

V

Diálogos entre oratura, literatura e educação*

Débora Mazza¹
Nima I. Spigolon²

Introdução

Desejo que essas vozes apagadas, em anos e séculos, na morte, ressoem novamente, evocando a vida que as envolvi no passado (CASCUDO, 1971, p. 10).

O patrimônio oral perdura mesmo nas sociedades que desenvolveram a tradição da escrita e se constitui em uma matéria prima que demarca a origem cultural. Seu conceito inclui

Textos poéticos narrativos e dramáticos próprios da literatura de tradição oral, ou seja, oratura, mas também formas de escrita ágrafa em linguagem visual, do domínio da picturalidade e especificidades lexical das línguas cujos falantes não adotam um sistema de escrita, que se revelam no léxico utilizado para representar o tempo, o espaço e o comportamento humano. (PINTO, 2013, p. 131).

As sociedades onde a maioria da população não tem acesso à leitura e a escrita, dispõem de formas de registro gráfico de mensagens e de mecanismos imateriais de preservação do legado. À medida que a escrita se expande

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.89-106

¹ Diretora Associada da FE/UNICAMP e docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educacionais (GPPES). Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos temas de: Educação e Escolarização, Pensamento social brasileiro, Florestan Fernandes, Circulação de pessoas, saberes e práticas e Políticas Públicas e Educação. E-mail: dmazza@unicamp.br

² Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da FE/UNICAMP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). E-mail: nima@unicamp.br

nas sociedades ocidentais, essas formas foram progressivamente abandonadas ou socialmente desprestigiadas. Nesse contexto, a caracterização das culturas de tradição oral se definiu pela negativa, sem escrita, ágrafa. Apesar disso, a cultura moderna ocidental continua a recorrer ao registro e à difusão da memória próprios da oralidade. Não só os conteúdos tradicionais ou tradicionalmente transmitidos ou suas representações e também novas modalidades de comunicação verbal oral resultantes do progresso tecnológico.

O patrimônio oral inclui a comunicação não verbal que se materializa em textos visuais e nas marcas das culturas de tradição oral no léxico das línguas existentes.

Por oratura se entende um conjunto de contos, lendas, poemas, provérbios, trava línguas ou outros conhecimentos tradicionais difundidos pela via oral, que podem ou não compor uma literatura oral (CASCUDO, 1971).

No Brasil, a atenção ao repertório da oratura se deve aos estudiosos do folclore brasileiro que pesquisaram as questões pátrias, o significado profundo da ação do povo para a fixação de certas tendências e determinados conceitos (ANDRADE, 2006; CASCUDO, 1971; FERNANDES, 1979). Eles contribuíram para, enfim, trazer o povo para a literatura (MAZZA, 2015).

Começou-se a estimá-lo no seu comportamento, a contemplá-lo, compreensivamente, e não com desdém, nas suas festas e folguedos, nos seus hábitos e costumes, nas suas crenças e superstições, nos seus cantos e prazeres. E, com isso, produziu-se a revelação estupenda de que o povo traz consigo todo um patrimônio de cultura de grande importância para a vida social (CASCUDO, orelha do livro, 1971).

A Antologia do folclore brasileiro é dedicada

Aos cantadores e violeiros analfabetos e geniais, às velhas amas cantadeiras de estórias maravilhosas, fontes perpétuas da literatura oral do Brasil, ofereço, dedico e consagro este livro que jamais hão de ler (Ibidem, p. 7).

A oratura enquanto experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe processos epistemológicos. Entende-se por epistemologia

Toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma

dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e sujeitos sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. [...] As relações sociais são sempre culturais (intraculturais e interculturais) e políticas (representam distribuições de desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política [...] as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos (SANTOS & MENESES, 2010, p. 15-6).

