

## **NARRATIVA E ORALIDADE: RASURAS NAS PRÁTICAS COLONIAIS DE TRANSMISSÃO**

## **NARRATIVE AND ORALITY: BLOTS IN COLONIAL PRACTICES OF TRANSMISSION**

## **NARRATIVA Y ORALIDAD: TACHADURAS EN LAS PRÁCTICAS COLONIALES DE TRANSMISIÓN**

*Julia Bardi*  
julia.bardi@gmail.com  
Mestra em Educação (Unicamp)  
Universidade Estadual de Campinas

### **RESUMO**

O artigo se estrutura nas aproximações entre narrativa, oralidade e decolonialidade, sugerindo a potência do ato de narrar a si mesma/o como movimento de recomposição ontológica – desde a cisão moderna colonial – e compreendendo práticas de oralidade como importantes meios de retomada epistemológica. A questão a que o texto se dedica passa pelas rasuras que os saberes de oralidade e as práticas narradas podem provocar nas formas de transmissão coloniais (em especial as escolares, atravessadas pelo currículo disciplinar): o que pode acontecer quando a forma de ensinar e aprender colonial é confrontada com outras maneiras de articular saberes, que se constroem nos encontros, contingentes e contextuais?

**Palavras-chave:** Educação. Narrativa. Oralidade. Decolonialidade. Transmissão.

### **ABSTRACT**

The article is built from the relationship between narrative, orality and decoloniality, suggesting the power of the act of narrating oneself as a movement of ontological recomposition – since the modern colonial split – and understanding orality practices as important means of epistemological recovery. The question addressed in the text involves the erasures that oral knowledge and narrated practices can cause in colonial forms of transmission (especially school ones, crossed by the disciplinary curriculum):

what can happen when the colonial way of teaching and learning is confronted with other ways of articulating knowledge, which are constructed in contingent and contextual encounters?

**Keywords:** Education. Narrative. Orality. Decoloniality. Transmission.

## RESUMEN

El artículo se estructura en torno al acercamiento entre narrativa, oralidad y decolonialidad, sugiriendo el poder del acto de narrarse como movimiento de recomposición ontológica -desde la escisión colonial moderna- y entendiendo las prácticas de oralidad como importantes medios de recuperación epistemológica. La cuestión abordada en el texto son las borraduras que los saberes orales y las prácticas narradas pueden provocar en las formas coloniales de transmisión (especialmente las escolares, atravesadas por el currículo disciplinar): ¿qué puede ocurrir cuando la forma colonial de enseñar y aprender se confronta con otras formas de articular el conocimiento, que se construyen en encuentros contingentes y contextuales?

**Palabras clave:** Educación. Narrativa. Oralidad. Decolonialidad. Transmisión.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa “No corte do facão – confabulações decoloniais em educação menor”, realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). As ideias expostas se estruturam a partir de aproximações entre narrativa, oralidade e decolonialidade, sugerindo a potência do movimento de narrar a si mesma/o como possibilidade de recomposição ontológica e compreendendo práticas de oralidade como importantes meios de resgate epistemológico. Narrativa e oralidade, assim, podem ser entendidas, também, a partir das rasuras que provocam nas memórias e formas de transmissão coloniais e, articuladas à opção decolonial, caminhos interessantes para o trabalho em educação.

A dissertação produzida na pesquisa, costura a discussão com reflexões e experiências narradas (por mim e pelas/os participantes da investigação), que ajudam a pensar tais relações. Neste texto, por se tratar de um fragmento, opto por destacar alguns pontos desse debate, suprimindo os relatos que conduzem a dissertação.

Para iniciar as reflexões sobre decolonialidade, retomo seu contexto de emergência. A colonialidade surgiu na Europa, no século XV, como uma forma de organizar as relações sociais - baseada no capitalismo/liberalismo, no extrativismo e na exploração, na noção de raça e na escravização. Nesta lógica, a Europa ocupava o topo de uma hierarquia de valores (de sujeitos, pensamentos, práticas, visões de mundo etc.) e os povos e culturas de outros lugares eram relegados a posições de inferioridade, como se tivessem que perseguir o mesmo lugar da Europa – esse foi, e segue sendo, o argumento da necessidade de colonização, em nome da “civilização” e “modernização” dos povos “primitivos”, “atrasados”, “emergentes”). Ramón Grosfoguel (2012) destaca o caráter sistêmico da colonialidade ao se referir a um “sistema-mundo” que separa e hierarquiza os povos a partir de uma referência normativa auto-estabelecida no homem-branco-ocidental-cristão-moderno-capitalista-patriarcal.

