

## ORALIDADE, PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA

**Cristine Gorski Severo**

Pós-doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, CNPq, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

**RESUMO:** Este artigo aborda os conceitos de oralidade a partir de uma perspectiva orientada pelas políticas linguísticas críticas, o que significa considerar a oralidade como prática social e historicamente contextualizada. Para tanto, o texto está dividido em duas partes: inicialmente, apresenta os conceitos de oralidade a partir de um diálogo com autores africanos e as ideias de tradição, evento, memória e cultura. Em seguida, analisam-se os sentidos de oralidade em um documento institucional vinculado à esfera educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com vistas a identificar a maneira como esses discursos enquadram as práticas orais. Embora se reconheça a visibilidade conferida à oralidade pela BNCC, o artigo apresenta algumas ressalvas sobre esse enfoque, atentando para a dimensão singular, política, acolhedora, afetiva, corporificada e interdisciplinar das práticas orais.

**PALAVRAS-CHAVE:** oralidade; prática social; política linguística crítica; educação; BNCC.

**ABSTRACT:** This article deals with the concepts of orality from a critical language policy perspective, which means considering orality as a social and historically contextualized practice. The paper is divided into two sections: first, it presents the concepts of orality from African authors' perspectives following the ideas of tradition, event, memory and culture. The next section presents an analysis of an official educational document, the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), with the purpose of identifying the role played by orality in this document. Although we recognize the visibility conferred by BNCC to the theme, we argue in favor of an educational perspective that focuses on a singular, political, affective, bodily-oriented and interdisciplinary dimension of oral practices.

**KEY-WORDS:** orality; social practice; critical language policy; BNCC.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo abordo as práticas orais – tomadas como práticas sociais – a partir da perspectiva das políticas linguísticas críticas, o que significa atribuir às práticas orais um papel relevante na construção de modos compartilhados e coletivos de vida social, com implicações sobre os modos de subjetivação dos indivíduos na esfera pública. Assumo que as práticas orais – entendidas de forma geral pelo uso verbal/gesto-visual da palavra – inscreve o sujeito, através de seu corpo e sua voz, na esfera da visibilidade, conferindo a ele/ela uma autoria e uma responsabilidade por seu dizer (BAKHTIN, 1919 [2003]; ARENDT, 1958 [2005]). Em termos

de políticas linguísticas, assumo uma visão crítica, em que as línguas não são tomadas como realidades abstratas, a priori ou anteriores ao evento comunicativo ou performativo, mas são produto de práticas sociais localmente contextualizadas (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; JOSEPH, 2006; SEVERO; MAKONI, 2015; PENNYCOOK, 2016). Assim, problematizo os discursos – da Linguística ou de esferas institucionais variadas – que “promovem visões de língua como objetos estruturados e ordenados passíveis de serem descritos e planejados, relegando as práticas linguísticas locais ao divergente, excepcional e desviante”<sup>1</sup> (PENNYCOOK, 2016, p. 4).

As implicações de uma concepção de língua como prática social para as políticas linguísticas incluem a importância de uma perspectiva plástica, móvel e plural de política, em que as propostas envolvendo as línguas não operem de maneira engessada, verticalizada e descontextualizada. Por vezes, os discursos institucionalizados produzem visões cristalizadas de línguas que apagam as dinâmicas locais e os modos criativos e agentivos de uso da linguagem em prol de uma sistematização prévia com vistas a um dado controle ou planejamento linguístico. A língua como prática social se vincula tanto aos modos sociais, políticos e econômicos de uso da linguagem por sujeitos historicamente situados e constituídos, como aos significados que as línguas assumem para esses sujeitos. Defendo que mesmo os discursos institucionais em prol da diversidade linguística muitas vezes reproduzem visões reificadas e exotizadas de diversidade, apagando a dimensão plural, conflituosa e dinâmica que envolve os sujeitos falantes e as condições de produção de seus discursos (SEVERO, 2015; PENNYCOOK, 2016). Assim, ao aproximar políticas linguísticas e oralidade, busco compreender a maneira como as práticas orais desempenham um papel relevante no modo como os sujeitos se constituem politicamente.

Neste artigo, tematizo as práticas orais a partir de dois eixos: um teórico, com vistas a apresentar as concepções de oralidade segundo olhares teóricos variados, com atenção especial aos autores africanos; outro analítico, com vistas a discorrer sobre a maneira como a oralidade têm sido discursivizada no interior de discursos públicos, a exemplo de documentos oficiais das

---

<sup>1</sup> “promoting visions of languages as structured and ordered objects that can be described and planned while eschewing local language practices as divergent, exceptional, and deviant.” As traduções neste artigo são de minha responsabilidade.

esferas da educação (BNCC). Concluo tematizando a importância das práticas orais para as políticas educacionais.