Em face dessas tensões nos perguntamos sobre a(s) epistemologia(s) presentes na oratura, os seus marcadores sociais, os critérios de validade e o desprestígio que ocupa frente a literatura escrita. Sugerimos que a educação pode trabalhar com o repertório da oratura tanto quanto da literatura para engajar os sujeitos sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

A natureza da oratura

A tradição oral lança mão de técnicas de verificação que resultam da necessidade de memorizar rapidamente o texto, a mensagem. A métrica, a rima ou a aliteração contribuem para a retenção da forma e do conteúdo, considerando as dinâmicas de sociabilidade que produz este repertório. Como exemplo apontamos as cantigas de roda do folclórico brasileiro, tais como o “Cravo brigou com a Rosa” (FERNANDES, 1979, p. 50).

O repertório da oratura pode ter um caráter artístico como nos primórdios da literatura portuguesa, a lírica trovadoresca e o cancionero popular medieval ou como atualmente, os textos escritos para serem cantados: “Senhora Dona Sancha ou Senhora Dona Condessa” (FERNANDES, 1979, p. 51, 52, 60).

O repertório da oratura pode ser um mecanismo de transmissão e retenção de conhecimentos acerca do comportamento humano ou da natureza, como “A uma hora nasci, Às duas me batizei, Às três eu namorava, E às quatro me casei; Às cinco fiquei doente, Às seis para morrer, Às sete em cima da mesa, Às oito no caixão; Às nove pelo caminho, Às dez na porta da igreja, Às onze no cemitério, E a meia noite o céu” (FERNANDES, 1979, p. 58).

Os provérbios, os ditos e as frases são curtos e se prestam a educação moral e ética, por exemplo: “Quem muito se abaixa a bunda mostra. Por fora bela viola, por dentro pão bolorento” (FERNANDES, 1979, p. 83-91).

Outros conteúdos estimulam o desenvolvimento e o conhecimento explícito da língua materna, eis: “Hoje é domingo pé de cachimbo. O cachimbo é de barro bate no jarro. O jarro é de ouro bate no touro. O touro é valente chifra a gente. A gente é fraca cai no buraco. O buraco é fundo acabou-se o mundo” (FERNANDES, 1979, p. 61).

Florestan (1979) sugere que a socialização dos coletivos proporcionada pela cultura folclórica se dá num processo de educação informal no qual a transmissão de experiências e de conhecimentos acontece pelo intercâmbio cotidiano, durante a interação espontânea das crianças, dos jovens e dos adultos. Os traços assimilados nas brincadeiras são ideias, representações elaboradas na própria sociedade e tem correspondência com a vida social das pessoas. Eles desempenham a função educativa de desenvolver no indivíduo o “ser-social”, propondo modos de ver, sentir, agir que nunca aprenderiam espontaneamente.

Daí a importância das práticas educativas trabalharem o repertório da oratura como componente cultural que estabelece relações de pertencimento orientadas por epistemologias, marcadores sociais e critérios de validade que dialogam de modo tenso com o repertório da literatura escrita (QUIJANO, 2005).

O prestígio da literatura

A posição de destaque da literatura em detrimento da oratura se intensifica com a organização dos estados nacionais e dos sistemas nacionais de educação. É importante lembrar que a escola, instituição social que existe desde a época medieval, ganha atribuições com o crescimento industrial que possibilitou a alguns Estados da Europa central e do norte da América um excedente econômico aplicado na educação. Desde então, a escola tem se vinculado ao projeto da modernidade capitalista impulsionado pelas revoluções inglesa, francesa e americana que perspectivaram a configuração dos Estados nacionais nos modelos econômico, urbano, industrial, capitalista, político-burguês e social de classes. Ela integra o projeto de consolidação dos Estados com fronteiras definidas por língua, território, soberano e povo.

O trabalho da escola tem se direcionado para cimentar o vínculo do indivíduo a uma consciência cívica, um sentimento de pertencimento e uma comunidade de iguais, nacionais e cidadãos (AFONSO E LUCIO-VILLEGAS, 2007).

No nível da relação da escola com a família, é preciso lembrar que historicamente a escola se construiu afastada e, por vezes, contra as famílias po-

pulares. Esta proposta contou com índices de aderências diferenciadas das populações dos diferentes países europeus centrais (THOMPSON, 2002).