As imagens contemporâneas da Europa moderna e de seu processo de “descobrimento” e domínio da América - ou *encobrimento*, como defende Enrique Dussel (1993) – suplantaram narrativas e cosmopercepções, conformando nossas histórias e nossos mundos desde referenciais eurocentrados. O projeto decolonial propõe um movimento de desreferenciamento na Europa, que reconheça outras formas de viver, pensar, sentir e conhecer, tensionando a existência de hierarquias entre essas formas, além dos apagamentos promovidos pela narrativa colonial eurocêntrica.

Os processos de colonização tentaram destituir (e seguem tentando) o lugar de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos colonizados, assim, o decolonial é um projeto que visa a promoção de justiça epistêmica e a recomposição ontológica

desde a recuperação de saberes, conhecimentos, formas de entender e estar no mundo: re-existir e re-viver, nas palavras de Catherine Walsh (2009). O argumento deste texto é que a narrativa pode ser um elemento potente nesta produção de si, e a oralidade pode oferecer possibilidades valiosas às práticas educativas de transmissão dos saberes, estendendo importantes colaborações ao projeto decolonial.

Os deslocamentos promovidos pelos movimentos de descolonização iniciados no século XVIII em Abya Yala não tiraram as colônias automaticamente da posição de subalternização, pois como formula Nelson Maldonado-Torres (2019) colonialidade é diferente de colonialismo: *colonialismo* refere-se ao processo histórico de formação dos territórios das colônias, enquanto que *colonialidade* descreve a forma de organização do sistema-mundo que nasce imbricada com a modernidade, desumanizando alguns povos e civilizações a fim de explorá-los. A partir dessas conceituações, depreende-se que descolonização e decolonialidade não se referem às mesmas transformações. Os processos de descolonização promovidos pelas mobilizações de independência das colônias não garantiu a extinção da racionalidade colonial.

A escola, instituição por excelência de transmissão da cultura e dos modos de vida nas sociedades ocidentais modernas, pode funcionar, então, como veículo de expansão do pensamento colonial. O sujeito formado pela escola conforme projeto da modernidade, se constrói a partir de valores coloniais como domínio e hierarquia – contemporaneamente atualizados pelos ideais neoliberais de espírito empresarial, competição e excelência, medidos em avaliações de larga escala e expressos em rankings de classificação (BALL, 2004) -, nutrido por uma *dieta unilateral de saberes* (TAMAYO-OSORIO, 2017), que deixa de fora inúmeras formas de conhecer e estar no mundo. Neste sentido, o estudo das práticas escolares e, mais especialmente, do currículo (instrumento que, oficialmente, orienta tais práticas) é essencial para o projeto decolonial, pois como ressalta Silva, o currículo “representa uma prática

cultural que expressa e dá significado ao projeto político dominante. O currículo [...] é antes de tudo uma aposta e uma disputa ética, moral e política” (SILVA *apud* ROSA, 2016, p.691).

Assim, o problema sobre o qual esse artigo se dedica passa pelas rasuras que os saberes de oralidade e as práticas narradas podem provocar nas formas de transmissão coloniais (especialmente as escolares, atravessadas pelo currículo disciplinar): o que pode acontecer quando a forma de ensinar e aprender colonial é confrontada com outras maneiras de articular saberes, que se constroem nos encontros, contingentes e contextuais?

## METODOLOGIA

A pesquisa que originou este artigo caminhou no sentido de construir e registrar narrativas sobre práticas educativas (escolares e não escolares) inspiradas pela opção decolonial, e refletir sobre o que essas práticas podem provocar no currículo disciplinar colonial. Nesse sentido, foram realizadas conversas com educadoras/es escolares e não-escolares (com durações e frequências variadas, avaliadas caso a caso), que foram transcritas e tomadas como fio condutor da dissertação. Foram essas contribuições das/os participantes da pesquisa que estabeleceram as categorias de análise, as contribuições teóricas das/os autoras/es referenciadas/os na bibliografia, bem como todo o desenho da investigação.

A construção de uma pesquisa desde uma posição decolonial, em termos teóricos e metodológicos, requer um movimento deliberado de se aventurar por trajetos que não são dados previamente, mas construídos durante os processos da própria investigação. A atitude decolonial requer, de fato, uma entrada no lugar epistemológico a que se propõe: não é coerente com tal opção a adoção de categorias

apriorísticas de pesquisa, é somente o contexto no qual a investigação é gestada que pode fornecer as formas específicas de narrar de cada pesquisa.