## **DA ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL**

Considero que o processo de produção dos sentidos não se limita à materialidade verbal, mas engloba também uma rede semiótica (FINNEGAN, 2005; BAKHTIN, 1929; GLISSANT, 2005; OLSEN, 2006; ZUMTHOR, 1990) que envolve performances variadas, incluindo o corpo e as vestimentas. Assim, assumimos que

No discurso oral, um conjunto complexo de procedimentos é executado para produzir uma compreensão comum. Essas incluem não apenas a estrutura linguística e elementos prosódicos como acentos e entonações, mas também propriedades paralinguísticas, incluindo o contexto físico, conhecimento prévio compartilhado e identidade dos participantes<sup>2</sup> (OLSON, 2006, p. 138)

Sobre a oralidade, considera-se que o processo de produção dos sentidos não se limita à materialidade verbal, mas engloba uma rede semiótica que envolve performances e práticas variadas (FINNEGAN, 2005; HARRIS, 1998; BAKHTIN, 1929). Assumo que a oralidade deve ser entendida de forma ampla, evitando um tratamento reducionista que ratifica um dado estereótipo conferido à “tradição oral”, como supostamente oposta às tradições ocidentais letradas. Note-se que o conceito de “tradição” é amplo e carrega uma série de sentidos, como a sua relação com as ideias de oralidade, valores, transmissão e antiguidade; tais sentidos, por vezes, reforçam estereótipos generalizantes sobre o que seria “tradicional”.

Para se evitar tais generalizações e rotulações, Finnegan (1991, p. 109) propõe que se questione: “Qual tradição? Tradição para quem?”, contextualizando a ideia de tradição ao universo das práticas sociais e orais e, com isso, evitando as ideias abstratas de pureza, autenticidade e originalidade. As tradições mudam conforme a apropriação e os usos feitos pelos sujeitos: “As tradições estão constantemente abertas à mudança [...] e, correspondentemente, estão abertas à interpretação, desenvolvimento e, ocasionalmente, à manipulação por parte daqueles que as seguem ou controlam”<sup>3</sup> (FINNEGAN, 1991, p. 112).

---

<sup>2</sup> “In oral discourse a complex set of procedures are play for producing a common understanding. These include not only linguistic structure and prosodic features such as stress and entonation but also paralinguistic properties including the physical context, shared background knowledge, and identity of participants.”

<sup>3</sup> “Traditions, it has become clear, are constantly open to change [...] and, correspondingly, are open to interpretation, development, and, on occasion, manipulation by those who follow or control them.”

Ademais, por vezes, as tradições intergram discursos que são inventados e/ou manipulados em prol do funcionamento social ou de interesses específicos e, com isso, tendem a ser vistas como invariantes. Nesse contexto, a ideia de “tradição inventada” se refere a

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 9).

Atento, portanto, para os sentidos de tradição contidos no enunciado “tradições orais”: por vezes o termo se refere a um processo de invenção com fins políticos e econômicos, a exemplo dos mitos nacionais; outras vezes, se refere a um conjunto de costumes e modos de agir verbalmente que integram uma memória discursiva com efeitos concretos sobre o funcionamento de coletividades e subjetividades.

O interesse acadêmico pelos estudos da oralidade tem crescido a partir dos anos 1960, integrando a oralidade a uma série de outros elementos simbólicos e evitando, assim, a redução da oralidade à pura verbalização. Exemplos de tais elementos incluem o uso da voz de maneiras variadas como lugar de produção de sentidos: ritmo, rima, volume, tempo, intensidade, repetição, timbre, repetições, hesitações, ênfase; tais aspectos se inscrevem em variadas práticas linguísticas, como as canções, narrativas, lendas, piadas, teatros, discursos políticos, entre outros (FINNEGAN, 2005; GLISSANT, 2005; OLSEN, 2006; ZUMTHOR, 1990; MULLER; SEVERO, 2015). Diante disso, a abordagem teórica e descritiva das práticas orais torna-se um desafio, uma vez que, em grande medida, tende a apagar, através do exercício de descrição estrutural de fenômenos, outras dimensões simbólicas importantes na produção de sentidos. Busco, portanto, de considerar a oralidade como prática linguística local, o que significa realçar

os modos pelos quais as práticas linguísticas estão profundamente inscritas em atividades culturais e sociais locais, em que a diversidade linguística é vista em relação às condições sociais, culturais e econômicas locais ao invés de entidades linguísticas numeráveis e segregadas<sup>4</sup> (PENNYCOOK, 2006, p. 13).

O conceito de oralidade articula uma série de significados e abordagens, por exemplo: a ideia pragmática de que as palavras entoadas criam coisas ou de que as palavras são as próprias

---

<sup>4</sup> “highlights the ways in which language practices are deeply embedded in local social and cultural activities, viewing language diversity in relation to local social, cultural, and economic conditions rather than in terms of segregated enumerable language entities.”

coisas (VANSINA, 2010); a visão comparada entre oralidade e letramento como práticas sociais (MARCUSCHI, 1997); a concepção de oralidade como vocalização, atribuindo lugar importante ao corpo e à música (ZUMTHOR, 1993); a oralidade como condição para a realização e transmissão do testemunho (VANSINA, 2010); a concepção de oralidade como evento singular e único (ONG, 1988); e a oralidade como uma atitude diante da realidade (VANSINA, 2010). Assumo que a oralidade deve ser vista em relação a um corpo que fala/enuncia; trata-se da inscrição dos sujeitos na ordem do evento linguístico historicizável. O caráter de evento e de acontecimento da tradição oral pode, portanto, ser resumido da seguinte maneira:

A tradição oral se refere, por um lado, a atores e objetos concretos observáveis em uma performance oral e, por outro, a um corpo de conhecimentos nebulosos [“tradição”], ainda que essenciais, subjacentes a todos os aspectos da criação, representação e interpretação da performance<sup>5</sup> (DUBOIS, 2003, p. 255).

