué tipo de apreciación se da a la escritura y la oralidad en la vida cotidiana? En este caso, pensar en el sujeto como un estudiante dentro y fuera de la escuela, aprendiz del lenguaje como construcción humana y sus códigos de oralidad.

Para Marcuschi (2001), cualquiera que sea la respuesta, debe partir de dos supuestos. Primero: hablar y escribir son actividades comunicativas y prácticas sociales situadas; En segundo lugar, en ambos casos tenemos un uso real del idioma. Esto se debe a que el sujeto necesita comunicarse interna o externamente a la red escolar, el entorno en el que se inserta el estudiante requerirá estas habilidades de él y la escuela necesita equiparse para brindarle este apoyo, señalando formas que conecten los diferentes géneros discursivos con las variadas introyecciones de elementos digitales y la multiplicidad de posibilidades de interacción y comprensión del mundo en el que uno vive actualmente.

Aunque las directrices curriculares en el BNCC (BRASIL, 2017) son que los contenidos de la lengua portuguesa no se toman como un fin en sí mismos, sino que permiten la expansión de las capacidades de uso del lenguaje / idioma en prácticas lingüísticas situadas, Rojo (2013a) muestra la existencia de un enraizamiento de las prácticas de alfabetización escolar sedimentadas en las escuelas y materiales didácticos. A diferencia del concepto de multiliteracidades, que apunta a la multiplicidad cultural de poblaciones y a la multiplicidad semiótica que constituye los textos, a través de los cuales la sociedad actual recibe información y se comunica, las propuestas de alfabetización tienen un carácter normalizador, regulador y objetivador de la forma social escritural. La búsqueda de norma y forma ha sido prioritaria, tanto en la lectura y producción textual (con enfoques discursivos y réplicas activas en el fondo), como en actividades de reflexión sobre el lenguaje que, según el autor, se guían por la gramática normativa y se basan en la forma culta del lenguaje estándar, no explorando en este trabajo las

diferentes variantes sociales y geográficas en uso. Rojo (2013a, p. 16, nuestra traducción) señala que:

Todos estos hallazgos muestran que las propuestas escolares para la alfabetización ignoran y ocultan las formas sociales orales en favor, decididamente, de las formas escriturales. Este enfoque se presenta a una población escolar arraigada en formas sociales orales de interacción, incluso si se tejen con formas alfabetizadas – especialmente en los centros urbanos – como, por ejemplo, la amplia preferencia por el periodismo televisivo, en lugar de impreso; por la telenovela, en lugar de la lectura de la novela; por la música, en lugar de la poesía; por instrucción oral (en servicios telefónicos de atención al cliente), en lugar de leer manuales de instrucciones.

Para Mendonça y Buzen (2015), la atención a las prácticas de alfabetización incluye saber que las motivaciones particulares de los individuos en el uso de la lectura y la escritura están relacionadas con muchas capacidades lingüísticas desencadenadas en estas actividades, "con los caminos únicos de escolarización de los individuos", destacando que "la motivación y el conocimiento consolidado sobre el uso de textos en contextos específicos (escuela o no) son el punto de partida para planificar las intervenciones necesarias".

La oralidad definida por Marcuschi (2001, p. 24, nuestra traducción) como "[...] práctica social interactiva con fines comunicativos que se presenta bajo diversas formas o géneros textuales fundados en la realidad sana", ha sido descuidada por la escuela, según el autor, y esto ha causado serios problemas, ya que tiene una relación directa con la forma en que se percibe la escritura. El autor considera "[...] es muy interesante reflexionar mejor sobre el lugar de la oralidad hoy, ya sea en los contextos de uso de la vida cotidiana o en los contextos de formación escolar formal" (MARCUSCHI, 2001, p. 24, nuestra traducción).

Para el psicólogo suizo Bernard Schneuwly, considerado uno de los más grandes estudiosos del desarrollo de la oralidad, los géneros del habla tendrían aplicación directa en diversos campos de la vida social, y en una entrevista con la revista Nova Escola en 2002, afirmó que "[...] corresponde a la escuela enseñar al estudiante a usar el lenguaje oral en diversas situaciones comunicativas, especialmente en las más formales" (RATIER, 2020, p. 01, nuestra traducción).

¿Para qué enseñamos para qué enseñamos? ¿Qué aprenden los niños para qué aprenden? Para Gerdali (1984), cuando se trata de la enseñanza de la lengua portuguesa, la respuesta a lo que se pregunta abarca una concepción del lenguaje y también una postura relacionada con la educación. Fundamentalmente, hay tres concepciones del lenguaje que son descritas por el autor. En la primera concepción, el lenguaje es visto como una expresión del pensamiento, y en

él, si uno no puede expresarse, significa que tampoco piensa; En la segunda concepción, que está vinculada a la teoría de la comunicación, el lenguaje es visto como un instrumento de comunicación y el lenguaje como un código útil para la transmisión de mensajes.