A atenção às contingências, numa pesquisa narrativa que se proponha decolonial, é essencial, já que a narrativa mobiliza as experiências singulares das pessoas que a enunciam: quem narra o faz da posição em que está no momento, desde sua trajetória e sistema de crenças (e os sentidos que constrói para os eventos e relações). Assim, a narrativa é tecida pela/o narradora/or, atravessada/o pelas/os outras/os e pelos contextos, daí o entendimento de que todo saber narrativo é (auto)biográfico. Em mais um ponto de contato com a decolonialidade, os conteúdos abordados nas narrativas legitimam as múltiplas chaves de compreensão de mundo e desconstroem a visão utilitarista neoliberal de que só há espaço para o que tem função determinada.

Sobre o exercício narrativo, as inspirações metodológicas deste artigo foram as discussões sobre pesquisa narrativa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012). Pela possibilidade de produção simultânea dos sujeitos e do conhecimento, da construção de reflexões pessoais e coletivas, do engajamento em debates e intervenções na realidade social, a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2018) se apresenta como uma interessante possibilidade de abordagem na construção da pesquisa em educação, bem como na produção de conhecimento de forma mais ampla. Ainda, se a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica propõe posicionamentos epistêmicos e metodológicos diversos do hegemônico, também o faz em relação ao posicionamento político: é uma pesquisa que se posiciona politicamente, se colocando no debate das questões que tematiza, conforme vai sendo construída, pensada e repensada.

Finalmente, a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica é uma opção epistêmica-política que se aproxima da opção decolonial a partir de dimensões emancipatórias instituintes que são a escuta de histórias antes ocultadas, a produção

de versões múltiplas a partir de fissuras nas institucionalidades e hegemonias, e a ênfase indissociável entre narrativa e biografia.

Na construção da pesquisa que gerou este artigo, as trocas com as/os participantes aconteceram sem percursos pré-definidos, em conversas não-roteirizadas, em quantidade e duração de encontros não definidos a princípio. Dessas conversas saíram as guias do texto: a partir das falas das/os colaboradoras/es a escrita foi sendo construída. O aporte teórico entrou no trabalho em diálogo com as elaborações das educadoras e educadores que contribuíram com a pesquisa. É importante ressaltar que o fato de não adotar categorias apriorísticas de análise, ou mesmo roteiros ou padronizações nas entrevistas, não compromete a validade da pesquisa, mas é, antes, coerente com a posição decolonial a partir da qual o trabalho é desenvolvido. A aproximação entre o pensamento decolonial e a produção de narrativas por educadoras e educadores como caminho metodológico, se dá na abertura às contingências e na exploração das trilhas (abertas no corte do facão), para aprender a partir de saberes que extrapolam o conhecimento canônico da academia, sendo produzidos pelas pessoas, nas organizações e na vida.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Christine Delory-Momberger (2012) trabalha com a noção de *biografização* como uma ação permanente de produção de um sujeito que conta sua história, ao ponto em que biografia narrada e sujeito chegam a confundir-se. A biografização tem sentido de movimento, pois a história não é fixa, fechada, não é sempre a mesma, é uma história construída a partir da figuração de si, a partir do ato mesmo de narrar. E o que se narra produz um tipo de conhecimento específico, encarnado e localizado, diferente do conhecimento canônico, produzido pela Ciência e registrado pela História (Ciência e História maiúsculas). Assim, uma abordagem narrativa pode se apresentar

como uma opção decolonial quando se (a)firma no saber e no conhecimento produzido nas frestas: resistente, criativa e contra-hegemônica.

A oralidade também tem como marcas a abertura e o movimento, uma vez que abriga a possibilidade de articulação de instâncias diversas - ideias e vivências, temas cotidianos e ideais de conduta -, ensejando vivências e elaborações cotidianas que relacionam as forças criadoras no presente à ancestralidade e às potências para projeções do amanhã. Nesta chave da articulação, Nsimba José analisa as narrativas orais ovimbundo<sup>1</sup> como “espaço de intersecções de saberes que revelam toda uma experiência sensível relativa aos aspectos de ordem material e imaterial” (JOSÉ, 2016, p.183), capazes de criar sentidos para os acontecimentos do mundo e as vivências das pessoas do grupo. A falsa dicotomia entre sociedades de tradição escrita e tradição oral é complexificada (e rapidamente desmanchada) por muitos autores.