Ainda sobre a noção de evento, segundo Zumthor (1993), enquanto a oralidade seria uma abstração, a voz seria concreta: a “Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR, 1993, p. 21), o que significa considerar a maneira como os sujeitos estão implicados no uso (oral/gesto-visual) que fazem da língua. Assim, a palavra enunciada não existe de forma isolada, mas opera a favor da construção de elos discursivos, alinhando memórias discursivas, sujeitos e antecipando eventos futuros (BAKHTIN, 2003). Sobre o papel da língua oral na construção de um sentido de coletividade, Bonvini (2006 [1985], p. 9) menciona: “[...] provérbios, adivinhações, contos, máximas, nomes próprios, cantos, etc., todos esses textos estão a serviço da memória coletiva e da transmissão da experiência do grupo.”

Resumidamente, as práticas orais compartilham uma série de elementos discursivos, semióticos e linguísticos, tais como (BONVINI, 2006 [1985]; SCHIPPER, 2006 [1989]; FINNEGAN, 2006 [1988]): dimensão temporal e espacial contextualizadas, presença de ritmo vocal, existência de uma estrutura dialógica, relação entre o vivido e o proferido, manutenção de uma memória coletiva, variabilidade e mutabilidade, formas e rituais de transmissão, relação com o público, entre outros. Segundo Vansina (2006; 2010), a tradição oral se refere a enunciados reportados oralmente – testemunho verbais – de uma geração a outra, e que se

---

<sup>5</sup> “oral tradition refers on the one hand to concrete players and objects observable in an oral performance and, on the other hand, to a murky yet essential body of knowledge that underlies every aspect of the performance as created, enacted, and interpreted.”

referem a um passado coletivamente vivido. A tradição oral, juntamente com o testemunho ocular e o rumor, integrariam o “testemunho oral” (VANSINA, 2006). A oralidade, portanto, comportaria uma experiência com a linguagem que não é passível de ser apreendida pela escrita ou qualquer outra forma de representação gráfica. Ademais, vale lembrar que o significado social, econômico e político conferido à escrita no mundo moderno ajudou a reforçar visões estereotipadas e negativas sobre a oralidade: “as tradições orais são consideradas arcaicas, improdutivas, repetitivas e redundantes e, como tal, subvertem ou mesmo obstruem as ideologias de desenvolvimento moderno” (ZOUNMÈNOU, 2012, p. 375).

Neste artigo, busco refletir sobre as práticas linguísticas orais como experiências que carregam uma memória discursiva e inscrevem os sujeitos em modos específicos de ser e estar no mundo através da língua falada ou de uma linguagem corporificada. Como já mencionado, a oralidade – entendida na articulação entre prática social e tradição oral – carrega dois elementos interligados: por um lado, o caráter de evento, performatividade, singularidade e contingência; por outro, um elemento de repetição, abstração e atemporalidade que é atualizado localmente:

E essa capacidade de ser abstrata, de transcender o momento e de ser identificada independentemente de instâncias particulares, é o ponto principal das tradições orais. São “tradições” porque são conhecidas por serem compartilhadas e por terem sido transmitidas<sup>6</sup> (BARBER, 2005, p. 266)

Vansina (2010) propõe algumas sugestões metodológicas para se abordar a oralidade: (i) agrupamento conforme os propósitos discursivos, que são mais ou menos evidentes, a exemplo das finalidades religiosa e litúrgicas, jurídicas, oficiais, estéticas, didáticas, históricas, míticas e de comentário; (ii) agrupamento conforme o gênero literário, a exemplo das narrativas, canções, epopeias e poemas:

Poemas históricos, panegíricos, litúrgicos ou cerimoniais, religiosos, pessoais (líricos e outros), canções de todos os tipos (canções de ninar, de trabalho, caça e canoagem, etc.) são “poemas”, também do mesmo ponto de vista. A “epopeia” como forma básica é representada por certos poemas que não correspondem ao que o termo normalmente conota. Por último, a “narrativa” inclui a narrativa geral, histórica ou outras, narrativas locais, familiares, épicas, etiológicas, estéticas e memórias pessoais (VANSINA, 2010, p. 148).

---

<sup>6</sup> “And this capacity to be abstracted, to transcend the moment, and to be identified independently of particular instantiations, is the whole point of oral traditions. They are “traditions” because they are known to be shared and to have been handed down.”

Tais práticas orais de linguagem existem em relação ao modo de funcionamento de uma dada sociedade e tradição e, portanto, não podem ser universalizadas ou generalizadas. A compreensão das práticas orais exige um conhecimento, por exemplo, sobre os modos de transmissão de saberes em uma dada cultura, sobre os sujeitos que estão mais legitimados para transmitir os saberes, e sobre as regras que definem o modo de transmissão, de circulação e de recepção dos saberes, discursos e narrativas. Com isso, as tipologias sobre as práticas orais correm o risco de criar uma exotização, cristalização e descontextualização das práticas e dos sujeitos.

Desse modo, a compreensão das práticas orais exige um entendimento sobre o modo de funcionamento de um dado grupo social, suas finalidades discursivas envolvidas e as regras de transmissão dos discursos; por exemplo, “há textos orais que só podem ser proferidos à noite, ou durante a estação da seca, ou ainda no interior da aldeia e não no exterior” (BONVINI, 2006 [1985], p. 8). Ademais, as regras que definem as diferentes práticas orais incluem também uma concepção de destinatário e de modos de recepção dos discursos, o que se vincula, por sua vez, ao modo de funcionamento e de performatização do gênero oral (da prática oral): “o público carrega grande potencial para enriquecer nossa compreensão de tradição”<sup>7</sup> (DUBOIS, 2003, p. 254).