A relação das famílias populares com a escola não está reduzida à questão da escolarização. Está em jogo a confrontação entre modos de socialização radicalmente diferentes: o escolar, vivenciado e pensado como hegemônico e universal para os ensinos, e o popular considerado como heterogêneo, inferior e restrito. O modelo de sociabilidade dominante na escola permanece aquele de um saber abstrato sistematizado em níveis de dificuldade, com disciplinas que esquartejam a dinâmica da vida cotidiana, um padrão de conduta e comportamento considerado adequado para a manutenção das relações de produção e de poder. Os alunos são confrontados com esse modelo sem compreenderem seus métodos, seus sentidos e suas finalidades (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; THIN, 1998).

A “forma escolar” instaura a dominação, a sujeição e a predominância de um modo de socialização que transborda para fora da escola e vinca as formações sociais. Ela amplifica o modelo de civilidade europeu urbano industrial e consolida a generalização da alfabetização, valorização das regras de aprendizagem, repetição de exercícios abstratos, relação pedagógica baseada em regras impessoais, valorização da arte da retórica e construção de um distanciamento entre a literatura e a oralidade. A sociogênese desta racionalidade de objetivação-codificação-acumulação dos saberes se universaliza e contamina as outras formas sociais e políticas.

Nossa sociedade escolarizada está incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar [...] os elementos e traços da forma escolar encontram-se hoje presentes nas práticas socializadoras de uma fração crescente de famílias, nas atividades pré-escolares, nos estágios de formação [...] Existe uma tendência [...] para a aquisição de saberes específicos como: a aprendizagem da disciplina, o gosto pelo esforço, a capacidade de concentração (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001, p.39).

Segundo essa perspectiva, a forma de sociabilidade dos coletivos foi sendo lentamente desprestigiada e subsumida pela “forma escolar” e pelo projeto de universalização da escola obrigatória para todos.

O prestígio da literatura não decorre de sua natureza superior, mas de esforços concentrados de instituições como: a Igreja, o Estado e a escola estimulando a passagem da cultura oral à cultura escrita, o aprendizado da escrita, a evolução dos ofícios de escritores, editores e livreiros, o subsídio estatal a in-

dustrialização do livro, o financiamento da compra e distribuição dos livros escolares, etc. (HORELLOU-LAFARGE & SEGRE, 2010).

América Latina

As condições e as determinações das relações de produção e de poder, no capitalismo mundial, devem articular a historicidade da estrutura global considerando os conflitos, as contradições que vincam: centro-periferia, cultura-natureza, exploração-dominação, trabalho-raça-gênero.

Países da América Latina, assim como de outros continentes marcados pelo passado colonialista, se constituíram a partir da convivência territorial entre indígenas nativos, brancos europeus colonizadores, negros africanos escravizados e amarelos asiáticos assalariados. Todos participaram do processo de ocupação, defesa do território, integração dependente, heterônoma e tardia no desenvolvimento capitalista.

No Brasil, por exemplo, a “forma escolar”, alinhada as relações de produção e de poder dos grupos hegemônicos e regida pelo predomínio a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia, não alcançou incluir qualitativa e quantitativamente os coletivos, tão pouco subsumir as formas de sociabilidade³.

Outras racionalidades se aplicam: a estético-expressiva das artes e da literatura popular, a moral-prática do saber-fazer cotidiano e a política da ética e do direito tradicional (SANTOS, 2007).

A oratura enquanto experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe processos epistemológicos.

Epistemologias

O século XIX foi o apogeu da ascensão do Ocidente, estabelecendo uma geografia que perdura: em 1800, as potências ocidentais detinham 35% do globo e, em 1878, chegou a 67%. Em 1914, a Europa detinha 85% do mundo sob a forma de colônias. Após 1945, a luta pela geopolítica não se restringe a soldados e canhões, ela abrange ideias, práticas, sentimentos, formas, imagens e representações, e continua a exercer influência considerável na contemporaneidade (SAID, 1995).