En la tercera concepción del lenguaje, considerada como una perspectiva para las discusiones del autor, el lenguaje es una forma de inter-acción y, en él, el lenguaje es un lugar de interacción humana. "A través de ella el sujeto que habla y practica acciones que no podía practicar sino hablando; con ella el hablante actúa sobre el oyente constituyendo compromisos y vínculos que no existían antes del discurso" (GERALDI, 1984, p. 43, nuestra traducción).

En esta concepción, se requiere una postura educativa diferenciada, porque en ella los hablantes se convierten en sujetos y la lengua se sitúa como un lugar de relaciones sociales. La existencia del lenguaje, por lo tanto, solo se justifica en el juego que se juega en la sociedad y donde funciona: es dentro de su funcionamiento que se pueden establecer las reglas de este juego. El estudiante, por lo tanto, al manejar la oralidad dentro de la escuela, en las clases de lengua portuguesa, por ejemplo, puede aprender habilidades que lo pondrán en plena consonancia con las demandas del mundo externo: en el trabajo, con la familia, la red social, la religión, las políticas y otras demandas.

Consideraciones finales

Considerando el artículo 205 de la Constitución Federal (BRASIL, 1988), que trata del Derecho a la Educación, buscamos abordar, en este artículo, las demandas y desafíos impuestos a la escuela contemporánea, que necesita ofrecer al estudiante una educación de calidad que satisfaga las necesidades actuales de enseñanza y aprendizaje. La preocupación sobre qué currículo debe ser adoptado es un punto crucial en esta reflexión, porque se observó que el desarrollo de currículos consistentes con la interculturalidad puede permitir un trabajo con el cruce de las diversas culturas presentes en la escuela.

En este sentido, es importante entender que es a través de las relaciones de poder y control que el individuo se convierte en quien es. Estas relaciones enseñan que el currículo es una cuestión de conocimiento, poder e identidad. De esta manera, la reflexión sobre el currículo debe conducir necesariamente al cuestionamiento de qué conocimiento debe ser realmente válido en el proceso educativo.

Otro punto importante en este estudio es el hecho de que la cultura depende de que sus participantes interpreten lo que sucede a su alrededor y den "significado" a las cosas de manera similar. Las relaciones entre lengua y cultura contribuyen, pues, a la construcción de

significados en el mundo y en la realidad. Los llamados "significados culturales" no están simplemente en la mente de las personas, sino que también organizan y regulan las prácticas sociales y solo pueden compartirse mediante el acceso común al lenguaje, que es fundamental, por lo tanto, para los sentidos y la cultura.

A través del lenguaje, se cree, se debe buscar el reconocimiento y apreciación de las diferentes culturas que orbitan en la escuela y el establecimiento de relaciones de justicia, igualdad y equidad y, también, la implicación de estas relaciones en la construcción de la identidad y humanidad de cada sujeto, ya que en el lenguaje y a través de él se da la constitución del hombre como sujeto. Se concluye, por lo tanto, que la oralidad es esencial como práctica social que contribuye al pleno desarrollo del sujeto, al reconocimiento de su identidad cultural y ciudadanía, e implica en la constitución misma de la sociedad. En este sentido, la práctica de la oralidad se configura como divisor social y expresión de un derecho social que no puede ser negado a los sujetos en formación por la escuela.

REFERENCIAS

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. Disponible en: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acceso el: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, MEC / SEF, 1998. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acceso el: 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. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acceso el: 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. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acceso el: 24 jul. 2021.

DAYRELL, J. T. A. Educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, 1992. Disponible en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981992000100004&lng=pt&nrm=iso. Acceso el: 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 Glaís 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. Disponible en: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/letramentos_juventude.pdf. Acceso el: 25 jul. 2022.

RATIER, R. Oralidade: a fala que ensina. **Revista Nova Escola**, [S. l.], 2020. Disponible en: <https://novaescola.org.br/conteudo/315/oralidade-a-fala-que-se-ensina>. Acceso el: 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. Disponible en:

http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso el: 04 fev. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender 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 el: 22 nov. 2021.

CRedit Author Statement

Agradecimientos: Al Centro Universitario Vale do Rio Verde (UninCor), por fomentar la investigación.

Financiación: Financiación propia.

Conflictos de intereses: No hay conflicto de intereses.

Aprobación ética: Certificado de Presentación de Apreciación Ética (CAAE) el número 53841021.3.0000.5158 y su aprobación el número de opinión: 5.137.431.

Disponibilidad de datos y materiales: Los datos y el material pueden ser utilizados por individuos o entidades sin autorización previa.

Contribuciones de los autores: **Damaris de Sales Costa Santos Rocha:** la contribución fue para realizar investigaciones bibliográficas y redacción de textos. **Terezinha Richartz:** participó como asesora y corrección metodológica del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