Exemplifico, sucintamente, as práticas orais com os provérbios: eles devem ser vistos em relação às condições históricas, políticas, econômicas e culturais de produção; ademais, eles têm uma finalidade discursiva específica e se direcionam para um público apropriado. Assim, o processo de produção de sentidos – os efeitos de sentido sobre os interlocutores – depende dessa contextualização. Os provérbios integram o conhecimento compartilhado por um dado grupo social e, geralmente, funcionam como metáforas que carregam alguma lição específica, sendo usados em diferentes discursos, como políticos, cotidianos, escolares, entre outros. Os provérbios operam como práticas linguísticas que orientam chaves interpretativas do mundo, uma vez que “transferem, preservam e perpetuam o conhecimento” (ZOUNMÈNOU, 2012, p. 372). Exemplificando, nas comunidades Zulu e Gun os provérbios assumem um papel político, o que é evidenciado pelo uso que lideranças africanas fazem deles, bem como pelo uso compartilhado pela própria comunidade para fins de auto-regulação:

---

<sup>7</sup> “the audience holds great potential for enriching our understandings of tradition.”

Os provérbios Gun são uma fonte de conhecimento porque informam a comunidade acerca dos valores prezados pela mesma e direcionam-na para a vida [...] Mesmo que a regra da prática democrática não esteja sistematicamente escrita, ela está presente (ZOUNMÉNOU, 2012, p. 379).

Através dos provérbios é possível acessar valores e conhecimentos que integram uma dada memória, pois “Na África, a palavra não é desperdiçada” (KI-ZERBO, 2010, XL); os provérbios também projetam para o futuro essa mesma memória, uma vez que “Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 183). Embora os provérbios tenham seu efeito quando usados contextualmente, apresento a seguir exemplos de provérbios Zulu, para ilustrar a maneira como essas fórmulas<sup>8</sup> relativamente estáveis carregam sentidos com efeitos morais, políticos e culturais.

*Ubude abupangwa.* Altura não é atingida com pressa (Não seja tão apressado).  
*Ukabona kanye ku 'kubona kabilli.* Ver uma vez é ver duas vezes (Experimentei uma vez e não quero experimentar novamente).  
*Ikof eyikotayo.* A vaca lambe o que a lambe (Dito de pessoas que se ajudam mutuamente).  
*Umzimba uzwiwa ng' amniniwo.* O corpo é sentido por seu dono (Cada qual sente a sua dor).  
*Uhlekani uhlekekile nje?* Por que você ri depois de rirem de você? (Dito de alguém que não sente vergonha).  
*Imvu ibulala indhlovu.* Uma ovelha mata um elefante (Uma coisa pequena pode ser mais forte do que uma grande).<sup>9</sup> (Fr. Mayer, 1912, p. 957-958)

Sobre a relação entre provérbios e educação, o pesquisador angolano António Guebe (2015, p. 186) defende o uso dos provérbios no contexto escolar: “O estudo do provérbio [...] é tarefa de todos nós. Parte-se de princípio de que ao usar o provérbio, na comunicação, o falante apropria-se de um texto de conhecimento geral, reproduzindo-o”. Embora reconheça a importância do uso contextualizado dos provérbios, acredito que seu estudo escolar pode contribuir para uma reflexão política e moral importante, dado que os provérbios, como práticas

---

<sup>8</sup> Compreendo que, de forma geral, as práticas orais carregam elementos relativamente estáveis que se atualizam no uso: “O termo “fórmula” é um rótulo que frequentemente inclui provérbios, charadas, orações, genealogias, isto é, tudo que é decorado, mas que não está sujeito a regras de composição, a não ser às da gramática corrente” (Vansina, 2010, p. 143).

<sup>9</sup> “Ubude abupangwa. Height is not reached in a hurry (Do not be too hasty) / Ukabona kanye ku 'kubona kabilli. The see once is to see twice (I have experienced it once, and do not want to experience it again) / Ikof eyikotayo. The cow licks the one that licks her (Said of people who help one another) / Umzimba uzwiwa ng' amniniwo. The body is felt by its owner (Each one feels his own pain) / Uhlekani uhlekekile nje? Why do you laugh after you have been laughed at? (Said of one who does not feel his shame) / Imvu ibulala indhlovu. A sheep kills an elephant (A small thing may be more powerful than a big one).”



linguísticas compartilhadas, ajudam a construir um senso de comunidade. O desafio posto à escolarização dessas práticas sociais é evitar a sua exotização, folclorização e cristalização, o que levaria ao amortecimento de seu potencial político e reflexivo, isso porque “Isolada, a tradição assemelha-se a essas máscaras africanas arrebatadas da comunhão dos fiéis para serem expostas à curiosidade dos não iniciados. Perde sua carga de sentido e de vida” (Ki-Zerbo, 2010, p. XL).