³ O Censo 2010 aponta a existência no Brasil de 274 línguas faladas e 305 etnias diferentes.

A permanência de linhas abissais⁴ globais ao longo dos últimos séculos se manteve fixas. Numa perspectiva histórica, tais linhas podem ser deslocadas.

A metafórica das linhas abissais, com raras exceções, se materializa na cartografia global que separava o Velho do Novo Mundo, coincide com os territórios da injustiça social e está intimamente ligada à injustiça cognitiva, de modo que, a luta pela justiça social global deve ser uma luta pela justiça cognitiva global que exige um novo pensamento – um pensamento pós-abissal - pós colonialistas (SANTOS, 2007, 2010).

O pensamento que questiona a geografia abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento instrumental-cognitivo da ciência e da tecnologia.

Nesse contexto, surgem propostas⁵ que apontam para epistemologias que convivem de modo desigual e combinado com a epistemologia hegemônica. O impulso básico para o seu avanço resulta de dois fatores.

O primeiro consiste nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo hegemônico e global; mesmo porque as condições de inserção desses povos no capitalismo global são sempre desiguais, periféricas e dependentes. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades consideradas nas franjas do sistema-mundo, onde conhecimentos não ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações. O segundo é uma proliferação sem precedentes de alternativas, visto que globalização contra hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. Nessas alternativas cruzam-se conhecimentos e ignorâncias que procuram dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo que na maioria se afasta dos procedimentos ditados pela lógica científica instrumental ocidental (SANTOS, 2007; 2010).

⁴ Abissais são linhas cartográficas que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial e que segundo Santos (2007) subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental. As formas de pensamento não ocidental e do eixo sul do ocidente (países que foram colonizados pelo pacto colonialista) têm sido tratadas como menores, pré-rationais, mágicas, inferiores, uma vez que as linhas abissais ainda estruturam o conhecimento e o direito modernos e são constitutivas das relações e interações econômicas, políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema-mundo.

⁵ Ecologia de saberes é o diálogo entre saberes diferentes nas origens, estruturas e funcionalidades. Ela dá condições de acessar uma visão abrangente tanto do que conhecemos como que desconhecemos, cuja vigilância epistemológica transforma o pensamento pós-abissal. Santos (2000; 2007; 2010).

Há um conjunto de acontecimentos que denunciam a supressão de saberes, ao longo dos séculos, pela norma epistemológica dominante. Então, uma questão que diz respeito diretamente à educação: qual seriam os impactos de uma concepção de conhecimento não abissal sobre as instituições educativas? Como valorar as muitas formas da humanidade produzir conhecimento na relação entre a natureza e a cultura?

São questões que refletem a dimensão política dos processos de educação, porque resvalam nas relações de poder, de dominação e de hegemonia. Elas deveriam pautar o pensamento crítico construindo territórios entre as culturas dos povos colonizados e a dos colonizadores, a oralidade e a escritura, as culturas hegemônicas, as não hegemônicas e as contra hegemônicas.

O código epistemológico do “Eu penso logo eu existo” exclui de partida os coletivos que não possuem nos seus códigos linguísticos a primeira pessoa do singular porque o discurso é plural. Exclui os coletivos que não possuem um tempo verbal de “pensar” separado do “agir” porque fazer e pensar são ações integradas. Logo, eles não existem para a epistemologia racional ocidental iluminista positivista. Como eles não existem? São milhões de coletivos com território, povo e língua e, portanto, seres produtores de cultura.

Procedemos na busca de fundamentar espaços de encontros entre diferentes formas de produção de cultura entendendo-os como possibilitadoras de práxis educativa significativa. Assim, a educação, a escola e a práxis educativa podem assumir uma dimensão histórica que compreende o homem, a mulher e o mundo em permanente processo de transformação (CASTIANO & NGOENHA, 2011).

