

# **Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do sudoeste da Bahia**

Anderson de Carvalho Pereira<sup>1</sup>

## **Resumo**

O objetivo deste texto é mostrar a relação de alteridade entre oralidade e escrita e seu valor no âmbito de uma perspectiva discursiva de letramento, apontada por Tfouni (2009) e Pereira (2009) como importante à posição de intérprete do sujeito por conta do poder simbólico do discurso da escrita. A oralidade é entendida por meio da noção de uma estética dos jogos e brincadeiras com a linguagem em Belintane (2011) e problematizada em termos de sua exclusão no ensino da língua no espaço escolar. A partir desses pressupostos, foram analisadas marcas da oralidade tal como aparecem em sequências discursivas recortadas de cantigas de roda, interpretadas por um grupo de remanescentes quilombolas pertencente à tradição oral do sudoeste da Bahia. Metodologicamente, a análise fundamentou-se na noção de sequência discursiva de Serrani (1997). A partir desse ponto de vista, apontamos possibilidades, no âmbito do ensino, da língua materna estabelecer diálogos com o universo da oralidade presente em uma localidade.

## **Palavras-chave**

Oralidade. Letramento. Quilombo. Samba. Cultura Popular.

**1.** Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo; professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; líder do Grupo de Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discursos (GRINPRALED/CNPq). E-mail: underper@usp.br.

# **Orality and literacy in a remnant maroon community of a southwest of Bahia, Brazil**

Anderson de Carvalho Pereira\*

## **Abstract**

This paper aims to investigate otherness relation between orality and writing and his value under a perspective of a literacy discourse. Tfouni (2009) and Pereira (2009) discuss that this is important to the interpreters of the subject due to the symbolic strength of the writing discourse. Accordingly to Belintane (2011), the orality is understood by means of a notion of esthetic of a game and discussed under his exclusion in language teaching in the school. Thus, we analyze oral remarks as they appear in the discursive sequences of round song of a remnant maroon community of south-west of Bahia state. The methodology is based on Serrani (1997) and the notion of discursive sequence. We discuss the possibilities of the first language dialogue with the orality of a locale.

## **Keywords**

Oral Tradition. Literacy. Maroon. Samba. Popular Culture.

\* PhD in Psychology, São Paulo University; São Paulo, Brazil; professor, Southwest Bahia State University, Bahia, Brazil; coordinator of the Research Group in Narrative, Literacy Practices and Discourse (GRINPRALED/CNPq). E-mail: underper@usp.br.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a relevância da oralidade na educação formal, fazendo um contraponto com a rigidez do ensino instituído de língua materna, no caso, o português brasileiro. Para isso, apresenta-se a análise de um *corpus* linguístico-discursivo formado pelo samba de bumba cantado por remanescentes quilombolas do sudoeste baiano. O valor dessa alteridade com a oralidade é o foco da abordagem discursiva dos estudos de letramento aqui contemplada e passa pela crítica à rigidez no ensino da língua materna, em que se privilegia o uso do código normativo, que, muitas vezes, repercute na desvalorização da tradição oral brasileira.

A relação indireta entre sujeito, linguagem e interpretação torna visível a riqueza poética da tradição oral, riqueza esta que pode ser apontada na interpretação desse samba de roda por um grupo de remanescentes quilombolas da zona rural do município de Nova Canaã-BA.

Em termos do alcance que projetam no âmbito da alteridade com a oralidade, esses usos ordinários da língua são também modos de interpretação e colocam em xeque a concepção de ensino da língua materna ainda hegemônica, em que os trocadilhos ficam no recôndito do exótico, do burlesco, não integrando uma escuta atenta do cotidiano.

A partir desses pressupostos, este texto fundamenta a análise de uma parte da tradição oral de uma localidade em uma perspectiva discursiva de letramento (TFOUNI, 2009; PEREIRA, 2009).

### Perspectiva discursiva de letramento

Em uma perspectiva discursiva de letramento é fundamental contrapor o mecanismo ideológico do ensino instituído da língua materna no contexto da escolarização aos aspectos da oralidade do sujeito do letramento.

Nas palavras de Tfouni (2009, p. 86):

o sujeito do letramento nem sempre é alfabetizado [...] nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos.

Fundamentada principalmente na perspectiva teórica da Análise do Discurso, na noção de sujeito do inconsciente da psicanálise, sobretudo lacaniana, os estudos sobre letramento, em uma perspectiva discursiva (PEREIRA, 2009; TFOUNI, 2009), destacam também a autoria na forma oral da língua como uma das posições de intérprete dos sujeitos letrados, ou seja, como uma das possibilidades de “furar”, romper com o uso “mais correto” que atende à lógica normativa da língua na escolarização.

