

ORALIDAD EN EL CURRÍCULO: SILENCIAMIENTO FEMENINO PROBLEMATIZADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE¹

*Danilo Araujo de Oliveira**

Universidade Federal do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

*Tânia Guedes Magalhães***

Universidade Federal de Juiz de Fora

<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

*Carolina Giovannetti****

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-1640-4803>

RESUMEN

En este artículo², traemos reflexiones para contribuir con las prácticas orales en el currículo escolar, buscando alinearlos a una concepción de enseñanza de géneros orales en una perspectiva problematizadora. Por lo tanto, relacionamos la enseñanza de la oralidad al fenómeno del silenciamiento, retomando los objetivos de la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas básicas, para relacionarlo a las cuestiones de género y al silenciamiento femenino. Para ello, buscamos contestar cuáles son los sentidos dados al habla en las prácticas de oralidad en la educación básica construidos por los ingresantes a la universidad. Como recorrido metodológico, realizamos, en 2022, una sesión reflexiva con estudiantes del 1er período de Pedagogía de una universidad pública, grabada y transcrita para su análisis. Los datos evidencian que la comprensión de las estudiantes sobre las prácticas de oralidad en la escuela se relaciona a su silenciamiento y a la imposición de normas. Como aporte, mencionamos las prácticas curriculares en resistencia a estas normas.

Palabras Clave: Oralidad. Género. Silenciamiento. Formación docente.

1 Los datos de este artículo proceden de proyecto más amplio, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad São Francisco (Proyecto LABOR – Laboratório Brasileiro de oralidad, formación y Enseñanza, del que forma parte la 2ª autora) con el nro. 5.504.626.

2 Texto revisado por Tânia Guedes Magalhães, normalizado por Marilene Gomes de Souza Lima y traducido por Lowhayne Holmem Tuiller Estevam.

* Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Miembro de la Asociación Brasileña de Currículo, del Grupo de Estudios e Investigación en Currículos y Culturas (GECC) y del Observatorio de la Juventud.
E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

** Doctora en Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal Fluminense. Grupo de Investigación Lenguaje, Enseñanza y Prácticas Sociales (LEPS/UFJF) y Laboratorio brasileño de oralidad, formación y enseñanza – LABOR.
E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

*** Posee una Maestría y está cursando un Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Grupos de Investigación: Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación – GEPHE; Educación Secundaria en Investigación (EMPesquisa) y Grupo de Estudios e Investigaciones en Currículos y Culturas de la FaE/UFMG (GECC).
E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com

ABSTRACT

ORALITY IN THE CURRICULUM: SILENCING FEMALE PROBLEMATIZED IN TEACHER EDUCATION

In this article, we present reflections to contribute to oral practices in the school curriculum, seeking to align ourselves with a conception of teaching oral genres from a problematizing perspective. To this end, we relate oral teaching to the phenomenon of silencing, revisiting the objectives of teaching Portuguese in elementary school, to relate it to gender issues and female silencing. To this end, we seek to answer what meanings are given to speech in oral practices in elementary education constructed by new university students. As a methodological approach, in 2022, we held a reflective session with first-year Pedagogy students at a public university, which was recorded and transcribed for analysis. The data show that the students' understanding of oral practices in school is related to their silencing and the imposition of norms. As a contribution, we mention curricular practices in resistance to these norms.

Keywords: Orality. Gender. Silencing. Teacher education.

RESUMO

ORALIDADE NO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO FEMININO PROBLEMATIZADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste artigo, trazemos reflexões para contribuir com as práticas de oralidade no currículo escolar, buscando nos alinhar a uma concepção de ensino de gêneros orais num viés problematizador. Para tanto, relacionamos o ensino de oralidade ao fenômeno do silenciamento, retomando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, para relacioná-lo às questões de gênero e ao silenciamento feminino. Desse modo, buscamos responder quais são os sentidos dados à fala nas práticas de oralidade da educação básica construídos por ingressantes na universidade. Como percurso metodológicos, realizamos, em 2022, uma sessão reflexiva com alunas do 1º período de Pedagogia de uma universidade pública, gravada e transcrita para análise. Os dados evidenciam que a compreensão das alunas sobre as práticas de oralidade na escola se relaciona ao seu silenciamento e à imposição de normas. Como contribuição, mencionamos práticas curriculares em resistência a essas normas.

Palavras-chave: Oralidade. Gênero. Silenciamento. Formação docente.

Introducción

La enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP) en la educación básica viene, a lo largo de, por lo menos 40 años, transformándose en lo que se refiere a las concepciones que fundamentan las prácticas escolares, superando una perspectiva de decifrado de código para alcanzar una perspectiva enunciativo-discursiva del lenguaje, calcada en el análisis de los fenóme-

nos lingüísticos a través de los usos sociales y reales de la lengua y en la centralidad del texto (Geraldi, 1984; Mendonça, 2006; Sigiliano, 2021). Tales transformaciones nos llevan, aún hoy, a articular el estudio del lenguaje con propuestas en las que los/las estudiantes sean autores/as del discurso, abarcando experiencias de producciones orales y escritas,

que sustituyan las clasificaciones de frases aisladas y la repetición acrítica de reglas de la norma culta, muchas veces no utilizadas en la contemporaneidad.

Considerando este desplazamiento en la comprensión de lo que es la enseñanza de Lengua Portuguesa, que se basa en las prácticas de lectura, escritura, oralidad y análisis lingüístico/semiótico, prácticas estas legítimamente reconocidas por las teorías de la enseñanza de LP, por los documentos oficiales curriculares, por los materiales didácticos y por las acciones docentes, en este trabajo, contribuimos con reflexiones sobre la oralidad en la escuela en una perspectiva problematizadora, buscando relacionar la enseñanza de la oralidad al fenómeno de silenciamiento de las mujeres.

De hecho, ya hemos encontrado ciertos consensos entre docentes de LP, entre los cuales uno de los objetivos de la enseñanza es promover la reflexión sobre el idioma y desarrollar la competencia (oral y escrita) de los/las estudiantes (Rangel, 2010), calcadas en una educación lingüística³. Aunque los currículos de LP ya se están organizando en prácticas del lenguaje – lectura, escritura, oralidad y análisis lingüístico/semiótico – diferentes investigaciones muestran que la oralidad es lo menos investigado y tematizado en términos de prácticas de enseñanza en la escolaridad básica. (Leal; Gois, 2012; Costa-Maciel, 2014; Bueno; Costa-Hübes, 2015; Magalhães; Cristovão, 2018).

Afortunadamente, hoy en día ya tenemos un sólido conjunto de trabajos que aportan contribuciones sobre cómo enseñar los géneros textuales⁴ orales, superando la idea de que el habla

es un don, pero trayendo directrices críticas sobre la inserción de la oralidad en la escuela a partir de experiencias relevantes calcadas en usos sociales del lenguaje. Sin embargo, en este conjunto, que se vuelve al aprendizaje de podcasts, seminarios, entrevistas, debates, videos de divulgación científica, entre otros, encontramos aún pocas problematizaciones sobre la relación entre la enseñanza de LP, las prácticas de enseñanza oral y las cuestiones de género, lo que pretendemos evidenciar en este artículo, con el fin de lograr una ampliación de los sentidos para este componente curricular de la escuela actual. La pregunta orientadora de la investigación es “¿cuáles son los sentidos dados al habla en las prácticas de oralidad de la educación básica construidas por estudiantes de grado que ingresan a la universidad?”, cuya comprensión se construyó a partir de un discurso grabado y transcrito en 2022 en una sesión reflexiva con estudiantes de grado del 1er período de Pedagogía de una universidad pública.

Las problemáticas aquí desarrolladas están relacionadas con una política de currículo implicada con cuestiones de género que proponen desplazamientos de comprensiones normativas sobre el silenciamiento histórico de las mujeres. Pretendiendo ampliar los sentidos de la enseñanza de la oralidad en LP, buscamos hacer eso en la formación docente. Como veremos, estas estudiantes llegan a la graduación subjetivadas por procesos de silenciamiento que tienen efectos en los modos cómo se perciben a sí mismas en situaciones de habla. Las discusiones sobre esto son inversiones para problematizar las relaciones de poder que constituyen hombres y mujeres de modos específicos en la sociedad, por ejemplo el lugar discursivo destinado a las mujeres. Al mismo tiempo, es una apuesta en la resistencia y en la constitución de profesoras mujeres que podrán construir currículos de oralidad rompiendo con las prácticas normativas de género.