A educação é o espaço a partir do qual podemos criar um debate crítico e reflexivo para expor lutas particulares e problemas universais. Há pelos continentes a intolerância a determinadas culturas e o apagamento de outros conhecimentos, assim, teimamos em abrir brechas nas fronteiras étnicas e geográficas, políticas e sociais, para o exercício cotidiano de sonhar e lutar por mais igualdade, justiça e liberdade.

É necessário um grande esforço de descentramento para capturar os muitos olhares nos quais podemos nos espelhar enquanto indivíduo e coletivo concomitantemente.

Epistemologias e Educação

A educação pode contribuir para que a oratura e a literatura participem da criação de aprendizagem capazes de dinamizar epistemologias plurais, ou

seja, reconhecer formas de conhecimentos que validam a experiência social tornando-a intencional, inteligível e significativa.

Não se opondo as contribuições que a literatura conferiu a descrição, análise e interpretação crítica da humanidade e de suas relações com a objetividade e a subjetividade, destacamos a importância da educação orquestrar diálogos entre os conceitos e as formas de conhecimento que expressam conflitos e contradições de culturas, povos e tradições.

A oratura e a literatura habitam os territórios movediços das construções sociais de realidades. A língua falada assim como a língua escrita são objetivações de realidades sociais paridas no fluxo de experiências em andamento ou consolidadas que adquirem expressão em objetos distintos e identificáveis. São construções humanas que alcançam exterioridade, objetividade e historicidade passando a ter vida própria e a existir antes, durante e depois dos indivíduos e dos grupos que as criaram. Assim acontece com a língua falada e a escrita quando alcançam o estatuto de instituição social. Toda instituição ao se configurar como exterioridade e objetividade exerce um padrão de controle, uma programação da conduta individual, uma organização que abrange o coletivo (BERGER & BERGER, 1977).

Assim se comporta a língua falada e a língua escrita e a dialética da criação, da criatura e do criador impacta duramente os povos colonizados marcados por culturas que possuíam línguas nativas que foram sobrepostas, transpostas, impostas pelas línguas dos colonizadores. A maioria desses povos, hoje estados nacionais, adota como oficial a língua do colonizador mesmo depois da libertação nacional.

Neste sentido, os movimentos revolucionários para a libertação econômica e política das colônias nem sempre implicaram em reencontro com a língua dos povos nativos, com a libertação linguística, por exemplo, com as ex-colônias portuguesas, inglesas, francesas, espanholas em África, na América, Ásia, Oceania e no Caribe.

A adoção de uma língua falada e escrita não é mero detalhe técnico, a língua, enquanto instituição social é constitutiva das formas de pensar, agir, sentir e relacionar. Ela configura a relação da humanidade com o mundo social, o mundo natural e a subjetividade.

Este enquadramento de interpretação, justificação da realidade, autoridade moral, legitimidade social, coercitividade e autoridade punitiva exercido pela língua enquanto uma instituição social tem uma complexidade maior em muitos povos que resistiram falando suas línguas nativas, mas que são alfabetizados na língua oficial definida pelo processo colonizador mesmo no período

pós colonialista. Na América do Sul e na África esta situação é recorrente, o que por si só justificaria a valorização e a atenção à oratura como prática mais disseminada que a escritura e que carrega conteúdos culturais tradicionais que talvez não compareçam nos limites e nas possibilidades da literatura adotada pela língua oficial.

Há outras linguagens no eixo da América Latina e África que vão emergindo no campo do ensinar e aprender. A realidade descortina diversidades das sociedades, dos sujeitos e conhecimentos que povoam países espalhados no mapa mundi que escapa aos países hegemônicos da Europa central e dos Estados Unidos.

Aqui e lá se enfrenta uma cultura cuja memória – é auditiva, é oral, e nem sempre é escrita (FREIRE & GUIMARÃES, 2003; CASTIANO & NGOENHA, 2011).

Linguagens através das oraturas que partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que esta diversidade, longe de ser algo negativo ou dicotômico, representa fator agregador e enriquece as capacidades humanas das experiências sociais. Esta diversidade se empobrece quando transformada em desigualdade que hierarquiza, desqualifica e inferioriza.