Além disso, nessa perspectiva, o destaque reside em modos de operar reflexões sobre os diversos usos da língua, tal como nos mais diversos trocadilhos, em que o ordinário no cotidiano surpreende com efeitos de singularidade. Cada um troca a “ordem” da língua de um jeito, tal como a criança “brinca” de poesia, argumenta Freud (1996), e provoca risos, estagnação e surpresa no outro. Além disso, aponta caminhos para resolver charadas, contar piadas, inverter argumentos e sons que mudam o sentido, na base do imprevisto e do improvisado.

Parte desses pressupostos aparece nos estudos de Tfouni (2009) sobre o valor do autor, seja no texto oral ou escrito, valor este ocultado pela escolarização em função do poder que a escrita (alfabética e grafocêntrica) tem nas práticas letradas.

Neste texto, mostramos a análise de cantigas de remanescentes quilombolas com pouco ou nenhum grau de escolaridade, mas que organizam “várias vozes” da oralidade (expressão de Tfouni, 2009) em que seu valor político é mostrar de modo deslocado o valor poético da língua que a escolarização tende a calar.

No caso em questão, o resgate do valor da tradição oral de uma localidade, bem como a investigação de seus mecanismos enunciativos, contribui para que se mobilize o desafio de integrar e promover este aspecto do sujeito em sua interpretação da linguagem.

Nosso objetivo é mostrar também de que forma o debate sobre a produção linguageira do cotidiano em espaços alternativos à escolarização formal enriquece as pesquisas sobre a alteridade entre oralidade e escrita, tão cruciais em face dos estudos sobre letramento e alfabetização, uma vez que oferecem uma maior gama de posições para os sujeitos, que, por não serem apenas alunos, passam a ser entendidos como intérpretes com a possibilidade de fazer usos diversos da linguagem.

Esse entendimento sobre o campo da oralidade também mantém estreita afinidade, a nosso ver, com o que Belintane (2011, p. 56) aponta:

Nosso foco insiste, portanto, em desvelar uma subjetividade que se posiciona entre diversos tipos de textos estruturados pelo grande Outro da tradição a partir de procedimentos estéticos tipicamente orais (jogos linguageiros), que, em nossa opinião, constituem as bases para que a escrita seja assimilada e, ao mesmo tempo, inserida como uma importante possibilidade de expressão e meio de manifestação dos usos da língua.

Ressaltamos, portanto, a nossa preocupação em manter um diálogo estreito com a estética da tradição oral. Afinal, a tradição oral está presente no cotidiano em geral da nossa população, independente do tempo de escolarização ou do grau de escolaridade. Mesmo diante de sua complexidade, tentar uma aproximação enriquece o valor sócio-histórico que deve atravessar quaisquer projetos de alfabetização em uma perspectiva de letramento (TFOUNI, 2004; PEREIRA, 2009; BELINTANE, 2011).

Sabe-se que ainda pouco se conhece da tradição oral brasileira, mesmo porque existem

mecanismos de resistência e de desconhecimento atrelados ao arcabouço acadêmico formal, que, quando desta tenta se aproximar, toma o caminho de instrumentos formais e distantes de sua organização própria e de sua dispersão no cotidiano. Esse aparato antecipa uma leitura da realidade como parte de uma espécie de grade interpretativa, mais poderosa e à qual se encaixaria a tradição oral. Temos, nesse jogo, uma luta, um confronto político, em uma dinâmica de “economia escriturística”, tal como já mostramos ao analisar narrativas orais (PEREIRA, 2009) e produção textual de adultos alfabetizando (TFOUNI; PEREIRA, 2009).

Acerca dessa disputa entre oral e escrita, pela qual transita a oralidade, Calvet (2011) critica a recente desvalorização da tradição oral no Ocidente. No caso da hipervalorização do romance escrito e de sua leitura silenciosa, por exemplo, estão calados aspectos da forma oral também presentes no universo acadêmico urbanizado, quando um universitário usa a palavra em uma defesa de tese. De outro modo, nas tradições orais distantes dos grandes centros urbanos, há aspectos do uso da forma oral que remetem aos aspectos de respeito à palavra alheia, tal como nas citações acadêmicas. É o caso do pedido de autorização de um membro griô (do Mali) ao se pronunciar para seu grupo.

Calvet (2011) critica também a hipervalorização do grafismo e mostra a riqueza de aspectos rítmicos complexos, como os trava-línguas e as adivinhas. Em outras palavras, os recursos da tradição oral também portam reflexões sobre a língua e formas de saber sob(re) a língua. O autor defende que quatro principais marcas (linguagem infantil, trava-línguas, adivinhações e contos) são protagonistas do legado do saber sobre a língua nas sociedades com forte tradição oral. Disso, decorre a seguinte comparação:

em nossas sociedades ocidentais, o saber sobre a língua se encontra nas gramáticas, nos tratados de estilística e nos dicionários, e que se constitui como resultado de uma

pesquisa. Ora, as sociedades de tradição oral dão testemunho de um saber comparável, igualmente elaborado, que não se manifesta, é claro, em tratados de estilística ou de gramática, mas do qual se encontram traços no conjunto dos jogos linguísticos propostos às crianças. (CALVET, 2011, p.16).