Um outro exemplo de práticas orais pode ser ilustrado com o contexto brasileiro, onde as heranças orais africanas se vinculam a uma série de práticas discursivas e estéticas que envolvem canções, danças, uso de interjeições, religiosidades, narrativas, lendas, entre outros. Muitas dessas práticas habitam o imaginário afro-brasileiro, seja em contextos restritos (como os religiosos), seja em contextos amplos (como cultura popular brasileira). Algumas dessas práticas são alvo de avaliações depreciativas, como aquelas vinculadas às religiões afro-brasileiras. Já as práticas católicas que compartilham heranças africanas (bantu) passaram a ser mais abertamente vivenciadas, como a Folia dos reis, o Maracatu e as Congadas. Entre esses, as Congadas se vinculam à tradição católica e celebram a coroação do rei do Congo, reverberando de forma esteticizada as relações de poder do período colonial. Outro exemplo de prática oral de herança colonial são os vissungos, cantos afro-brasileiros que hoje são cantados em Minas Gerais em contextos cotidianos. Abaixo ilustra-se um vissungo cantado em contexto de insulto ao inimigo (VERÍSSIMO, 2009, p. 18):

Êêê, jombá lerê ioô  
Ê jombá lerê iô  
Que nego calucimba  
É fio de quem amá  
É o jombá

Tais exemplos são apenas ilustrativos da fartura de práticas orais que circundam o dia-a-dia dos sujeitos, ajudando a reiterar um senso de comunidade, de compartilhamento, de saber e de cultura. Proponho que a oralidade – enquanto tradição e prática social – atravessa e constitui os modos de ser e de estar no mundo, projetando perspectivas e conhecimentos que são perpassados através de uma memória oral performatizada e materializada no corpo. A política linguística se alinha com as práticas orais pelo papel que elas desempenham na construção de modos de vida e de compartilhamento de conhecimentos e saberes.

## DA ORALIDADE EM DISCURSOS INSTITUCIONAIS: A BNCC

Nesta seção, apresento uma visão panorâmica sobre a maneira como a “oralidade” tem sido discursivizada na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que visa orientar os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)<sup>10</sup>. Esse documento está em diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) e se orienta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996; e Lei nº 13.415/2017 que revoga a anterior). Registre-se que as condições de produção desse documento foram fortemente embaladas por uma agenda neoliberal, favorável ao processo de privatização e de mercantilização das práticas educacionais, paralelamente a uma lógica do ranqueamento, que opera alinhado com as escalas de avaliação internacional de alunos e professores (ALCÂNTARA; STIEG, 2016; GERALDI, 2015). Essa agenda levaria a uma maior sistematização, controle, engessamento, operacionalização, escalonamento e avaliação prévia das práticas educacionais e dos agentes envolvidos, colocando em questão a autonomia de docentes e discentes.

Nesta seção enfoco o ensino fundamental e sua relação com a educação infantil, especialmente devido à relação entre práticas orais e escritas, intensificada por uma preocupação do documento com a alfabetização. A escolha por analisar a BNCC se justifica pelo alcance e efeito político que o documento possui na delimitação de orientações curriculares a serem aplicadas na educação pública e privada. Note-se que em 5 de abril de 2018 foi emitida a portaria nº 331 (MEC), que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular/ProBNCC, que tem como objetivo apoiar as unidades da federação no “processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios”<sup>11</sup>. Tal portaria nos oferece indícios sobre a política de implantação da BNCC.

As áreas do conhecimento contempladas pelo BNCC (2018) são Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Dentre as competências gerais elencadas pelo

---

<sup>10</sup> Documento e informações disponíveis em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

<sup>11</sup> Documento disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>> Acesso em 19 de maio de 2019.

documento – compreendidas como “saber fazer” –, destacamos o papel das diferentes linguagens no processo de produção de sentidos e de compreensão:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 9).

A área de Linguagens, mais especificamente, compreende quatro componentes: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física, que se distribuem pelo percurso de formação na educação fundamental e no ensino médio. Destaca-se na BNCC uma articulação entre língua verbal, corpo e artes, favorecendo um olhar mais orgânico e interdisciplinar sobre o processo de produção de sentidos, especialmente no que tange às práticas orais, uma vez que elas perpassam e englobam todas as essas formas de linguagem.

Em relação ao papel atribuído à oralidade na educação infantil, note-se que a prática oral é realçada como um integrante dos *campos de experiência* que norteiam a vida cotidiana e a aprendizagem das crianças:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BNCC, 2018, p. 42)

Destaca-se o lugar conferido às práticas orais – que envolve escuta e interação – na construção da subjetividade, da singularidade e do laço social na educação infantil.

Em termos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, em comparação com a educação infantil, ressalta-se o lugar conferido à alfabetização em detrimento da oralidade: “nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BNCC, 2018, p. 63). A proposta da BNCC para o ensino fundamental assume o texto “como unidade de trabalho” (p. 67). Essa importância conferida à alfabetização – competência de leitura e escrita – é justificada da seguinte maneira pela BNCC (p. 63):

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Note-se que a transição da educação infantil para o ensino fundamental (séries iniciais) é perpassada por uma transição entre práticas orais e a inscrição em práticas letradas (orientadas pela alfabetização), conforme se lê no documento (p. 89):

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Essa transição dos saberes segue um modelo centrado na ideia de progressão de aprendizagens, “do mais simples ao mais complexo” (BATISTA, 2018, p. 124), impedindo que essa progressão seja vista de maneira contextualizada, flexível e singular conforme as práticas e compreensões locais. Similarmente, as práticas de leitura e escrita de textos na BNCC (2018) assumem os sentidos de “complexidade” e “seriedade”, relegando, muitas vezes, as práticas orais a espaços – primários – de interação, folclore, exotismo, curiosidade ou lazer. Esse enquadramento prévio impede que a oralidade seja efetivamente abordada como prática, ou seja, como evento que emerge de práticas sociais locais, com finalidades discursivas e interlocutores concretos. As ideias de simplificação e de progressão, aliadas à oralidade e ao campo cotidiano, são evidenciadas no tratamento conferido pelo documento ao processo escalonar de alfabetização, conforme se lê no excerto abaixo:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BNCC, 2018, p. 93).