Um povo expressa seus gritos de guerra, suas crenças e suas bandeiras de libertação por mediações variadas, dentre elas a conquista da palavra. Com efeito, pautamos o uso político da linguagem como

[...] a parte mais inatingível e atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias, com valores que dominam toda a experiência [...] por exemplo, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua falada pelas diferentes classes sociais, não se podendo conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua [...] e frente ao uso da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são desigualdades sociais. Além de um léxico e uma sintaxe, cada indivíduo herda de seu meio certa atitude em relação às palavras e ao seu uso [...] Essa ligação com as palavras constituída da facilidade de expressão e desenvoltura elegante frequente nos estudantes dos meios favorecidos alimenta-se de um etnocentrismo de classe que autoriza um uso determinado da linguagem [...] o que está implícito nas relações com a linguagem é o significado que as classes dominantes conferem ao saber erudito [...] a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva

conservar os valores que fundamentam a ordem social desigual (BOURDIEU, 1998, p. 56-7).

E aqui, partimos do pressuposto de que uma educação como prática política se dá na medida em que os coletivos que constituem povo e nação e entram em contato com as oraturas e as literaturas reconhecidas como repertórios potentes de construção de conhecimentos numa dimensão humana, democrática e emancipatória.

Educação, Oratura e Literatura

O linguista Zirimu e a professora de arte Micere Mugo, adotaram o uso da palavra oratura, pela primeira vez, na década de 1960.

Oratura ou oralitura⁶, de acordo com Mendizábal (2012), corresponde a uma forma de comunicação de natureza oral e ritual, caracterizada por segmentos à margem da sociedade que quase nunca aparecem nos registros escritos da história oficial. Oratura surge para designar um conjunto de formas verbais orais, artísticas ou não. Nessa perspectiva, Ferrer (2010) retoma os debates pós-colonialistas sobre a hegemonia das línguas europeias, destacadamente no contexto da realidade africana, induzindo a se criar um conceito que se aproximasse das manifestações orais.

De forma convergente, Moraes (2012) retoma as análises de Câmara Cascudo (1984) quando afirma que o termo oratura aglutina diferentes gêneros marcados pela oralidade. São eles: contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlandas, frases feitas, cantos, orações, transmitidos e conversados. Cascudo assegura que, caso as formas de oratura venham a sofrer registros gráficos através da escritura, ainda assim ela persistirá como manifestação no âmbito das comunidades.

A educação deve ser pensada no conjunto das práticas sociais significativas que decorrem ao longo da vida e registrada, tanto pela literatura, quanto pela oratura, por meio das quais os coletivos produzem saberes e fazeres. Ou seja, a educação é tempo/lugar onde todos têm a palavra, podendo ler, narrar, lembrar, guardar, inscrever e inclusive escrever o mundo a partir das suas realidades.

Sob a inspiração de Paulo Freire (1997) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ambas leituras estão intercruzadas, entrecruzadas e

⁶ Oratura, da língua portuguesa e seu “oralitura” em espanhol, correspondem ao que se convencionou “literatura oral”, ou, de oralidade no âmbito de estudos literários.

historicizadas. É no contato com “outro” e com o “mundo” que se constroem símbolos e significados compartilhados socialmente. Antes de ler a palavra se vivencia o mundo.

A educação por meio das sociabilidades e institucionalidades depura na oratura e na literatura a história dos coletivos. A partir do momento em que o sujeito percebe diferenças e semelhanças entre a sua comunidade e as demais, ele abre consciência de seu pertencimento a uma cultura. Constrói sentidos e acessa conexões de sentidos que influenciam e organizam suas ações e intervenções quanto à concepção de si mesmo, dos outros incluindo as suas visões de mundo.

Reflexões dialógicas

Na feitura de tais discussões identificamos um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam o apagamento e a supressão dos conhecimentos destoantes das normas e dos padrões dominantes, que ao valorizar determinadas formas de produção de conhecimentos em detrimento de outras estabelece um diálogo hierarquizado e singular contrapondo-se a um horizontal e plural.