3 Para Bagno y Rangel (2005, p. 63), educación lingüística es un “conjunto de factores socioculturales que, a lo largo de la existencia de un individuo, le permiten adquirir, desarrollar y ampliar el conocimiento de/sobre su lengua materna, de/sobre otras lenguas, sobre el lenguaje en general y sobre todos los demás sistemas semióticos”.

4 En este trabajo, utilizamos **géneros textuales** o **géneros de textos** para designar un constructo relacionado con la enseñanza de la Lengua Portuguesa, que se refiere a las acciones de lenguaje producidas por las personas en diferentes situaciones sociales. El género (sin calificativos) se utiliza para designar los procesos por lo que hombres y mujeres se construyen en una sociedad y en una cultura de formas específicas asociadas a normas y resistencias a estas normas.

Siguiendo lo que afirma Bortolanza (2014, p. 419), “si la historia de las mujeres es una historia de silencios como afirma Perrot (2005), esto se repite en las historias de lectoras”; nos arriesgamos a decir que, en lo que se refiere a las prácticas de oralidad en la escuela, el silenciamiento de las mujeres se revela en sus historias de aprendizaje del habla en la educación básica, como podemos observar en el *corpus* de este trabajo. Es necesario señalar cómo el proceso de silenciamiento de las mujeres ocurre en la sociedad actual en nuestra comprensión cuyas técnicas de poder son sofisticadas y ejercidas de modos diferentes en nuestra cultura. Dado el debate de los movimientos feministas y su amplio alcance en diferentes esferas de la sociedad, es más difícil para los hombres provocar silenciamiento, aunque eso continúa sucediendo. Así, las técnicas se resignifican para el control sobre los modos de hablar: se trata de imputar dominio, vigilancia y limitación a los modos de hablar, fundamentados en las normas de género, como aparecen en los extractos de nuestra investigación: es necesario hablar de cierta manera, contenerse, no movilizar vocablos, entre otras. Este control es demandado por las tecnologías de género, cuyos efectos resultan en silenciamiento.

Para alcanzar nuestro objetivo, traemos inicialmente consideraciones sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa, la oralidad y sus relaciones con el silenciamiento de las mujeres. A continuación, presentamos elementos de la metodología, en el que describimos brevemente la construcción del *corpus* con datos procedentes de la investigación más amplia. Abordamos como las licenciandas comprenden las producciones orales en la perspectiva de género, articulando la comprensión del habla con normas generificadas y sus efectos en la producción de las mujeres en nuestra cultura. Por fin, enumeramos algunos proyectos escolares que pueden subsidiar la práctica docente en busca de la construcción de un currículo que eduque a la sociedad para edificar un mundo de mujeres que hablan.

La enseñanza de Lengua Portuguesa y oralidad

Para pensar en un currículo para la enseñanza de Lengua Portuguesa en la escuela básica, actualmente sobrepasamos el objetivo de seleccionar contenidos gramaticales. La enseñanza de LP en la actualidad, basada en una perspectiva enunciativo-discursiva, se articula al intento mayor de formar el/la estudiante para las vivencias ciudadanas (Rangel, 2010). Para tanto, entendemos que entre los derechos del/la ciudadano/a está “[...] el de poder participar de varias instancias y funciones que intervienen en el trato de la ‘cosa pública’, precisamente aquellas que garantizan la autonomía política de una sociedad e le determinan rumbos a seguir [...]” (Rangel, 2010, p. 183). Según el autor, si no lo hacemos, seremos ciudadanos/as en el papel. Para ejercer esa “[...] plena ciudadanía – con el **ejercicio efectivo de los derechos y deberes** formalmente establecidos y reconocidos [...]” (Rangel, 2010, p. 183, grifo del autor), el investigador propone que la escuela pública – una de las instituciones responsables de formar este/a ciudadano/a abstracto de las leyes – se vuelva para la apropiación, por los/las estudiantes, de una herencia cultural común, que solo se constituye “[...] en medio a diferencias de todo tipo – género, color, etnia, condición social etc [...]” (Rangel, 2010, p. 184). Una adecuada educación de los/las estudiantes para una convivencia democrática, aún según el autor, implica el reconocimiento de los derechos y deberes del/de la ciudadano/a y las bases del funcionamiento de la sociedad. Es en este enfoque que involucramos la lengua, como herencia cultural a la cual todos/as tienen derecho a aprender.

Para el/la estudiante actuar socialmente por el lenguaje en diferentes instancias, la enseñanza de Lengua Portuguesa, entonces, debe proporcionar, según Rangel (2010), el desarrollo 1) de la **competencia oral** asentada en situaciones propias de la esfera pública; 2) las habilidades de **lectura y escritura**, que per-

mitan la inserción social en diferentes esferas del discurso; 3) la capacidad de **reflexión** sobre el idioma, lo que lleva al monitoreo del propio discurso y a la comprensión de los usos del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas; 4) de un conjunto de **conocimientos** sobre la lengua y el lenguaje “capaz de evitar creencias infundadas y de motivar la construcción de actitudes y valores éticos bien fundados” (Rangel, 2010, p. 185, grifo nuestro).

Estas proposiciones nos parecen articuladas a las perspectivas más contemporáneas de currículo (Macedo, 2006; Macedo, 2017), porque promueven nuevos diálogos con política, cultura y poder. Asociada a esta concepción, asumimos la perspectiva de que la lengua no es enseñada y aprendida descolgada de los sujetos, de las prácticas sociales, de las cuestiones políticas, económicas e históricas. De este modo, abrimos espacio para resistencias e innovaciones en el campo de las pesquisas en el eje de la oralidad en la enseñanza, lo menos abordado si se compara con los ejes de la lectura, de la escritura y del análisis lingüístico (Bentes, 2010; Leal; Gois, 2012; Magalhães, Cristovão, 2018; Bueno; Zani; Jacob, 2022).

Desde el mismo punto de vista político en que Rangel (2010) aloja la enseñanza de LP, Bentes (2011) defiende que, en una sociedad que toma para sí la etiqueta de democrática, las prácticas escolares de oralidad orientadas necesitan de embasamento “en los principios de igualdad de todos[as] ante la ley, de libertad de expresión y de fraternidad de unos[unas] con los[las] otros[as]” (Bentes, 2011, p. 41). En una discusión que articula oralidad, política y derechos humanos, la autora retoma el derecho a la educación trazando directrices que ayudan los/las docentes a resignificar sus acciones, abarcando la naturaleza pública y política de las prácticas orales con enfoque en la formación de “personas que sean más solidarias, tolerantes, sin perder, sin embargo, la capacidad crítica y de indignación con respecto a las injusticias sociales” (Bentes, 2011, p. 41).

En este enfoque, las prácticas de oralidad en la escuela engloban, según Storto y Fontequé (2021), Leal, Brandão y Lima (2011), Bentes (2010) y Schneuwly; Dolz (2004), la elección de géneros orales de la esfera pública de interacción, como entrevistas, seminarios, debates, podcasts, vídeos de divulgación científica, conferencias, clases, representaciones teatrales, presentación de póster, tutoriales, que citamos aquí solo a título de ejemplo. Los géneros textuales orales son sugeridos, desde la década de 90 (Marcuschi, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2018), como contenidos escolares relevantes en programas y manuales didácticos, lo que no logramos, aún, incorporar crítica y efectivamente en la educación básica brasileña. En estas situaciones, pretendemos que los/las estudiantes

[...] sepan no solo ‘comportarse’ en interacciones públicas, sino que hayan de hecho incorporado (...) un profundo respeto por su[suya] interlocutor[a] como persona humana, que nada tiene que ver con ‘buenos modales’ sino como una manera de verse y pensarse a sí mismo y al mundo social que lo rodea (Bentes, 2011, p. 53).