A respeito desse último, vale lembrar a menção feita por Mendonça (2008) aos contos crioulos e à coletânea de dois textos orais de origem africana e europeia da ilha de Itaparica. Para Medonça (2008, p. 15):

são histórias transmitidas de geração a geração, diretamente pelos mais velhos aos mais novos, são peças autênticas da tradição oral negra da Bahia. Os contos crioulos de Mestre Didi e de Pierre Verger constituem uma excelente fonte de estudo, porque abordam o universo mítico da cultura afro-brasileira, sendo de uma relevância para os alunos conhecerem e estudarem essas obras como forma de aprimoramento que constituem uma parte pouco conhecida da nossa herança nacional.

Conforme Calvet (2011), em todas essas estratégias, aparecem análises acuradas da língua que não vêm dos livros e que estreitam as funções lúdica e educativa em um processo de transmissão da língua.

O manejo hábil da linguagem, nessas quatro rubricas (suas inversões, sonorizações com elementos “estranhos”), reflete o rico propósito pedagógico de seus usos, tal que, como apontado de outro lugar teórico por Belintane (2011), ajude a explorar a subjetividade na escrita infantil.

A inspiração nos instrumentos linguísticos tradicionais da escolarização (livros didáticos, dicionários, manuais) reforça o poderio da escrita, uma vez que é refém das normas gramaticais que sentenciam o “erro” e de que resulta parte de um processo de reificação (PEREIRA, 2009), que despreza o diálogo entre oralidade e prática pedagógica, bem como aspectos da subjetividade voltados à singularidade do sujeito intérprete de sua

própria localidade e mergulhado em aspectos da oralidade que o constitui.

Um modo particular de transitar entre a oralidade e a escrita é configurado pelos diversos caminhos da linguagem presentes nas atividades lúdicas que, muitas vezes, é sentenciado como equívoco pela avaliação escolar (BELINTANE, 2011).

É nesse nicho da discussão que podemos lembrar a tese de Belintane (2011) sobre a “polifonia textual”, em que a criança se percebe envolvida por meio dos chistes nas conversas e em cantigas e há a mudança de posição diante de seus interlocutores e da tradição pela qual transita, uma vez que os saberes da oralidade a antecede.

Apostamos que essa tese contribui para sustentar um debate sobre o que o próprio Belintane (2011, p. 147) aponta nos seguinte trecho:

percebemos com clareza que, se em vez de um livro didático, a escola recebesse uma coletânea de gêneros oriundos da cultura popular local; se estes fossem correlacionados a manifestações culturais de outras regiões e até mesmo ampliadas em outras coletâneas mais universais, como por exemplo a mitologia grega, ou os contos europeus desconhecidos (não os veiculados pelo mundo Disney), sua adoção favoreceria mais a criança e seu meio familiar, pois no mínimo suas imagens e textos com alguma familiaridade despertariam possibilidades de expansões e enriquecimentos da cultura popular local.

Em paralelo a essa pontuação, podemos também lembrar a dimensão ética da consideração da “seriedade” que está presente na criação poética por meio da qual se vê “brincadeira” na linguagem. Sobre isso, diz Freud (1996, p. 135):

Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva esse

mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e depende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real.

Freud (1996) critica um padrão de avaliação do escritor criativo, aquele que brinca com a linguagem refém de uma moral rígida. Diante da seriedade do mundo adulto materializado na escolarização, estaria o uso lúdico da linguagem. A moral adulta despreza esse mundo particular, que somente se constrói em uma dada tradição e que, assim, é desprezado porque é considerado menos real, menos legítimo, posto que é mais refém de um “mau uso da razão”, invariavelmente o uso racional da lógica, privilegiado pela forma escrita.

Pinheiro (2000, p. 153), por sua vez, em sua pesquisa sobre “jogos populares regionais praticados por crianças nas décadas de 1960 a 1990, em Jequié-BA”, mostra que essas invenções do cotidiano têm como base principal a ação, a mobilidade e a busca pela ficção implícita na realidade, possibilitando trilhar caminhos com vários sentidos. É dessa base implícita de fantasia e ficção de qualquer realidade que trata Freud (1996) e que contraria o alinhamento entre moral “séria” e adulta, escolarização e uso “correto” da língua.

Para finalizar esse estreitamento entre o que apontou Calvet (2011), Belintane (2011), Freud (1996) e Pinheiro (2000) sobre o valor da reflexão sobre a oralidade, trazemos a seguir a análise de um *corpus* coletado no sudoeste da Bahia, especificamente, no território de identidade do médio sudoeste da Bahia, designado pelo número 8, com sede em Itapetinga (CADERNO DE CULTURA 2009/2010).