O historiador e poeta Hampâté Bâ é um deles. Em sua importante reflexão sobre a tradição oral (2010), o autor malinês defende que a imposição da escrita sobre a oralidade foi uma operação colonial que invalidou a memória da oralidade, transformando os povos sem escrita em povos sem memória ou, no limite, povos sem cultura. Esse processo colaborou para justificar o argumento pela necessidade da colonização destes povos de tradição oral entre as nações europeias e, mais tarde, também entre outros povos. De acordo com esta justificativa, o registro escrito teria maior objetividade - frente à subjetividade da oralidade -, o que lhe conferiria maior validade. Bâ questiona este argumento, apontando a subjetividade que está igualmente presente no registro escrito, já que também se trata, como a oralidade, de um testemunho, pois “Testemunho, seja escrito o oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (BÂ, 2010, p.168).

Cheikh Anta Diop é outro autor que questiona a oposição entre tradição oral e tradição escrita. Em seus trabalhos sobre Kemet e a África Negra pré-colonial, Diop

---

<sup>1</sup> grupo étnico de tradição bantu, que habita o planalto central do território conhecido atualmente como Angola.



(2010) chama a atenção para o fato de a escrita hieroglífica (a partir da qual foram criados diversos alfabetos) ter sido inventada pelas sociedades de tradição oral africanas. A manutenção da tradição de oralidade e o apreço pela palavra falada, portanto, nada tem a ver com a ausência de escrita, mas, com uma cosmopercepção na qual a palavra e a fala transcendem a natureza meramente comunicativa, se apresentando, também, como vibrações capazes de incidir na ordem do Universo, e como ativações de encantos e magias. A palavra e a fala são elementos fronteirizos, que conectam os mundos visível e invisível, através de seus poderes de comunicação, vibração e ativação.

As formas do texto oral são muitas, algumas de maior extensão estrutural - contos, lendas, mitos -, outras de menor extensão estrutural - adivinhas, adágios, canções, orações, provérbios -, a partir das quais o narrador seleciona a mais adequada para seu público e sua intenção de narração. O texto oral é sempre contextual, produzido no encontro em que é postulado.

Como prática que se dá com outro(s), a narrativa oferece a possibilidade de subjetivação constante. A produção de sentidos contingentes, singulares em cada relação, contextuais em cada situação, requer a presença efetiva das/os participantes da comunicação. Isso não é pouco, pois como observa Emílio Bonvini (2016), produz um vínculo diferente com o tempo, com a palavra, com a/o(s) outra/o(s) e com a própria experiência

No nível da sociedade, uma nova ordem de valores se produz. O *tempo* é apreendido na sua dimensão de atualidade em relação ao futuro. A memorização do passado é apenas uma centralização no presente e no futuro do grupo. A *palavra* é força, ela tem valor de ato e engaja o grupo. Entretanto ela só se manifesta e se revela numa busca de tipo iniciático. Os textos orais dizem e não dizem, eles mais vela, do que revelam. Sob a cintilação das imagens, eles convidam a partilhar com o outro a partilha do sentido. Sua estrutura é essencialmente do tipo dialógico: uma palavra sempre partilhada. O *vivido* do grupo está ligado a esta palavra. Um implica o outro: o vivido precisa ressoar na palavra e esta, proferida, deve repercutir no vivido. Repercussão e vivido são duas dimensões fundamentais da oralidade. Eis o jogo da vida e da sobrevivência do grupo e também o sentido profundo da proferição, o sentido que é necessário atribuir aos diferentes

textos em situação de oralidade: provérbios, adivinhações, contos, máximas, nomes próprios, cantos, etc., todos esses textos estão a serviço da memória coletiva e da transmissão da experiência do grupo (BONVINI, 2016, p.6-7).

Leda Maria Martins, professora-poeta-rainha da guarda de congado, também se relaciona com essa palavra de sentidos profundos e complexos. Estudiosa de culturas de oralidade, vive e pesquisa a partir de manifestações afrodiaspóricas, especialmente o Reinado - tradição de devoção que promove um resgate, real e simbólico, da história banto. Pensar desde essas experiências a levou a perceber a limitação dos aportes teóricos, metodológicos e conceituais das teorias eurocentradas para elaborar essas outras práticas. Refletir sobre tais práticas requer outros modos de escrita, referenciais teórico-metodológicos e, no limite, ontológicos e epistêmicos.

Martins observa que o modo colonial de elaborar o mundo, a partir da reafirmação de dualidades, produz operações frágeis e limitadas para dar conta da diversidade da vida. Na tentativa de driblar esta limitação, a autora rasura as fronteiras entre escrita e oralidade com a noção de *oralitura*, conceito que surge nas elaborações da professora acerca de tradições de pensamento não eurocentrado (especialmente filósofos de África e de Abya Yala), os quais produzem uma torção na forma ocidental de pensar, apresentando outras maneiras de experienciar e conceber o mundo e tudo o que o compõe.