Al concebir la oralidad como práctica social y el habla como modalidad de uso del lenguaje (Marcuschi, 2001), el enfoque de la oralidad en la escuela implica el reconocimiento y la descripción de los géneros textuales orales, el análisis del habla a partir de actividades de escucha/compreensión y la reflexión sobre el habla en relación con los/las participantes, los objetivos comunicativos y los aspectos multimodales⁵, como gestos, expresiones faciales y corporales, sonidos y ruidos, ambiente y vestimentas, entre otros. Preguntas como “¿cómo

5 La multimodalidad se puede entender con Dionísio, Vasconcelos y Souza (2014, p. 42) que afirman lo siguiente: [...] es en el texto, materialidad de los géneros, donde los modos (imagen, escritura, sonido, música, líneas, colores, tamaño, ángulos, entonación, ritmos, efectos visuales, melodía etc.) son realizados. Lo que hace con que un modo sea multimodal son las combinaciones con otros modos para crear sentidos. Es decir, lo que hace con que un signo sea multimodal son las elecciones y las posibilidades de arreglos establecidos con otros signos que hacemos para crear sentidos, con los mismos, cuales las articulaciones creadas por ellos en sus producciones textuales.

contribuyen estos elementos a construir sentido para el habla?" son esenciales. En relación a las producciones orales, es necesario, después del análisis, una preparación de los estudiantes que implica la selección de información adecuada al público, e dominio del tema, la elaboración de guiones que apoyarán el habla, los ensayos previos, grabados o no, donde hay un efectivo ejercicio del oral, para que el habla sea fluido, y el/la estudiante demuestre seguridad en la interacción. Además, el/la productor/a puede reflexionar sobre cómo las expresiones faciales y corporales, así como tono de voz, velocidad y otros elementos no verbales de la oralidad componen el sentido que se pretende alcanzar.

Como vemos en estos análisis, procedentes de los estudios del lenguaje que influyen en las prácticas escolares, las observaciones sobre los fenómenos del habla se hacen a partir de los efectos de sentido que producen estos elementos. En otras palabras, este tipo de análisis dialoga con lo que afirma Bronckart (1999, p. 42) al decir que, en nuestro actuar comunicativo, producimos diferentes "formas semióticas" atravesadas por saberes comunes a un grupo. Esto significa que el lenguaje está impregnado de significados contruidos por una colectividad. Los significados que creamos para las producciones orales y escritas se encuentran, entonces, íntimamente relacionados con el mundo social que integramos.

De los estudios brasileños sobre el habla, retomamos una referencia central, Ataliba de Castilho, que desarrolló proyectos como la Gramática del Português Hablado. Según Castilho (2021), tal proyecto resultó en 7 volúmenes publicados, en los que se estudiaron una serie de fenómenos típicos de la modalidad hablada. Estas investigaciones han enriquecido la lingüística desde los años 60, investigaciones que influyen los estudios del lenguaje hasta hoy. Es en estas investigaciones que las prácticas de oralidad en la escuela se fundamentan, articuladas a las corrientes de análisis de los géneros textuales en las cuales se asienta la enseñanza de LP. A título de ejemplo, citamos una

serie de fenómenos del lenguaje, como la duda, corrección, paráfrasis, repetición, silencio, reparación, piso conversacional, turno, tema conversacional, estructura de participación, encuadre, polidez, entre otros, analizados por corrientes/perspectivas teóricas diversificadas⁶.

De estos fenómenos, el silencio, o el no-decir, puede significar desconocimiento, rechazo, cortesía, desacuerdo, refuerzo de lo que se dijo antes, vergüenza... entre tantas otras posibilidades, comprensibles sólo en el análisis de las interacciones orales, a partir de la articulación con los elementos multimodales enumerados anteriormente. A este respecto, Ferrarezi Jr., en su obra *Pedagogía del silenciamiento* (2014), trae cuestionamientos sobre los currículos silenciosos que no solo revelan apenas el **silencio de la boca**, sino un sesgo má amplio: del estudiante que apenas aprendió a hablar, escribir y escuchar. Carvalho y Ferrarezi (2018), defendiendo un desarrollo de habilidades de hablar, leer, escribir y escuchar, se oponen a una escuela que silencia. Así, nos incitan a pensar en la enseñanza de oralidad en la escuela a partir de la siguiente proposición:

Es esta escuela silenciadora que educa a nuestros hijos e hijas en Brasil que, después, quiere que los estudiantes reciten poesías en la fiesta del Día del Libro. Entonces los niños hablan "hacia dentro", tartamudean, tiemblan las piernas, no saben expresarse y los demás se ríen. La escuela mira y dice: "Son pequeños, un día aprenden". Y todo queda del tamaño que está, pero con más gente que tiene miedo de hablar y que no sabe escuchar. Desafortunadamente, no aprenderán si no se les enseña (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 23).

La complejidad de los géneros orales implica los diferentes fenómenos enumerados anteriormente, incluido el silencio, sobre el cual es necesario pensar y problematizar. Contra la idea de que el habla no tendría que ser en-

⁶ Citamos estos fenómenos solo a título de ejemplificación que fueron/son analizados por corrientes/perspectivas teóricas como Análisis de la Conversación, Pragmática, Análisis del Discurso, Sociolingüística Interaccional, Lingüística textual, entre otras. No vamos, aquí, a caracterizar cada uno de ellos, visto que el alcance del artículo es otro.

señada, ya que los/las estudiantes ya sabrían hablar cuando entran en la escuela y a la universidad, necesitamos conocer procedimientos de enseñanza precisos y claros, en vista de la apropiación de los géneros textuales de la oralidad para actuación social en diferentes contextos. En otras palabras, “las competencias más complejas de la oralidad demandan enseñanza formal y sistemática: no son ‘don’ que cualquiera recibirá mágicamente cuando sea mayor” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 23).

Siendo así, articulamos las prácticas de oralidad en la escuela a los estudios de género, relacionados con un sesgo problematizador de la enseñanza, particularizando el silencio. Para Michelle Perrot, “el silencio es común de las mujeres” (Perrot, 2005, p. 9), discusión que profundizaremos en la siguiente sección.

El proceso de silenciamiento de las mujeres

Las prácticas de oralidad en la escuela posibilitan más una forma de desarrollo que los/las estudiantes pueden alcanzar: la capacidad de hablar en diferentes esferas comunicativas (escolar, científica, artística, política, periodística, familiar, entre otras). Para Bronckart (2006), la compleja apropiación de los géneros de texto en prácticas situadas de lenguaje permite la participación en actividades colectivas, constituyéndose un mecanismo de socialización en las interacciones humanas. Según Bronckart (1999), el género del texto

[...] adoptado para realizar la acción del lenguaje debe ser eficaz en relación con el objetivo perseguido, debe ser apropiado a los valores del lugar social implicado y a los papeles que genera y, por último, debe contribuir a promover la ‘imagen de sí’ que el agente somete a la evaluación social de su acción (Bronckart, 1999, p. 102).

Como solo interactuamos por medio de géneros textuales, es sobre la imagen de productor/a de estos géneros orales sometida a evaluación social que calcamos nuestras reflexiones: ¿qué imágenes fueron construidas

para las mujeres a lo largo de la historia en las producciones orales públicas? ¿Cómo se construyó el proceso de relegar a las mujeres al lugar del silenciamiento?

El silencio de la palabra, de la argumentación, de la posición política y de los análisis históricos es muy peculiar para las mujeres. “El silencio es un mandamiento reiterado a través de los siglos por las religiones, los sistemas políticos y los manuales de conducta” (Perrot, 2005, p. 9). A las mujeres se les asigna el papel de “aceptar, conformarse, obedecer, someterse y callar. Pues este silencio, impuesto por el orden simbólico, no es solo el silencio del habla, sino también el de la expresión, gestual o escrituraria” (Perrot, 2005, p. 10).

En el contexto de las relaciones de poder y dominación, las diferencias sociales entre hombres y mujeres, construidas a lo largo de la historia y mantenidas por relaciones que silenciaron a las personas, se han transformado en jerarquías de personas y en historias únicas. “La consecuencia de la historia única es esta: ella roba la dignidad de las personas. Hace difícil el reconocimiento de nuestra humanidad en común. Enfatiza lo diferentes que somos, y no lo parecido que somos” (Adichie, 2019, p. 23).