Atente-se para o papel que a “grafia” desempenha na regulação dos graus de simplicidade e de complexidade dos gêneros discursivos. Assumimos que tais valorações não devem ocorrer previamente, mas aliadas aos contextos de produção e aos usos locais. Além disso, o argumento

de que o campo da vida cotidiana<sup>12</sup>, “mais familiar aos alunos e professores”, deveria ser progressivamente substituído por outros campos “mais complexos” não dialoga com uma concepção de língua contextualizada, cujos usos e reflexões ressoem práticas locais, evitando-se uma abstração linguística muitas vezes sem sentido e sem conexão com o que os sujeitos entendem e fazem com as línguas.

Sobre os *eixos de integração* da área de Linguagens, o documento contempla os seguintes elementos, em diálogo com a proposta dos documentos curriculares: oralidade, leitura e escuta, produção (multissemiótica e escrita) e análise linguística e semiótica. Tais eixos se vinculam entre si, uma vez que a leitura e produção de textos, por exemplo, pode incluir textos orais. A concepção enunciativo-discursiva de língua proposta pelo documento faz com que a noção de texto não se restrinja ao aspecto gráfico-verbal, mas inclua aspectos multissemióticos e multimidiáticos. Por exemplo, reconhece-se que no contexto digital “podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades” (p. 68; grifo no original).

Mais especificamente sobre o eixo da Oralidade, o documento apresenta uma série de exemplos para ilustrar possíveis práticas de linguagem oral (“gêneros orais”), especialmente em diálogo com o universo digital:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (p. 78-79; grifo no original).

O tratamento pedagógico a ser conferido às práticas orais pela BNCC (2018) inclui: reflexão sobre as condições de produção e de circulação desses gêneros orais; compreensão e produção de textos orais; estabelecimento de uma relação entre fala e escrita; e compreensão e análise dos efeitos de sentido produzidos por elementos vinculados à oralidade, tais como “volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade,

---

<sup>12</sup> Este campo, por exemplo, agrupa como objetos de conhecimento para alunos da 1ª a 5ª séries os seguintes gêneros: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

gestualidade etc.” (p. 79). A despeito desse cuidado metodológico proposto pela BNCC para o tratamento a ser conferido aos gêneros orais, consideramos que a apresentação de listas prévias produz um efeito de engessamento e de cristalização; em outras palavras, ao invés de abordar os elementos que compõem as práticas orais – em termos de evento, contexto, interlocutores, relação tempo-espaço e singularidade –, o documento reforça uma ideia enrijecida de oralidade. Ademais, a BNCC abre pouco espaço para práticas orais já compartilhadas pelos discentes e docentes, práticas locais da vida cotidiana escolar e extra-escolar, que poderiam ser tornar alvo de reflexão e análise (GERALDI, 2015), aproximando o mundo da vida dos processos escolares.

Considerando a concepção enunciativo-discursiva de língua adotada pelo documento, tais eixos da área de Linguagens são vistos em relação a práticas situadas em cinco *campos específicos de atuação*, a saber: vida cotidiana (apenas nos anos iniciais), campo artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, e atuação na vida pública. A distribuição didática de tais campos pelas etapas de formação parte de uma valorização da esfera cotidiana (anos iniciais) em direção às esferas institucionalizadas e de predomínio da escrita (anos finais do fundamental).

O procedimento classificatório progressivo e escalonar presente na BNCC se evidencia, também, na maneira como os *objetos de conhecimento* são distribuídos no decorrer dos anos escolares; por exemplo, entre o 1º e 5º anos, o tratamento conferido à oralidade inclui: oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula; escuta atenta; características da conversação espontânea; aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; relato oral/registo formal e informal; e contagem de histórias. Esses objetos são, por sua vez, novamente classificados conforme o ano cursado (1º e 2º anos ou 3º e 4º anos): espera-se que os alunos do 1º e 2º anos sejam capazes de “reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações” (p. 111). Já para os alunos do 6º ao 9º ano, o objeto de conhecimento vinculado à oralidade compreende a produção de textos jornalísticos orais (campo jornalístico-midiático) – o que significa tanto produzir notícias, como avaliar e analisar posicionamentos e argumentos em gêneros jornalísticos –, além de debates e discussões em torno dos textos legais e de suas aplicações (campo de atuação na vida pública).

Considero que tais *objetos de conhecimento* vinculados à oralidade são igualmente complexos em todos os anos escolares e em todos os campos de atuação, devendo ser

valorizados e trabalhados no decorrer da formação escolar dos sujeitos, em diálogo com as práticas sociais nas quais os alunos se inserem. Ademais, reconheço que se torna complicado propor um protocolo prévio sobre as maneiras de se abordar os elementos “orais”, uma vez que outros aspectos são acionados, como questões éticas, a exemplo do papel da escuta na construção de diálogos e de práticas inclusivas e respeitosas.