A postura dialógica aponta para a necessidade de uma simetria que liga os sujeitos nas suas relações com o outro, consigo e com o meio natural que o cerca (GUATARRI, 1990). Vincula-se nas mediações que construímos na busca de compreensões sobre as relações humanidade-realidade-conhecimento. Instala-se de forma crítica e reflexiva, um caminho ou caminhos, descobrindo-se que a criação humana é processo plural e inacabado vincado por elementos naturais e sociais.

O diálogo deve ser apontado não como técnica ou recurso pontual... O diálogo entre literatura e oratura marca as mediações possíveis no campo da educação.

Mundo que, foi sendo dominado por uma epistemologia produzida nos contextos sócio, político e econômico dos países capitalistas centrais europeus ocidentais herdeiros do racionalismo, iluminismo e cristianismo. A perspectiva universalizante do “eu penso logo eu existo” não dá conta de abarcar as experiências de construção de humanidades. As culturas indígenas que construíram linguagens sem o pronome pessoal “eu” não existem? As culturas tradicionais nas quais o fazer – e não o pensar – configura a existência não existem? O repertório cultural expresso pela oratura é inferior ao expresso pela literatura? São perguntas, provocações.

Por que razão isso se deu? Quais foram as consequências dessas opções civilizatórias? Existem outras epistemologias que vinculam humanidade-realidade-conhecimento? Há outras epistemologias possíveis? (SANTOS & MENESES, 2010).

As pautas de reivindicações do continente Latino-americano incluem conteúdos latentes visualmente e outros implícitos politicamente, que se inter-relacionam nas práticas sociais e no processo de construção do conhecimento. Aqui cabe pensar nos aspectos sócios históricos expressos na educação. E a partir deles problematizar o colonialismo e o capitalismo na construção das epistemologias dominantes que comparecem nas teorias, nas práticas e nos currículos educacionais.

A epistemologia dominante versa sobre o predomínio da razão sobre a ação, da mente sobre o corpo, do saber sobre o fazer. Quijano e Mignolo, rompem fronteiras que aprisionam o pensamento latino-americano à visão eurocêntrica. Mignolo (2010) argumenta em favor da opção descolonial como uma espécie de desobediência epistêmica. Em Quijano (2005) interessa as dimensões da colonialidade – ser, poder e saber – na perspectiva descolonizadora. Fanon (1979; 1980) e Cabral (1969; 1976) fazem o mesmo com relação ao pensamento africano como parte do processo de colonização, descolonização e dos movimentos para a independência.

Não se trata de deslegitimar o conhecimento europeu, mas ambos apontam que é possível pensar a partir de uma identidade descolonial, que coaduna com Freire (1967) do pensar a educação como prática da liberdade.

A luta pela liberdade e contra a dominação estrangeira com características colonialistas são fatores concretos e permanentes da tradição histórica dos povos africanos e latino-americanos. Idealizada e realizada sob diversas formas confirma a inalienável vocação para determinarem seu próprio destino.

Ater-nos a uma matriz colonial de poder eurocêntrica é fazer com que o colonizado mantenha sua posição de inferioridade. Adentrar o eixo sul-sul implica um desvinculamento epistemológico que vai ao encontro do pensar na perspectiva descolonial e na possibilidade de novas relações.

Conclusões

O propósito inicial foi o de problematizar o privilégio concedido à literatura em detrimento da oratura e explorar a possibilidade da educação ser o campo onde se criam condições para o encontro entre elas, um campo de diálogo entre as expressões da cultura que confronte criticamente as muitas cons-

truções de saberes, valores e práticas sociais. Ao mesmo tempo, sublinhamos o respeito às diferenças construídas nas dinâmicas da vida social e nas formas de produção de conhecimentos.