Para Michelle Perrot (2017), debido al hecho de que las mujeres están a menudo conectadas con el entorno doméstico, “[...] son menos vistas en el espacio público, el único que durante mucho tiempo, mereció interés e informe. [...] Son invisibles. En muchas sociedades, su invisibilidad y su silencio son parte del orden de las cosas. Es la garantía de una ciudad tranquila” (Perrot, 2017, p. 16-17), afirmando el mantenimiento del *status quo*. Su habla en público es cuestionada, menospreciada, reducida, interpelada o deslegitimada. En este sentido,

[...] porque ellas aparecen menos en el espacio público, objeto mayor de la observación y de la narrativa, se habla poco de ellas y menos aún si quien hace el relato es un hombre que se acomoda con una habitual ausencia, se sirve de un masculino universal, de estereotipos globalizantes o de la supuesta unicidad de un género: la mujer (Perrot, 2005, p. 11)

Así, la idea de masculino universal es una tecnología de género, que silencia a las mujeres en datos estadísticos, en archivos, en currículos escolares, en la política y también en el lenguaje. El mundo de la política, en consonancia con otras esferas del poder, mantiene el silenciamiento femenino. La historiadora Mary Beard (2018) informa que las mujeres, a lo largo de la historia occidental, han tenido sus discursos en público censurados, habiendo una amplia discusión basada en mitos, principalmente en la Antigüedad Clásica, que trae esta noción de incompletitud de la mujer en relación con el espacio público. En este contexto, podemos afirmar que “[...] mujeres que reivindican voz pública son tratadas como aberraciones andróginas” (Beard, 2018, p. 32).

En esta perspectiva, Schwarcz (2019) afirma que el mundo de la política confirma la realidad del día a día: “[...] está hecho de una actitud, antigua y consolidada entre nosotros, de buscar hacer inexpresiva, cuando no casi inexistente, la presencia de mujeres en las principales instituciones del país” (Schwarcz, 2019, p. 187). Hay muchas formas de descalificar las mujeres y silenciarlas con la deslegitimación del habla, ya sea en las esferas institucionales de gobierno, sea en las relaciones de poder que constituyen los currículos y los saberes escolares, esferas en las que los géneros de texto oral y escrito son los mediadores de la interacción. En este contexto,

[...] cuanto más las mujeres consiguen imponer su independencia y autonomía, tanto mayor ha sido la reacción masculina y las demostraciones de misoginia. Mientras tanto, el dominio de los hombres en la escena pública es indiscutible. Un buen ejemplo es la escasa presencia de mujeres en la vida política. Después de las elecciones de 2018, tenemos apenas 55 mujeres entre 513 diputados federales, que suman el 10,7% de los escaños (Schwarcz, 2019, p. 187).

Las mujeres son mayoría de la población brasileña, pero en la escala de poder van “desapareciendo”, pues tienen reducida participación política en los cargos de decisión, en los escaños del legislativo. Tales acciones

discriminatorias y actitudes cotidianas son perceptibles a nuestra cultura, “[...] a nuestro lenguaje y milenios de historia. Y, cuando pensamos en la subrepresentación de las mujeres en la política nacional y su relativo silencio en la esfera pública. [...] Necesitamos centrarnos en problemáticas aún más fundamentales [...]” (Beard, 2018, p. 42), relacionadas con cómo aprendemos a escuchar las propuestas de las mujeres, pero también a “[...] cómo podemos ser más conscientes de los procesos y prejuicios que hacen que no las escuchemos” (Beard, 2018, p. 44) y no validemos sus voces, sus historias. Como consecuencia de esto, las mujeres todavía son vistas como no participantes en la esfera de la vida pública. Es en esta perspectiva que podemos reflexionar sobre la enseñanza de oralidad en un sesgo crítico, como anunció Rangel (2010), en el que comprendemos el silencio a partir de las relaciones de poder.

Este silencio es producido por las relaciones de poder que organizan la sociedad y los espacios sociales que ciertos grupos deben ocupar o ser prohibidos. Aceptar, someter y permanecer en silencio son conductas producidas dentro de la cultura. Para Michel Foucault (2007), el sujeto no preexiste en los acontecimientos, sino que se constituye en las acciones y redes de disputas, las cuales vivencia. Problematisa las formas contemporáneas de producción de la subjetividad y entiende que el Estado invierte, en gran medida, en el control de la vida de las personas, de sus acciones, conductas y creencias. Las interpelaciones y sujeciones de género son, en este contexto, una forma de establecer esas relaciones y de perpetuar ciertos marcos culturales y sociales; el uso del lenguaje revela tales relaciones, como demostraremos en la evaluación de los datos a continuación. De este modo, los silencios de las mujeres en los ambientes educativos se configuran a través de estas relaciones, organizando lo que puede o no, ser dicho, divulgado y estudiado.

Ser mujer es una dimensión marcada por asimetrías en las prácticas culturales, económicas, políticas y educativas, pero también

por espacios de resistencia, fuerza y lucha por una sociedad igualitaria en las relaciones de género. Así, las prácticas machistas que acobardan, que podan y que limitan a las mujeres a una determinada performance de género y que, muchas veces, impiden la actuación de las mujeres en el espacio público, concurren con el discurso que demanda que las mujeres sean productivas, proactivas y tengan capacitación profesional. En este sentido, hay una lucha constante de resistencia contra las normas de género que regulan y gobiernan sus conductas en el ámbito social, incluido el uso del habla, al mismo tiempo que hay una lucha a favor de la vivencia de otros modos, otros lenguajes y posibilidades, basada en la creación de diversas formas de ser mujer.

Se hace necesario, desde esta coyuntura, debatir y dar visibilidad a las voces de las mujeres, aún silenciadas y sin apoyo. Destacamos que “[...] género tiene que ver con el modo en que mujeres y hombres se relacionan socialmente entre sí, tiene que ver con los distintos papeles que les son atribuidos culturalmente” (Amorim; Salej, 2016, p. 37). El género crea una norma social, estableciendo comparaciones, juicios, organizaciones sociales, intrínsecamente ligadas a las relaciones de poder, resultando en la coerción de sus modos de hablar. La norma, para Guacira Lopes Louro (2008, p. 22), “[...] no emana de un solo lugar, no es enunciada por un soberano, sino que está en todas partes. Se expresa por medio de recomendaciones repetidas y observadas cotidianamente, que sirven de referencia a todos.”

Lo que podemos hacer para enfrentar las normas es preguntar sobre su producción. En relación con esto, en la dirección de una enseñanza que debe deshacer mitos y refutar prejuicios en términos de uso del idioma (Rangel, 2010), citamos las reflexiones de Othero, autor de la obra *Mitos del lenguaje*, publicada en 2017. En ella, uno de los mitos refutados⁷

es que “las mujeres hablan demasiado”, afirmación que no tiene base científica. Por el contrario, lo que el autor revela es que “los hombres – sí, los hombres – tienen la tendencia a hablar más, especialmente en situaciones públicas, formales, situaciones en las que la posesión del turno de hablar representa algún tipo de *status*” (Othero, 2017, p. 20). Basado en diferentes investigaciones, afirma que los hombres tienen la tendencia de monopolizar el habla en situaciones públicas, lo cual se hace activando diferentes estrategias.

Al traer perspectivas históricas sobre el proceso de silenciamiento de las mujeres, mencionamos esta construcción no sin resistencia, porque muchas de ellas elevaron su voz y se pusieron contra todo un sistema que quería ejercer modos variados de coerción, subyugación y dominación. Los restos de una cultura patriarcal y machista todavía están presentes a través de técnicas de poder y control que resultan en el silencio. Es lo que vamos a mostrar al movilizar extractos de la sesión reflexiva hecha con mujeres estudiantes de una universidad pública, seleccionados en una investigación que pasamos a describir.