Por fim, observo que a oralidade, como prática social, integra todos os componentes da área de conhecimento “Linguagens”: artes e educação física desempenham papel relevante na promoção de práticas orais de linguagem. Por exemplo, a área das Artes apresenta uma estrutura mais flexível e dinâmica, propondo as *dimensões*, em detrimento de eixos temáticos ou categorias, como elemento articulador: “Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico” (BNCC, p. 194). As dimensões compreendem: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões perpassam os diferentes anos de formação e são distribuídos pelas diferentes unidades temáticas (artes visuais, dança, música, teatro, artes integradas), sendo que

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BNCC, 2018, p. 197).

As habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes unidades temáticas da área de Artes compreendem uma visão interdisciplinar, concreta, contextualizada e socialmente integrada, fazendo com que a oralidade funcione em relação à performance, ao corpo, à musicalidade, ao ritmo, à interação, à ficção, à memória, aos afetos e à imaginação. Alguns poucos exemplos de tais habilidades incluem (6º a 9º anos, p. 206-211):

“Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística” (artes visuais);  
“Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea” (dança);  
“Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais” (música);  
“Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico” (teatro);  
“Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (artes integradas).

Já a área de Educação Física, aliam-se as práticas corporais aos significados sociais e culturais, o que inclui o modo como a prática corporal produz sentidos: “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BNCC, 2018, p. 214). Essa área integra três elementos relacionados – movimento corporal, organização interna e produto cultural. Tais elementos são distribuídos por seis unidades temáticas que se repetem no decorrer do ensino fundamental, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Além dessas tipologias, a área de Educação Física compreende oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Tais dimensões não seguem hierarquias ou progressões, devendo atuar de forma integrada e dinâmica. Dentre as unidades temáticas, destaco a relação das brincadeiras e jogos com a cultura popular e os conhecimentos compartilhados (oralidade). As habilidades desenvolvidas nessa unidade temática incluem, entre 1º e 5 anos:

“Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem” (1º e 2º anos);

“Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas” (3º ao 5º ano).

Note-se que no 6º e 7º anos o enfoque são jogos eletrônicos, sendo que nos dois anos seguintes a unidade das brincadeiras e jogos deixa de ser contemplada.

Esta seção dedicou atenção à maneira como a BNCC tem discursivizado a oralidade e as práticas orais, com enfoque na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente devido à importância conferida pelo documento à alfabetização e às práticas letradas. Destaco o uso pela BNCC de uma medida escalonada, progressiva, classificatória e hierarquizadora dos conteúdos e das habilidades, o que se estende para uma classificação da oralidade. Desse modo, o documento segue uma política do escalonamento (CARR; LEMPert, 2016, p. 4), na qual “hierarquias escalonadas são os efeitos dos esforços para classificar, agrupar e categorizar muitas coisas, pessoas e qualidades em termos de graus relativos de elevação ou centralidade”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “scaled hierarchies are the effects of efforts to sort, group, and categorize many things, people, and qualities in terms of relative degrees of elevation or centrality” (p. 3).



Tal política de escalonamento atribui à oralidade significados vinculados à simplicidade, ludicidade, exotismo e vida cotidiana, em uma relação simbólica de oposição com as práticas letradas orientadas pelo texto escrito seguindo uma dada representação gráfica. Essa política, além de escalonar valores e significados para a oralidade, contribui para uma reificação das práticas orais, descontextualizando-as, muitas vezes, do universo espaço-temporal e interacional em que ocorrem. Defendemos, no embalo das reflexões de Makoni (1998) sobre a presença das línguas africanas no contexto educacional, que as línguas não precisam necessariamente ser “sistematizadas” para serem ensinadas. Destaco, também, a importância das inter-relação entre os componentes da área de Linguagens, atentando para a importância de um diálogo entre professores e atividades envolvendo língua portuguesa, arte e educação física na construção de uma concepção de língua integral, corporificada, estética e socialmente conectada.

## CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo abordar a oralidade, a partir de uma perspectiva das políticas linguísticas críticas que busca considerar as línguas como práticas sociais, vinculadas a modos específicos de agir e estar no mundo de sujeitos socialmente organizados e historicamente constituídos. Trata-se de considerar as práticas orais como eventos que são, por um lado, singulares e únicos, e, por outro, atualizações de memórias discursivas construídas coletivamente. A primeira seção deste artigo buscou fundamentar teoricamente o conceito de oralidade e de práticas orais, atentando para autores africanos que têm se dedicado à reflexão sobre a relação entre as ideias de tradição, pertencimento, oralidade, subjetividade e memória. Em seguida, busquei averiguar os sentidos conferidos à oralidade por discursos institucionais da esfera educacional, através de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora o documento apresente discussões relevantes sobre a oralidade, conferindo uma visibilidade para o seu papel na formação educacional dos sujeitos, considero que tal tratamento pode ser enriquecido a partir de uma visão menos escalonar, hierarquizadora, sistematizadora e cristalizadora, em prol da consideração de alguns elementos relevantes: (i) a importância de uma articulação entre contextos cotidianos e públicos na visibilização das práticas orais na

construção da cidadania, justiça social e de sociedades mais acolhedoras; (ii) a consideração de uma visão mais fluida e dinâmica sobre as práticas orais, valorizando os contextos locais e os saberes trazidos pelos alunos a partir de suas histórias de vida; (iii) a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, em diálogo com as Artes e a Educação Física, para a promoção de práticas de linguagem conectadas com o corpo, a estética, a cultura e os saberes tradicionais; (iv) um maior entrelaçamento das práticas orais e escritas, evitando uma hipervalorização e hipercomplexificação do código escrito em detrimento das práticas orais.