O trabalho se posiciona a favor da oratura como um conjunto de formas verbais orais, ritualísticas e artísticas que trazem a palavra como central podendo ou não dar origem a linguagem escrita. Desafia pensar epistemologias que se consolidam a partir de experiências significativas e que são sistematizadas ora pela oratura, ora pela literatura, ora pelas danças e cantos, todas com estatuto de construção humana de realidades materiais e imateriais. Entende que o conhecimento se dá por meio de aberturas sensoriais produzindo efeitos na estrutura cognitiva humana de modo concreto e abstrato conteúdos variados.

A oratura e a literatura são estratégias humanas de construir repertórios e repositórios dos conteúdos humanos. Portanto, respeitar essas dimensões é interagir e se reconhecer parte do movimento contínuo que problematiza: como os humanos dialogam com os mundos natural e social? Quais as linguagens construídas? Como conferir estatutos às linguagens ancestrais que antecedem a escrita e perduram apesar da escrita? Como reconhecer os repertórios da oratura? Como problematizar a supremacia da literatura?

A educação pode dialogar e desenhar ações tendo em vista mudar/deslocar o lugar de onde se sente, se movimenta, se pensa e se escreve, de onde se experimenta o mundo natural e social através dos muitos sentidos e compreender que a racionalidade não se limita à instrumentalidade da ciência. É possível sugerir que a educação considere os muitos processos de formação humana entendendo-os como construtores de mundos mais plurais, equânimes e democráticos.

Referências

AFONSO, A. J.; RAMOS, E. Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadania em transição. In **RPE**. CIED: Universidade do Minho, 2007.

ANDRADE, M. **Missão de pesquisas folclóricas**: musica tradicional do Norte e do Nordeste 1938: *textos*. SP: SESC, Secretaria Municipal de Cultural de SP, 2006.

BERGER, P. & BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, M M. & SOUZA MARTINS, J(Orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. RJ: Vozes, 1998.

CABRAL, A. A arma da teoria: unidade e luta. *In*: ANDRADE, M (Org.). **Obras escolhidas de Amílcar Cabral**. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1976.

_____. Intervenções. *In*: **Seminário de Quadros do PAIGC, Guiné-Conacry, de 19 a 24 de novembro de 1969**. Mimeo. Acervo das pesquisadoras.

CASCUDO, L. da C. **Antologia do folclore brasileiro**. SP: Martins, 1971.

_____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CASTIANO, J P. & NGOENHA, S. E. **Pensamento engajado**. Maputo: Educar, 2011.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J. Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.

FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.

_____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERRER, J J Prat. Oralidad y oratura. *In*: **Simpósio sobre literatura popular**. Fundação Joaquín Díaz, 2010, p. 16-30.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez: 1997.

_____. & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HORELLOU-LAFARGE, C & SEGRE, M. **Sociologia da Leitura**. SP: Ateliê Ed., 2010.

- MAZZA, D. **A leitura sociológica do folclore paulistano**: a contribuição de Florestan Fernandes. *Marxismo21*, 2015.
- MENDIZÁBAL, I. R. La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. In: **Revista latinoamericana de Comunicación Chasquí**. N 120, Diciembre 2012.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. B. A.: Ediciones del Signo, 2010.
- MORAES, F. *La marca individual del narrador oral: rescate de la tradición oral*. In: GUEVARA, J. L. (org.) **El árbol de las palabras**. La Havana, Cuba: Babieda Ed., 2012.
- PINTO, P. F. Cultura oral: oratura, escritas ágrafas, geografia corporal e observação direta, In: _____. **Há conversa com os programas de Português: o oral em interação com as outras competências**, Lisboa, 2013.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.
- SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, B. de S. & MENESES, M. P. (Orgs). **As epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, B de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.) **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos Estudos**, CEBRAP, nº 79, São Paulo, Nov. 2007.
- THOMPSON, E P. Educação e experiência. _____. In: **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. RJ: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-48.
- UNESCO. Philosophy Manual. **A South-South Perspective**. Paris: France, 2014.
- VINCENT, G; LAHIRE, B & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº. 33, junho/2001.