Aspectos metodológicos

Los datos procedentes de este artículo constituyen un *corpus* de investigación más amplio, cuyo objetivo es analizar prácticas de oralidad y enseñanza de géneros orales en la universidad⁸, con vistas a mapear las adversidades y obstáculos en el eje de la oralidad en contexto académico/universitario. En este proyecto, contribuimos con el enfrentamiento de las problemáticas del uso social del lenguaje, en

bre la lengua, tales como: la lengua portuguesa es una de las más difíciles del mundo; nadie habla el portugués correcto; después de adulto, es prácticamente imposible aprender un nuevo idioma; la ortografía del portugués está llena de excepciones, entre otros.

- 8 Estas investigaciones están vinculadas al LABOR - Laboratorio brasileño de oralidad, formación y enseñanza, proyecto interinstitucional (Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad de Pernambuco, Universidad San Francisco y Universidad Estatal del Norte de Paraná), del cual la segunda autora es una de las coordinadoras.

7 La obra trae una serie de mitos, interesantes para ser abordados en la escuela y en la universidad, que nos ayudan a tener una comprensión basada en investigaciones científicas, y no en el sentido común y los prejuicios, so-

investigaciones articuladas a la idea de que “el éxito en las interacciones lingüísticas puede, sin duda, contribuir al mantenimiento de los[las] jóvenes en la graduación, disminuyendo los altos índices de evasão” (Bueno; Zani; Jacob, 2021, p. 1501).

Comprendemos que el dominio de la lectura, de la escritura y del habla son indispensables para que los/las estudiantes permanezcan en la universidad. Invirtiendo en esta premisa, hemos desarrollado estudios articulados en el área más amplia que incluyen los estudios de lenguaje en la escuela y la universidad, que se dedican a investigar las causas de los desafíos persistentes del uso del habla, escritura y lectura, así como en acciones de intervención escolar y académica para buscar superarlos. A modo de ejemplo, citamos **Pan y Litenski (2018): aseguran que los estudiantes, al ingresar a la universidad, suelen tener numerosas dificultades con el lenguaje** académico, lo que resulta en evaluaciones negativas sobre sí mismos:

[...] los discursos de identidad que configuran las prácticas de lectura y escritura operan bajo el signo de la competencia/incompetencia acarreando modos de producción subjetiva que remiten a la individualización y culpabilización por las dificultades con la escritura científica. (Pan; Litenski, 2018, p. 1).

Intervenir en estas dificultades, entonces, es un compromiso que los/las formadores/as deben tener con las estudiantes de grado. Desde el punto de vista social del lenguaje, en este trabajo comprendemos cuáles son los sentidos dados al habla en las prácticas de oralidad de la educación básica construidas por estudiantes que ingresan a la universidad. Con el fin de permitir la “puesta a disposición de un espacio interactivo en el que se movilice una diversidad de voces sociales” (Silva; Gonçalves, 2014, p. 54), realizamos una sesión reflexiva en junio de 2022, con estudiantes de pedagogía de una universidad pública brasileña. Estaban en la sala la segunda autora de este artículo (profesora), 35 estudiantes

de 1er período de Pedagogía y tres becarios⁹. *Las estudiantes de grado habían ingresado a la universidad en marzo de ese año. En otro trabajo, discutimos las concepciones traídas por ellas sobre el seminario en la escuela y el seminario producido en la universidad en ese mismo período; en este ámbito, involucramos una deconstrucción de creencias sobre lo que es el género seminario, sobre las estrategias para el estudio y producción de este género oral, sobre la idea de que “el profesor no quiere dar clase”, así como invertimos en la noción de que hablar bien no es un don, ni una habilidad innata, sino que puede ser desarrollada: todos pueden aprender a hablar en contexto académico, superando los desafíos en la apropiación de este discurso.*

En la construcción del corpus, se elaboraron diarios de campo por las tres becarias colaboradoras durante la discusión – no utilizados en este trabajo; la sesión fue grabada y posteriormente transcrita para fines de análisis, en el que buscamos comprender las concepciones de las estudiantes sobre sus producciones orales en contexto académico y escolar, que pasamos a describir a continuación.

La oralidad y las relaciones de género en la producción de mujeres

Como se afirma en la introducción, existe una cierta sofisticación sobre el proceso de silenciamiento de las mujeres en la contemporaneidad. El control sobre los modos de hablar causa inhibición, intimidación y vergüenza, cohibición, dificultando e impidiendo a las mujeres hablar con libertad y empoderamiento. El silencio ya no es ausencia de sonido, sino un **hacer callar** con modos de hablar que no están autorizados dentro de las reglas de género jerarquizadas, definiendo los lugares que deben ser ocupados por hombres y mujeres en nuestra cultura.

⁹ Las becarias eran miembros, en ese momento, del Grupo de Investigación Lenguaje, Enseñanza y Prácticas Sociales (LEPS/UFJF).

Así, pensamos que es necesario problematizar estas técnicas sofisticadas de poder, mostrando cómo se producen y cómo pueden ser deconstruidas.

Las interpelaciones de género son constantemente dirigidas a los sujetos, porque sus normas necesitan ser reiteradas para ganar efecto de verdad. En la oralidad, hay modos específicos de actuación de las normas de género, ya que para producir hombres y mujeres conforme a dichas normas, la voz es un elemento imprescindible. En otras palabras, podemos afirmar que la voz es un complejo dispositivo responsable de los modos de constitución de hombres y mujeres, de modos específicos en una determinada cultura. Se nos enseña a hablar de ciertas formas dependiendo del género con el que nos identificamos, ya que las reglas actúan regulando **si** y **cómo** podemos decir a partir de esa identificación. Estas reglas preconizan modos de ser y de vivir, bajo una égida de naturalidad del esquema lineal de correspondencia sexo/género (Butler, 2003).

A continuación destacamos algunos fragmentos¹⁰ de nuestra sesión, en los que podemos entender cómo las mujeres van siendo controladas por medio de la voz, siendo enseñadas a hablar de determinadas maneras. Durante la sesión reflexiva, preguntamos a las alumnas si habían experimentado experiencias escolares de producción de géneros orales. Las respuestas positivas involucraron seminarios (presentación de trabajo, nombre dado al seminario en la escuela), debates y entrevistas. Además, cuestionamos cómo sus/sus docentes habían llevado a cabo las actividades: reflexionaban sobre los géneros textuales solicitados, si ayudaban a seleccionar y jerarquizar los contenidos, si les ayudaban a construir los soportes (guiones, diapositivas, entre otros) y se evaluaban cuestiones más allá del contenido, utilizando los elementos multimodales mencionados en la sección teórica; todo este proceso

es necesario en el desarrollo de la oralidad a lo largo de la escolaridad, y la mediación docente es fundamental para ello. Entre las muchas respuestas negativas sobre la preparación y la evaluación más organizadas y acompañadas, notamos que había poca reflexión sobre el uso del idioma, con énfasis solo en la solicitud de tareas orales. Es en estas respuestas que el silenciamiento surge como formas de control y norma sobre sus discursos, como veremos a continuación:

Fragmento 1

E2¹¹: Habla igual que una jovencita.

Fragmento 2

E3: Ríete bajo, te ríes muy escandaloso.

Al lanzar la pregunta sobre las experiencias en el uso de la voz, las estudiantes recuerdan que ya se les pidió que hablaran **igual que una jovencita** e hicieron evaluaciones sobre cómo reía una de ellas. La interpelación de carácter injuntivo, al ser contextualizada en una cultura generificada, demanda comportamientos específicos de constituirse mujer en la escuela. Así, el orden preciso, con sus exigencias, demanda que la capacidad de hablar esté en conformidad con el **habla de una jovencita**. El propio vocablo de **jovencita** parece estar asociado con la idea de fragilidad, tal vez incluso suave. Así que si nos preguntan “¿cómo habla una jovencita?”, ¿qué respuestas podríamos movilizar o qué memoria sobre ello podrían tener para aprender a hablar como una jovencita?

Decir que alguien debe **hablar igual** es afirmar una homogeneización, un modo como todas las jovencitas hablan, lo que excluye de la cultura otros modos de ser chica. En ese sentido, la voz es uno de los elementos constituyentes del género, no el único, porque ante la voz hay un modo de ser jovencita construido por el género que dice lo que es ser jovencita.