Por fim, defendo que a importância de abordarmos a oralidade, e as práticas orais, no contexto educacional dialoga com uma necessidade crítica e reflexiva de repensarmos a história de formação da língua portuguesa em diálogo com a tradição oral que fortemente caracterizou e caracteriza as práticas de linguagem no Brasil. Sabemos que há uma história colonial fortemente centrada em práticas orais que pouco foram registradas; trata-se de um legado cultural e histórico que nos é passado e atualizado por memórias discursivas que ajudam a definir os sentidos de brasilidade. Diante disso, em diálogo com essa memória e esse passado colonial, defendo que as práticas orais – a escuta de narrativas que falem de um “nós” – desempenham um papel relevante tanto na configuração de modos compartilhados de vida, como na reconfiguração de uma memória crítica. Na contramão de modelos neoliberais centrados em uma lógica do “tempo é dinheiro”, da pressa e das avaliações mercadológicas, proponho que o exercício da oralidade passa por “longas conversas, sem pressas e com dezenas de pessoas [as diferentes populações envolvidas] ao longo de muitos meses. E talvez, ainda assim, só se possam reter monossílabos. E não todos” (CARVALHO, 2008, p. 62).

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. “O que quer” a base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 3, p. 119-141, 2016.

ARENDT, Hannah. *A condição humana* (1958). Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade (1919). In: \_\_\_\_\_, *Estética da Criação Verbal* (trad. Paulo Bezerra). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBER, Karin. Text and Performance in Africa. *Oral Tradition*, v. 20, n. 2, p. 264-277, 2005.

- BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. *Leia Escola*, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018.
- BONVINI, Emilio. Textos orais e textura oral. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 7-11.
- CARVALHO, Ruy Duarte de. *A câmara, a escrita e a coisa dita... fitas, textos e palestras*. Lisboa: Edições Cotovia, 2008.
- CARR, E. Summerson; LEMPERS, Michael. *Scale Discourse and Dimensions of Social Life*. Oakland, California: University of California Press, 2016.
- DUBOIS, Thomas A. *Oral Tradition*. *Oral Tradition*, v. 18, n. 2, p. 255-257, 2003.
- FINNEGAN, Ruth. The how of Literature. *Oral Tradition*, v. 20, n. 2, p. 164-187, 2005.
- FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 66-107.
- \_\_\_\_\_. Tradition, But What Tradition and For Whom? *Oral Tradition*, v. 6, n. 1, p. 104-124, 1991.
- FR. MAYR. Zulu Proverbs. *Anthropos*. Anthropos Institut, Bd, v. 7, n. 4, p. 957-963, 1912.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma Poética da Diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GUEBE, António. Os provérbios na educação dos povos e sua integração no sistema de ensino: “O caso dos Hanha” em Angola. *Actas do III Encontro Internacional de História de Angola*. Luanda: Arquivo Nacional de Angola/Edições de Angola, 2015.
- HARRIS, Roy. (1998). *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. 10. ed. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- JOSEPH, John. *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*, vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. XXXI-LVII.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Oralidade e letramento. *Signótica*, 9, p. 119-145, 1997.
- MAKONI, Sifree. African languages as European scripts: the shaping of communal memory. In: S. Nuttall & C. Coetzee (orgs.). *Negotiating the past: The making of memory in South Africa*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 242-248.
- MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.
- MULLER, Nathalia; SEVERO, Cristine G. Língua, Cultura e Identidade em Florianópolis: as Rendeiras e suas cantigas. In: Raquel Meister Ko. Freitag; Cristine G. Severo. (Org.). *Mulheres*,

Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher Open Access, 2015, p. 91-108.

OLSEN, D. Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, v. 41, n. 2, p. 136-143, 2006.

ONG, Walter J. Before Textuality: Orality and Interpretation. *Oral Tradition*, v. 3, n. 3, p. 259-269, 1988.

PENNYCOOK, Alastair. Language Policy and Local Practices. In: García, Ofelia; Flores, Nelson; Spotti, Massimiliano (Orgs). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford Handbook Online, 2016, p. 1-21. Disponível em 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.11.

SCHIPPER, Mineke. Literatura oral e a oralidade escrita. In: Queiroz, Sonia (org.). *A Tradição Oral*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 12-26.

SEVERO, Cristine Gorski. Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. *Working Papers em Linguística*, v. 16, p. 35-61, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree B. *Políticas Linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015.

VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J (org). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. vol. 1. São Paulo: UNESCO, 2010, p. 139-166.

\_\_\_\_\_. *Oral tradition*. New Brunswick: Transaction Publisher, 2006.

VERÍSSIMO, Crispim. Vissungos. In: QUEIROZ, Sonia. *Suplementos*, 2009. Disp. em <http://www.cultura.mg.gov.br/files/2008-outubro-especial.pdf>.

ZOUNMÈNOU, Marcellin Vidjennagni. Conhecimento Indígena e Tradições Oraís em Zulu (África do Sul) e Hun (Benin). In: P. J. Houtondji (org.). *O Antigo e o Moderno. A produção do saber na África contemporânea*. Mangualde; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. *Escritura e Nomadismo* (1990). Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2005.