Este conceito da oralitura é forjado sobre outra construção teórica da autora, a partir de suas vivências, que é a noção de *encruzilhada* – da qual advêm, também, outros conceitos. A encruzilhada é a situação de encontros, travessias, atravessamentos e derivações que, segundo Martins, foge da armadilha da pureza. A oralitura, como derivação da encruzilhada, ajuda a pensar intersecções que acontecem entre grafia, oralidade, conhecimento e corporeidade, considerando outros modelos de registros de conhecimentos, que não sejam apoiados na letra alfabética ou no texto escrito, mas no corpo

Na primeira elaboração de oralitura – realço isso bem -, a composição do termo apontava para a litera e a litura, ou seja, na oralitura, está a

possibilidade de uma grafia da oralidade, que é também uma rasura. A oralitura é uma grafia do conhecimento que se dá pela corporeidade. O corpo entra de uma forma extraordinária como instância epistemológica. Eu vou afirmar que não haveria, portanto, em nenhum momento, sociedades ágrafas no que se refere à memória e à inscrição do conhecimento. A inscrição do conhecimento pode ser a criação do conhecimento, o resguardo do conhecimento, a revisão do conhecimento e até o esquecimento do conhecimento que se dá através do corpo e no corpo, como episteme. A inscrição do saber não é um privilégio da escrita discursiva, ou seja, não há nenhuma oposição entre oralidades e escrituras. São sistemas de registro de pensamentos diversos. As oralidades são um sistema de registro que se dão pelo corpo, lugar de inscrição e disseminação do conhecimento. (MARTINS, 2022, p.32)

Não há oposição entre oralidades e escrituras. Ao contrário, há, muitas vezes, composição, articulação entre os sistemas. Jackeline Mendes e Marta Ferreira (2021) convidam a uma discussão importante ao tensionar o entendimento colonial de uma falsa dicotomia entre sociedades letradas e sociedades orais, que reduz a oralidade à ausência de uma escrita fonética/alfabética. Considerando a complexidade dos sistemas simbólicos da oralidade, as autoras explicam que as narrativas nessas tradições se produzem na integração de linguagem verbal, visualidade e corpo, já que são construídas sinesteticamente por gestos, sons, ritmos, sabores, emoções, cheiros... Para diversos autores, a ideia de uma *literatura oral* é insuficiente para dar conta de tal complexidade, assim, alguns autores, no contexto de África, utilizam *oratura*, a partir da criação do linguista ugandense Pio Zirimu, na década de 1960. Já a tradição latino-americana, a partir do haitiano Ernst Mirville (1974), fala em *oralitura*. As autoras resumem

“[...] ao dizermos tradição oral/oralidade/oratura/oralitura pretendemos nos referir às narrativas do ponto de vista desse sistema performático complexo e completo que compõe os modos de narrar e conhecer nessas práticas culturais.” (MENDES; FERREIRA, 2021, p.5)

A encruzilhada que produz a oralitura, como ensinou Leda Maria Martins, tem na corporeidade um plano muito relevante. O corpo é o lugar da escrita. Mas esse corpo, atravessado pelas inscrições, é também atravessado por outros corpos e outras narrativas, produzindo diferentes formas de interação com o entorno que o

acolhe. A escritura do corpo nas tradições da oralidade o situa no tempo e no espaço - no tempo espiralar, inscrevendo as temporalidades matizadas por presenças presentes ancestrais; e no espaço que, por vezes, excede os limites do próprio corpo.

Mas, se a encruzilhada é terreno de articulações entre posições, simultaneidade, ampliações e derivações, é, também, espaço de singularidades. A poeta portuguesa raquel lima (2021), refletindo sobre o sentido das palavras, conclui que embora elas existam antes dos encontros entre pessoas, não o fazem de forma definitiva: o sentido dado à palavra por quem a ouve, ao mesmo tempo que comunica, rasura o sentido de quem a enuncia. raquel, poeta slammer e artista transdisciplinar, centra sua pesquisa nos caminhos da oralidade, pensando a relação entre existência e apagamento a partir da palavra no lugar especial da poesia falada - que situa o corpo como arquivo de um texto que se mantém (o conteúdo da poesia como foi criado), mas é permanentemente alterado em sua forma (tom, ritmo, pausas...), a cada recitação, para encantar cada novo ouvinte.