Además de discutir, en la enseñanza de oralidad, que el tono de voz tiene significados que pueden ayudar a alcanzar un objetivo – en una conferencia, en una clase o en un video,

¹⁰ Todos los fragmentos aquí citados son tomados de la sesión reflexiva informada en la metodología; por eso, no pondremos “fuente” en todos los pasajes citados, ya que provienen de la misma sesión.

¹¹ E significa estudiante; P se usa para profesora.

por ejemplo –, la categoría género permite pensar las relaciones sociales entre hombres y mujeres, relaciones que históricamente se construyeron en una sociedad cuyas identidades son sociales (Scott, 1995). Hay un reconocimiento de que la voz es un elemento sustancial en la constitución para la **producción de la jovencita**; por eso, existe la necesidad de una corrección. Hay entre los interagentes una comprensión colectiva de las reglas en circulación en la cultura, pues no se dice cómo debe hablar una jovencita, sino que se exige que hable como tal. En este proceso, se establece, por ejemplo, lo que puede ser hablado, el modo de actuar y de comportarse, lo que es permitido y lo que es prohibido, y los estudiantes perciben estas normas como imposición de conocimientos.

Sin embargo, esta producción no es la única vía. Una vez que los modos de constitución de sujetos ocurren en un territorio de disputas, siempre hay las fugas, las resistencias, que constituyen también las relaciones de poder (Foucault, 2007). La orientación y la regulación, demandando un determinado modo de hablar, es una forma de enfrentar los otros modos que no son coherentes con lo que se preconiza como propio de **jovencita** en esa cultura. Si ha habido esta demanda, es porque estaba ocurriendo alguna transgresión de género. **Otra jovencita** en proceso de construcción de sí misma se ha activado, una forma diferente de ser chica que no es la chica que aparece en la sesión reflexiva. Era necesario hablar igual [**esa**] jovencita en específico, anulando y/o silenciando otros modos de decir, no reconocidos y no inteligibles. A partir de una sola respuesta, podemos construir con estudiantes de grado bases para una **educación lingüística**, como proponen Bagno y Rangel (2005), en la escuela básica, con el fin de romper con las normas.

Otro aspecto relevante es la risa, un componente de la voz que también es objeto de control. El fragmento 2 muestra una demanda para que la estudiante **contenga la risa**. La petición de reír bajo es una forma de disciplinar el cuerpo femenino, de darle un lugar para

ocupar, un modo de constituirse para no ocupar un lugar del escándalo. Reír a carcajadas es provocar desorden, alboroto y balbuceos en las normas de género, desvinculado de los dictados del ser jovencita. Es necesario, por tanto, ser más discreta, retraída, reservada, serena, lo que es posible con la risa más baja. Con ello se producen modos específicos de ser mujer, pautados en una oralidad generificada, densa de normas, que controlan cómo deben hablar, ya sea en eventos como los seminarios y debates, o en otras instancias de producción oral tal como discutimos en la sesión, más allá de la escuela.

Como una sociedad construida y fundada en el binarismo, las direcciones opuestas se dirigen a niños y hombres, con el fin de conformarlos a su género. Dicho de otra manera, si hay un modo de jovencita hablar, hay también un modo de chicos hablar para constituirse a sí mismos como hombre. La voz gruesa y grave, con una entonación que traduce el poder de hablar conferido a los hombres, es requerida a ellos. Nos preguntamos, sobre la risa, si los niños pasarían por la misma prohibición e intimidación dirigida a las mujeres, lo que sería una buena discusión con estudiantes de escuela básica. Otra advertencia apareció en nuestras entrevistas otorgando un lugar específico para las mujeres a través de la oralidad:

Fragmento 3

E4: [...] Es como que, siempre he pasado por eso, porque me gusta mucho el fútbol y todo lo demás. Y he escuchado un millón de veces: “**Tú insultas igual que un chico.**” ¿**Solamente los chicos insultan?** Yo no puedo insultar? Este asunto del fútbol creo que es muy presente para mí, porque así, cuando llegaba el fin de semana, los hombres se quedaban viendo fútbol en el salón, chillaban locamente, insultaban al árbitro, insultaban al portero y eso. Y entonces no me gustaba el fútbol cuando era niña, empecé a gustarme el fútbol durante la pandemia. Entonces cuando empecé a ver el fútbol, todos me juzgaban, cuando me emocionaba el juego, **si peleaba**, todo eso. Pero cuando era mi padre gritando, cuando era mi tío gritando, nadie decía nada.

En el fragmento anterior, una estudiante, al mencionar que le gusta el fútbol y, en ese medio, le gusta maldecir y pelear, afirmó haber sido juzgada por la similitud a la actitud de un **chico**, ocupando, de este modo, una posición prohibida de sujeto, o para usar vocablos de ese lenguaje futbolístico, impedida. En la línea de la metáfora del fútbol y sus reglas generificadas y machistas, también necesitamos cuestionar ese arbitraje que determina lugares específicos para hombres y mujeres, incluso cuando ellos y ellas son hinchas. Esta problematización debe ser constitutiva de la enseñanza de oralidad, lo que permite asociar las reflexiones sobre las producciones habladas a los conocimientos previos que los/las estudiantes traen de sus vivencias y espacios de sociabilidad.

Esto quiere decir que es necesario movilizar en nuestras clases cuestionamientos a supuestas verdades absolutas, promoviendo un estudio más fundamentado. La socialización de las niñas es algo que interfiere en el aprendizaje de los géneros orales, principalmente en sus producciones, ya que son constantemente controladas y vigiladas en sus modos de ser, lo que las lleva a tener miedo y, posiblemente, muchas paráfrasis y autocorrecciones de la propia palabra, fruto de inseguridad.

En el fragmento 3, el **chico** nos remite a ser travieso, pícaro y malo, características más comúnmente asociadas con los chicos; por lo tanto, se les permite maldecir. Hacer un insulto sería más común en alguien audaz, que no tiene miedo de los efectos de esta acción, algo inusual en la socialización de las chicas. En el fútbol, históricamente se les anima a mirar silenciosamente, ya que tal deporte está construido a partir de nociones masculinas, un deporte de macho a macho. La entrada de las mujeres en el fútbol es tardía, lo que aún resulta en devaluación y desigualdad. La estudiante de grado hace una doble transgresión de género, por gustarle el fútbol y por movilizar la voz de una manera no aceptada para las chicas.

Traemos más dos fragmentos abajo, en los que una estudiante trata la relación de su voz

comparada con la de un hombre; y otra presenta un ejemplo sobre su oralidad usada en una entrevista de selección, para realizar prácticas con una profesora de la propia facultad:

Fragmento 4

E7 – Llegué allí: “Buenos días, ¿cómo estás?” sabes? Cambiando completamente la postura, la oralidad y la voz. **Eso para hablar con una mujer, si estuviera hablando con un hombre, probablemente pensaría de una manera completamente diferente: “Si hablo con voz más aguda, ¿le gustaré más?” “¿Me encontrará más agradable y querrá contratarme por eso?” Entonces interfiere mucho la gravedad de la voz y la intensidad** también, hablar alto, hablar bajo: “¿Les gustaré más y van a contratarme porque hablo más bajo, más tranquila?” o bien: “¿Necesito imponerme?” o bien: “¿Necesito ocupar más espacio con mi tono de voz?”

Extracto 5

E10 – Una vez dijeron que yo tenía **voz de hombre**.

Para comprender los fragmentos 4 y 5 arriba, retomamos la defensa de Bentes, para quien las prácticas de oralidad en la escuela deben estar basadas “en los principios de igualdad de todos ante la ley, de libertad de expresión” (Bentes, 2011, p. 41). Eso es porque, en los fragmentos 4 y 5, la **libertad de expresión** va más allá de una selección de temas (**lo que se puede decir**) y alcanza **el modo** en que se puede decir, específicamente para las mujeres. La educación lingüística de los graduados necesita ser repensada, para que tales reflexiones estén en la licenciatura, principalmente la de Pedagogía, predominantemente femenina. Es posible que tales reflexiones reverberen en las escuelas, construyendo nuevas posibilidades de educación.

Como vemos, los fragmentos anteriores demuestran que las chicas elaboran sentidos en los aprendizajes de género en el uso del habla pública, ya que la alteran cuando están frente a hombres o mujeres. Sin embargo, esto se hace en medio de las incertidumbres sobre sus efectos, coincidente con una inseguridad. Los modos en que las estudiantes quieren ser vistas

se relaciona con el uso de la voz conformada a las normas de género, en la expectativa de que su interlocutor tenga esa misma concepción. La gravedad y la intensidad de la voz parecen ser una medida importante para producir ciertos juicios de sí mismo y del otro. En este ejemplo vemos una oscilación entre la conformación a las normas de género para ser aceptada, normas estas ya estructuradas en la sociedad, y la imprecisión sobre su aceptación, pues hay un margen para que otras formas de constituirse mujer están en disputa.

Cuando la estudiante trae preguntas como “¿Necesito imponerme?” y “¿Necesito ocupar más espacio con mi tono de voz?”, se enfrenta a la forma de ser mujer solo con voz aguda y tono bajo, indicando una tensión. Al dudar sobre si se debe o no hablar con otro tono de voz para imponerse, ella genera una duda que no es propia del masculino, históricamente enseñado a imponerse y a hablar por modos que demuestran autoridad y conocimiento. Ella vacila, trae indecisión y expresa cuestionamiento, justamente por ser mujer, cuya voz es objeto de escrutinio y control. Las más diversas formas de subyugación de las mujeres necesitan ser revisadas y cuestionadas, para que no se inclinen por el silencio. Entre tantas opresiones, las que se producen por el silencio y el control también son límites a romper porque constituyen elementos de dominación. La percepción de estos significados contradictorios y (im)precisos sobre el habla se articulan a las discusiones de Rangel (2010) cuando explicita que la enseñanza de lengua portuguesa debe llevar a los alumnos a desarrollar la capacidad de reflexión y apropiarse de un conocimiento sobre la lengua “capaz de evitar creencias infundadas y motivar la construcción de actitudes y valores éticos bien fundados” (Rangel, 2010, p. 185).

Cuando las mujeres rompen los mecanismos de silenciamiento y hablan de otros modos, con otro tono de voz que no se constituye como femeninos, pronto son amenazadas, cuando no arrancadas, extirpadas de su género. Tener

voz de hombre es el polo opuesto a tener voz de mujer. De este modo, se produce una voz caracterizada como masculina porque hay un modo propio de localizar al hombre en la valoración de la sociedad. Hablar como un hombre significa que ya no ser una mujer?

Otras escenas en la sociedad muestran cómo las mujeres, al ejercer cargos de poder, necesitan hablar como hombres, porque tales cargos fueron creados por y para los hombres. En cuanto a esta temática, el fragmento 6 trae el testimonio de una estudiante sobre las expectativas creadas para ellas:

Fragmento 6

Creo que la expectativa que tenemos de hablar, de comportarnos como una mujer en su conjunto, o la gente es hiper sexualizada o la gente es **delicada** y colocada en un lugar de **fragilidad** o la gente tiene una postura **maternal**. Maternal entre comillas, porque lo que es ser maternal, ¿no? Pero es ser **cuidadosa**. Así que si la gente huye de estos tres patrones, de estas tres posibilidades que existen para nosotros, en cualquier momento, la gente está actuando como un hombre, comportándose de una manera inadecuada.

Los adjetivos atribuidos a las mujeres, como los que aparecen en el habla (delicada, frágil, maternal), instituyen modos específicos de hablar. En este sentido, percibimos un lugar subalterno en las relaciones de poder. No siempre las situaciones de comunicación oral demandan delicadeza, lo que no significa que las mujeres deban ser ásperas, indelicadas, groseras, sino que deben presentarse fuertes, resistentes, firmes e intensas, lo cual es lo contrario a lo que aparece en el extracto (frágil). De manera similar, maternal complementa el modo en que las mujeres deben hablar, que se refiere a afecto y cariño.

Para reflexionar sobre los adjetivos atribuidos a las falas femeninas, mencionamos a Audre Lorde, escritora, feminista, negra, lesbiana, hija de inmigrantes caribeños que vivían en Estados Unidos, para abordar el silencio. La autora afirma que “quedan tantos silencios para romper” (Lorde, 2019, p. 56) que, inspiradas/o en ella, decimos que uno de

ellos a romper es el silencio sobre la gestión de los modos como las mujeres pueden y deben hablar. Lord (2019) argumenta que todas las mujeres sufren de muchas maneras, silenciadas de varias formas. En los datos, vemos cómo las mujeres sufren violencia de género porque no pueden expresarse de ciertas maneras, lo que causa intimidación. Lorde (2019, p. 49) defiende la “transformación del silencio en lenguaje y acción”, lo cual puede hacerse con la fuerza y la compañía entre las propias mujeres para que puedan sobrevivir a los peligros de ser nombradas según las reglas normativas.

A través de los fragmentos, nos damos cuenta de que los sentidos producidos por las estudiantes son coherentes con el punto de vista instituido socialmente en nuestra historia: las mujeres son silenciadas en espacios políticos, sociales y también en las esferas educativas, lo que se da por la regulación y control de los modos como ellas pueden hablar; al mismo tiempo, otros modos de hablar son excluidos y silenciados. El silencio es una demanda constante para la adecuación a las normas de género, lo que constituye como mantenimiento de desigualdades sociales y culturales, dentro del juego de las relaciones de poder. “Las mujeres estuvieron mucho tiempo fuera de este relato, como si, destinadas a la oscuridad de una inenarrable reproducción, estuvieran fuera del tiempo, o al menos fuera del acontecimiento. Confinadas en el silencio de un mar abisal” (Perrot, 2017, p. 16).

Retomamos a Bronckart (2006) en la defensa de que las ciencias humanas deben basarse en cuestiones epistemológicas, pero también buscar orientaciones intervencionistas y/o prácticas. Para ello, contra esas acciones que excluyen la voz de las mujeres de los espacios públicos elevándolas al silencio, presentamos a continuación experiencias de enseñanza de Lengua Portuguesa en el eje de la oralidad donde la voz femenina es puesta en lugares comúnmente asumidos por hombres, con el fin de crear nuevos sentidos e instigar la educación de las chicas y mujeres que hablan.

Algunas proposiciones prácticas contra el silencio

¿Cómo podríamos construir, en la escuela, otra imagen para las mujeres a partir de las producciones en géneros textuales orales realizadas en situaciones auténticas de interlocución? ¿Cómo construir una reflexión que establezca nuevas valoraciones sociales para las mujeres y sus producciones orales? No defendemos que estas proposiciones, traídas aquí a título de ilustración, sean tomadas como ejemplos a ser replicados acríticamente en la escuela. Tales prácticas pueden inspirar la construcción de currículos que incluyan la educación lingüística de las niñas y mujeres que hablan.

Para contribuir con prácticas de oralidad en la escuela apoyadas en los sentidos complejos sobre el silencio y las coacciones vividas por las alumnas arriba, retomamos Bronckart (1999) al afirmar que, en la interacción social vía lenguaje, el género de texto adoptado para la acción del lenguaje “[...] deberá ser eficaz en relación al objetivo perseguido, deberá ser apropiado a los valores del lugar social implicado y a los papeles que éste genera y, finalmente, deberá contribuir a promover la ‘imagen de sí’ que el agente somete a la evaluación social de su acción” (Bronckart, 1999, p. 102). Con el fin de dar a la escuela nuevas experiencias para las niñas y nuevas “imágenes de sí mismo”, traemos algunos ejemplos de proyectos pedagógicos que han propiciado la problematización y/o desconstrucción de las normas, en el intento de dar visibilidad a un currículo para la enseñanza de oralidad en el viés del empoderamiento femenino.