A ideia de *rasura* é preciosa para a artista, que produziu um trabalho que leva este título. O vídeo, exposto na 35ª Bienal de Arte de São Paulo, foi feito em 2021 na Ilha de São Tomé, (ilha do arquipélago de São Tomé e Príncipe, no Golfo da Guiné) e foi criado a partir da relação entre a poesia e processos de exclusão e apagamento. Num cenário de barcos à deriva e casas coloniais abandonadas, lima reflete sobre tais ruínas que, como vestígios se arrastam pelo tempo, garantindo que essa história não seja apagada. A artista repensa esse processo atravessado por traumas diversos – coletivos e históricos, mas, também, particulares –, apresentando a ideia de *rasura* como chave de entendimento de movimentos de tentativas de apagamento e resistência, que ocorrem concomitantemente. O trabalho de lima mostra, poeticamente, que na Ilha de São Tomé (assim como em outros lugares que sofreram com processos de colonização) houve exploração, violência e modos de vida que sucumbiram, mas não foram apagados. De acordo com o texto que apresentava o trabalho,

O trauma dos séculos da escravidão cujas consequências seguem tendo reflexos no destino das populações negras é elaborado com cuidado nas palavras com as quais a artista se expressa performática-poética-visualmente. As palavras estão inscritas na “oratura” – uma dimensão ontológica que propõe outras formas de narrar o cotidiano e a história: uma cosmovisão – que coreografa sentidos em tempos distintos (MATHIAS, 2023, p.239)

Esse trecho apresenta um conceito chave no trabalho da poeta, a *oratura* como uma dimensão ontológica: as narrativas que se valem do corpo como veículo e requerem presença, subjetividade e memória simultaneamente, sendo, assim, capazes de *coreografar sentidos em tempos distintos*. Entender a oratura enquanto dimensão ontológica, como jeito de existir no mundo, amplia as maneiras de narrar o cotidiano e produzir história, trazendo formas incorporadas do narrar, as “poéticas”, como diz lima em um trecho do vídeo: “[...] *poética do corpo presente vibra, poética do corpo sujeito narra, poética do corpo arquivo memoriza.*”

A noção de oratura como narrativa imbricada à corporeidade (na complexa trama de presença, subjetividade e ancestralidade) tem aproximações com o conceito de oralitura de Leda Maria Martins, no qual o corpo “entra de forma extraordinária como instância epistemológica” (MARTINS, 2022, p.32). A oralidade promove alargamentos ontológicos e epistemológicos: outras formas de existir e conhecer.

Tanto a oratura quanto a oralitura falam de saberes, histórias e memórias que se inscrevem no corpo, tornando o próprio corpo vestígio e rastro que segue existindo a despeito de todas as tentativas de apagamento. A partir dos saberes que o corpo traz, oratura e oralitura são dimensões da oralidade que rasuram a história colonial hegemônica. Para lima, a ausência de vestígios ou rastros, característica das tentativas de apagamento, se distancia da rasura, que conta com a sobreposição intencional das camadas de ato. Neste sentido, a narrativa que cada corpo produz, a voz de cada um, a palavra de cada boca (BARROS, 2010) é uma forma de caligrafia que reconfigura a história, a cada ato de narração, rasurando a Grande Narrativa Oficial Colonial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hampâté Bâ (2010) apresenta uma narrativa de tradição bambara<sup>2</sup> que remonta à origem do homem e da palavra: para fazer o mundo, *Maa Ngala*, o Grande Criador de tudo, tirou uma parte de si, formando o Ovo Primordial que, ao chocar, deu origem às vinte criaturas que compuseram o mundo. Porém, nenhuma dessas criaturas era boa interlocutora para o Grande Criador. Para dar conta dessa tarefa, *Maa Ngala* pegou um pouco de cada uma dessas criaturas que havia concebido, misturou-as e, com um sopro, gerou o homem, para quem ensinou, com suas palavras, as coisas do mundo. “Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes, *Maa*, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra.” (BÂ, 2010, p.170). O homem carrega em si um pouco de cada coisa do mundo e o grande presente da palavra, dado pelo próprio criador. Por isso, os homens devem, sempre, ser conscientes da responsabilidade no uso correto de suas palavras e repassar para seus descendentes o que aprenderam com *Maa Ngala*.

Ainda de acordo com a história bambara, *Maa*, o homem, abriga as três potencialidades – poder, querer e saber -, já que é *síntese de tudo o que existe*. Estas forças repousam no homem até que sejam mobilizadas pelo poder da fala. As forças se transformam em pensamento, depois som e, por fim, viram fala. Assim, a fala materializa vibrações de potências.

Essa narrativa se aproxima do que dizia Cheikh Anta Diop: a fala materializa as forças em suas vibrações, sendo capaz de alterar a ordem cósmica, e é por isso

---

<sup>2</sup> grupo étnico de tradição mandê, habitantes da África ocidental, nos territórios das atuais Repúblicas do Mali, da Guiné, do Senegal e Burkina Faso.

que a palavra deve ser investida de verdade e responsabilidade, para que a harmonia do Universo não seja afetada.