En una escuela municipal de Juiz de Fora (MG), se desarrolló¹² un proyecto para que los estudiantes del 8º grado (hoy 9º año) conozcan profesiones universitarias al final de la Educación Básica y, al mismo tiempo, realicen prácticas de lectura, escritura y oralidad. Cada semana, se leían textos que trataban de

¹² Proyecto desarrollado por la segunda autora de este artículo.

la realidad de las profesiones, y se elaboraban preguntas colectivamente. Un profesional iba a la escuela para dar una conferencia a los estudiantes que, después de hacer preguntas sobre información relevante y curiosidades al orador, elaboraron su propia “guía del estudiante”. Al final, cada alumno/a tenía una guía con información sobre 20 profesiones. En ese momento, se optó por traer profesionales mujeres con carreras consolidadas y supuestamente masculinas, como la ingeniera civil que, durante su conferencia, reveló, además de elementos de la profesión, experiencias machistas en su práctica. En este proyecto, niños y niñas escucharon el relato de una profesional irrumpiendo en una cultura patriarcal, además de aprender a escuchar (con análisis lingüístico/semiótico) y a legitimar el habla de las mujeres en una práctica oral típica de la cultura escolar y académica, la conferencia.

En otro proyecto, más reciente, se construyó con estudiantes de 6o a 9o grado de la Educación Primaria una revista de adolescentes, titulada *Ciencia en la punta de la lengua* (Azevedo, Barbosa, Domingues, 2019). Cada año, una edición temática fue construida en varias escuelas públicas de la ciudad de Juiz de Fora, y varios géneros textuales fueron involucrados en la lectura, escritura y oralidad de los adolescentes (reportaje, entrevista, entrada léxica, artículo de opinión, entre otros). Las ediciones fueron tituladas *Música en la punta de la lengua*, *Ciencia en la punta de la lengua*, *Cultura en la punta de la lengua* y *Diversidad en la punta de la lengua*. En la revista de Ciencia, se optó por deconstruir estereotipos de género y, al discutir la identidad del científico (mayoritariamente masculino), llevamos a una mujer científica a la escuela para hablar de su día a día como investigadora, con quien los estudiantes hicieron una entrevista. De esta forma, los/las adolescentes realizaron la entrevista oral en la que la mujer fue legitimada como una de las “voces de la ciencia”, un contrapunto respecto a la imagen socialmente construida durante su escolaridad. Al mismo tiempo, desmitificamos

que la investigación es un área para hombres, alentando a las estudiantes a buscar tal carrera (Azevedo; Barbosa; Domingues, 2019).

Como docentes en el curso de formación de profesores/as, hemos movilizad o discusiones sobre los procesos históricos de silenciamiento de las mujeres en nuestras disciplinas, como las Prácticas de Géneros Académicos y Fundamentos y Metodologías de Enseñanza de Lengua Portuguesa. Hacer que estos futuros/as profesores/as problematicen estos procesos es de extrema relevancia, ya que ellos/las producirán currículos comprometidos con las mujeres que hablan, de forma no subalternada en normas generificadas y producidas por hombres.

Tales proyectos, traídos aquí solo como ejemplo de las posibilidades de enseñanza del oral en el sesgo aquí defendido, fortalecen prácticas de lenguaje que superan la transmisión de conceptos gramaticales y se alían a discusiones más amplias en la formación ciudadana. Así, se intenta comprender la brecha existente entre la participación femenina y masculina en las escenas públicas y en las instancias de poder aún presentes en la sociedad brasileña.

Consideraciones finales

En el silencio, cada una de nosotras desvía la mirada de sus propios miedos - miedo al desprecio, a la censura, al juicio o reconocimiento, al desafío, al aniquilamiento. Pero ante todo creo que tememos la visibilidad, sin la cual no podemos vivir, no podemos vivir verdaderamente (Lorde, 2019, p. 2).

Audre Lorde llama nuestra atención en este pasaje en epígrafe, procedente del texto *La transformación del silencio en lenguaje y acción*, sobre los diversos miedos que sufren las mujeres, que pueden estar asociados a los modos de su silenciamiento en la actualidad. En ese sentido, temen la visibilidad, porque no se trata de un *status* históricamente atribuido a ellas. Si ser visible es una condición de la existencia, como defiende la autora, el silencio es lo contrario a la vida. Hay que enseñar a las

mujeres a hablar para que puedan vivir.

Los mecanismos de control sobre las mujeres continúan siendo actualizados e implementados, sofisticando las técnicas sobre los modos de decir femenino en la contemporaneidad. Dado que los movimientos feministas han hecho oír sus protestas, teniendo efectos en muchas esferas de la sociedad, algunas normas de género ya no son legitimadas con tanta fuerza. De esta manera, una vez que no es posible un silencio tan explícito, hay que controlar los modos de hablar de las mujeres. Como consecuencia, se crean técnicas específicas para gestionarlas, produciendo censura y juicio, como dice Audre Lorde (2019). Se trata de una gestión normativa que produce otros modos de silenciamiento, pues excluye, borra y deslegitima otros modos de hablar no asociados a las normas de género. Evidenciamos, entonces, que la lucha no está vencida, ya que las mujeres continúan siendo subyugadas e inferiorizadas aun cuando se les permite hablar. Defendemos, de esta manera, a lo largo del texto, que es necesario incorporar problemáticas en la enseñanza de LP para producir mujeres que hablen con libertad y empoderamiento.

En este trabajo, nos propusimos contestar al cuestionamiento sobre los sentidos dados al habla en las prácticas de oralidad de la educación básica construidas por graduados que ingresan a la universidad. Considerando los extractos analizados, entendemos que las participantes de la sesión reflexiva confirmaron estar en un lugar impuesto por la sociedad, que revelan demandas de una oralidad silenciada, controlada y evaluada por la norma. Las discusiones de este artículo también muestran que las mujeres son silenciadas en los espacios políticos, sociales y también en las esferas educativas. Los efectos de esto llevan al mantenimiento de desigualdades sociales y culturales, dentro del juego de las relaciones de poder.

Con este tipo de reflexión sobre el currículum de LP, contribuimos a "(re)pensar y modificar nuestras acciones y que nuestra actuación en la sala se transforme en un hacer socio-his-

tórico, cultural, ideológico y comprometido" (Pereira; Braga, 2015, p. 317). Por lo tanto, todavía hay que defender un objetivo político asociado a la igualdad de género: construir en la escuela otras formas de reflexionar sobre el idioma, lo cual es posible, entre tantas medidas, insertando la discusión sobre género en la formación en Pedagogía y en otras licenciaturas. Involucrar actividades de oralidad en la formación de las docentes puede ayudar en mayor fundamentación en las acciones profesionales futuras en la enseñanza básica.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 32-42. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/32142>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- AZEVEDO, Bárbara Delgado; BARBOSA, Gisele Oliveira. DOMINGUES, Maria Carolina Botelho. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. (org.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019, p. 94-120. Disponível em <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Oralidade-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-Letraria.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BARTOLANZA, Ana Maria Esteves. Mulheres leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 43, p. 417-439, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/1127>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BEARD, Mary. **Mulheres e poder: um manifesto**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helene Rodrigues. (Org). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 129-154. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file> Acesso em: 21 ago. 2020.

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 41-54.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luiza; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan; JACOB, Ana Elisa. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 19 set. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civili-

zação Brasileira, 2003.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. Gramática do Português Brasileiro: fundamentos, perspectivas. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/252/426>. Acesso em: 22 set. 2023.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. **Multimodalidades e leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <https://app.box.com/s/elu8ks7is2bnqte4r5xwte8e7dh78rrh>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Embu das Artes: Edições Graal, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-36.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidades: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjSgYvVC/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. **Irmã outsider: ensaios e conferência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 51-56.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível

em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.htm>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, Editora Pontes: 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Língua falada e o ensino de Português**. Recife, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-220.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Mitos de linguagem**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

PAN, Miriam A. Graciano de Souza; LITENSKI, Adriele C. de Lima. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 527-534, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032403>. Acesso em: 23 set. 2023.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150206-2814>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?

In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Hele-
ne Rodrigues. (Org). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-200.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Roxo e Glaís Sales Cordeiro. Mercado da Letras: São Paulo, SP, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e**

Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 24 set. 2023.

SIGILIANO, Natália Satler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté. v. 25, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3116/2038>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

STORTO, Letícia Jovelina; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.75-97.

Recibido el: 27/09/2024
Aprobado el: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.