Saber de tradição de oralidade, a *mezinha* praticada por Raimunda Gomes da Silva no norte do Brasil, também se aproxima dessa ideia. Ribeirinha do rio Xingu, Raimunda, ou Mundica, como ela se apresenta, promove o bem-viver através da *mezinha* – técnica tradicional, que aprendeu com sua mãe e sua avó, de cura a partir de plantas medicinais e ervas da floresta. A *mezinha*<sup>3</sup> é, segundo ela, o encontro desse saber ancestral com a imaginação, como ativação de cura e bem-estar. A essência da *mezinha*, para Mundica, é o relacionamento, as conexões entre os seres vivos e não vivos, falantes e não falantes: “a boa *mezinha* é resultado de um bom relacionamento”. E o relacionamento tem a ver com reconhecimento. Quando encontra uma cobra na floresta, Raimunda se comunica com ela de outras formas que não a da língua falada: “eu não sei falar a língua dela e nem ela sabe falar a minha, mas a gente se olha no olho e se entende”. Raimunda comunica a palavra incorporada, sua enunciação extrapola a fala, acontece por todo o corpo. Também, a escuta não ocorre somente nos ouvidos, Raimunda sabe ouvir com a pele, uma escuta sensória e sensível, epidérmica.

A cura promovida pela *mezinha* resulta de um bom relacionamento, tem a ver com reconhecer determinada planta ou erva e entender qual a maneira mais adequada de *ativar seu princípio* de cura (diferentemente da medicina moderna ocidental, colonial, que pretende curar através da *extração do princípio ativo* das plantas e ervas). A *mezinha*, de alguma forma, caminha por uma trilha próxima à da tradição bambara narrada por Hampâté Bâ: assim como o homem tem em si forças que repousam à espera da palavra que as acorde, as plantas guardam em si princípios de cura que são ativados por meio de feitiços e encantarias. É necessária muita sabedoria para reconhecer a planta mais adequada para cada ocorrência e, ainda,

---

<sup>3</sup> Fala feita no Sesc Pompeia, São Paulo, em 20/11/2023, por evento do lançamento da *Cartilha de Mezinha* de sua autoria (Ed. N-1, 2023)



muito relacionamento para saber as formas de ativar os princípios de cada planta em cada situação.

Mundica registrou alguns desses saberes em uma Cartilha de Mezinagem, lançada em 2023. No evento de lançamento do livro, houve uma mesa da qual Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, também participou. Na ocasião, aconteceu um diálogo que pode nos apontar um caminho interessante para pensar a potência do relacionamento como elemento na aprendizagem. Raimunda explicou: *“Eu sei conviver na floresta e na cidade porque eu sou duas: ribeirinha e cidadina. Eu tenho é que ter respeito nos dois lugares, com os viventes e não-viventes, falantes e não-falantes”*, ao que Nêgo Bispo respondeu: *“Nossos corpos são muitas coisas ao mesmo tempo, a simultaneidade é nosso jogo. Para isso, é preciso que o corpo aprenda com o cheiro e com o toque, não só com a cabeça.”* Corpos que são muitas coisas ao mesmo tempo e jogam na simultaneidade, existem na lógica da articulações de posições, do lugar de encontros, atravessamentos e derivações da encruzilhada.

Mas, assim como o corpo pode produzir outros modos de escrita na simultaneidade, negociados a cada contexto, Leda Maria Martins defende que a palavra escrita também pode negociar sentidos contingentes quando poesia. A palavra escrita da poesia tem potência de presença, de ser encantada. O fazer poético, propõe relacionamento com a palavra - de quem escreve e de quem lê. Martins reflete sobre essa relação de singularidade e comprometimento na escrita poética que dá corpo às palavras, rasurando sentidos dicionarescos e universalizantes

Para mim, fazer poesia, habitar e ser habitada pelo poético, não é colocar palavras em versos ou rimas. Para mim, uma grande ambição do escritor é essa produção de uma escrita que não queira repetir o já dito, o já narrado, mas que procura dizer ainda que sejam as mesmas coisas de uma outra maneira. Nesta busca insana da linguagem [...], o poeta atenta para a palavra como paisagem de sonoridades, como potência de materialidades e qualidades sonoras e visuais que se oferecem ao exercício da criação. Acho que o que também se busca, o que também persiste na produção artística é uma procura constante de uma certa liberdade e mesmo de um certo encantamento. [...] Mas é sempre uma procura e um desejo: o de criação de uma escrita que no mínimo revele, na travessura criativa, a potência do ser



de barro, da tinta da tela, da letra, dos sons e dos gestos como matéria significativa, de modo a poder provocar no leitor, no seu receptor, o estímulo a uma percepção também sensorial e sensível, que possa ser assim também para quem recebe um convite, uma perquirição e quiçá um encantamento e um deleite (MARTINS, 2022, p.55-56)

Leda Maria Martins, ao refletir sobre o exercício poético, faz um convite especial que pode ter paralelo na educação: que a escola e demais espaços de transmissão também não se contentem em repetir o já dito, mas queiram ser lugares de *revelar, na travessura criativa*, a potência dos encontros entre as pessoas, experiências e saberes. Aqui, talvez fosse interessante pensar uma torção na maneira que a escola tem funcionado, com os conhecimentos que já foram produzidos sendo oferecidos como ponto de partida para novos saberes e invenções, não como ponto de chegada (a ser reproduzido, testado e medido numa prova). A questão da escola poderia ser: a partir do que já conhecemos, o que podemos criar? Como podemos fazer funcionar esse aparato educacional, tão enrijecido pelos rankings e avaliações de larga escala, de forma a potencializar a criatividade, a inventividade e as singularidades envolvidas em cada situação educativa? Ou, ainda, como podemos nos inspirar nas ideias da encruzilhada, da oralitura e da oratura para tornar a sala de aula um espaço de articulações entre posições, simultaneidade, ampliações, derivações e garantia de singularidades, firmando compromisso no encantamento sempre renovado com o (ainda) desconhecido?

E se a abertura ao desconhecido traz a potência de criar novos conhecimentos, traz também chances de invenção de outras posições e possibilidades de atuação para si própria/o. Quando as educadoras e educadores oferecem seus saberes como ponto de partida na relação educativa, abrem espaço para a experimentação, invenção e descoberta (de si, inclusive), no encontro com os conhecimentos e criações das e dos estudantes.

Por fim, é importante ressaltar: em todas essas situações, a presença é imprescindível, pois as coisas podem passar despercebidas quando não se está atenta/o a elas. É preciso ativar a sensibilidade para praticar educação. Aprender,

como ensinou Nêgo Bispo, com o cheiro e com o toque. Esse tipo de abertura é também uma aposta, não há garantia do resultado. Mas há, sempre, a possibilidade de transformar situações de aprendizagem em potentes devires: forças à espera do sopro que as mobilize - como as palavras na narrativa bambara e os encantos de mezinagem -, oportunidades para que a sala de aula possa ativar os princípios mais harmoniosos e restauradores de cada situação.

## Referências

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. IN: KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. p.167-212.

BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, Set./Dez.2004. p.1105-1126.

BARDI, Julia. **No corte do facão – confabulações decoloniais em educação menor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2024. 161p.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BONVINI, Emílio. **Textos orais e textura oral**. IN: QUEIROZ, Sônia (Org.) A tradição oral. Belo Horizonte: VivaVoz & FALE/UFGM, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018. p.65-81.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, set.-dez. 2012. p.523-536.

DIOP, Cheikh Anta. **Origem dos antigos egípcios**. IN: MOKHTAR, Gamal. História Geral da África II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-36.

DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GROSFÓGUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial**. *Contemporânea*, v.2, n.2, p.337-362, jul.-dez. 2012.

JOSÉ, Nsimba. **As narrativas orais ovimbundo como espaço de produção de sentidos**. IN: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (Orgs.). *Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola*. São Paulo: Bluncher, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Raquel. **Rasura**. 35ª Bienal de Arte de São Paulo – Coreografias do Impossível. São Paulo: set./dez.2023

MARTINS, Leda Maria. **Leda Maria Martins em entrevista a Pedro Kalil – Coleção Arte e Teoria**. Belo Horizonte: Relicário, 2022.

MATHIAS, Pérola. **raquel lima**. IN: 35ª BIENAL DE SÃO PAULO: COREOGRAFIAS DO IMPOSSÍVEL: CATÁLOGO – São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023.

MENDES, Jackeline Rodrigues; FERREIRA, Marta. **O narrador João da Goméia/Tata Londirá: azuelando e encantando para além das narrativas coloniais**. IN: GOUVEIA, Inês; MENDES, Andrea; BEZERRA, Nielson; SOUZA, Marlúcia Santos de (Orgs.). *Joãosinho da Goméia*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor**. *educação*, v.41, n.3, set./dez.2016. p.685-696.

TAMAYO-OSORIO, Carolina. **A colonialidade do saber: um olhar desde a Educação Matemática**. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(3), p.39-58, 2017, Nariño – Colômbia.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. IN: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2009. p.12-41.