### **Metodologia**

O *corpus*, tal como analisado e

apresentado na próxima seção, faz parte da transcrição de uma das sessões de interpretação das cantigas de roda que são parte do patrimônio da tradição oral de Lagoinha, localizada na zona rural do município de Nova Canaã, no sudoeste da Bahia. Trata-se de uma das várias visitas que integram um projeto de pesquisa mais amplo sobre mapeamento da tradição oral no sudoeste e sul da Bahia.

O *corpus* foi coletado graças à mediação da Secretaria Estadual de Cultura, por meio de agentes culturais das Secretarias Municipais de Cultura de Itapetinga-BA e de Nova Canaã-BA.

Nas várias visitas à localidade, percebemos que as cantigas aqui analisadas proporcionavam aos participantes uma reflexão sobre o próprio patrimônio, uma vez que seu valor simbólico permitiu que se apresentassem em vários eventos para os quais foram convidados.

O material analisado faz parte exclusivamente de apresentações feitas na própria localidade mencionada. Ressaltamos que se trata de um dos dias de festejo deste grupo de remanescentes quilombolas, em que principalmente as crianças e as mulheres participavam da trança do mastro. Um dos aspectos a ser analisado é esse uso linguageiro em que se nota formas lúdicas, ou seja, brincadeiras com a polissemia e com trocadilhos atravessados por uma polifonia que se mostra como eixo norteador das apresentações. Foi justamente esse tom de descontração com a linguagem que nos permitiu uma reflexão acerca dos usos rígidos da escolarização.

A coleta do *corpus* se pautou na receptividade vibrante de um grupo remanescente de quilombolas que moram na zona rural de Nova Canaã-BA. Em algumas visitas realizadas, foi possível conhecer um pouco das dificuldades cotidianas e do senso genuíno de coletividade experimentado pelos membros do grupo, percebido pela forma receptiva de integrar o pesquisador.

Mesmo sabendo que são designados

pelos agentes de cultura e habitantes da região como remanescentes quilombolas, os grupos se identificam frequentemente de forma mais sucinta como habitantes do vilarejo de “Lagoinha”. No entanto, essa marca de designação é relevante, uma vez que o samba por eles cantado faz parte do legado da tradição oral. Conforme Silva (2008, p. 216-217):

Há estimativas de que existem cerca de 724 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil [...] o termo quilombo (do quimbundo, kilombo) foi utilizado primeiramente para se referir às fortificações dos jagas. Por extensão, quilombo passou a nomear fortificações de negros fugidos dos cativeiros.

Em consonância ao que aponta Lima (2011) em seu estudo sobre o “samba das paparutas” na região do recôncavo baiano, a memória sobre a escravidão e a africanidade é expressiva nesses grupos, difusa e descontínua entre os membros. Essa memória é parte de versões diversificadas que também escondem segredos ocultos e velados.

Sobretudo os mais velhos, que têm lugar de destaque na apresentação do chamado “samba de bumba”, do qual foram retiradas as sequências aqui analisadas, contam que o lugar era mais conhecido antigamente como “Burara”, que quer dizer “lugar pequeno”. Contam ainda, que as exposições não ocorrem como no passado. Muitas atividades coletivas, como a “pila do café”, em meio a qual cantavam a “chula” (cantiga que acompanhava a atividade de plantio e colheita do café), ocorriam em meio às migrações sazonais pelo planalto da Conquista (arredores de Vitória da Conquista, Bahia). Atualmente, essa cantoria cotidiana deu lugar às apresentações esporádicas e voltadas para eventos oficiais de algumas organizações culturais municipais ou não governamentais, bem como para interessados em geral.

No caso analisado aqui, o “samba de bumba”, como o próprio nome aponta, é tocado

no ritmo frenético dos bumbos e das flautas, feitos de madeira. A manifestação lembra muito os diversos folguedos populares, em que aparece também a ornamentação dos mastros de madeira fincados junto às sedes dos lugarejos do interior do Brasil e que Cascudo (1984) descreve remetendo ao folguedo mais conhecido, o bumba-meu-boi. O ritmo alucinante embriaga o ouvinte de sonoridades diversas, em que o “entendimento” das letras se dispersa pelo ritmo do corpo e da voz. É esse campo de sonoridades diversas, que aparentemente é uma repetição do “mesmo”, que permite discutirmos as relações de alteridade entre oralidade e escrita no campo dos estudos sobre letramento.

A coleta é apresentada conforme as noções de *corpus* e de sequência discursiva, trazidas de Serrani (1997). A autora entende *corpus* discursivo como uma materialidade (documentos, livros, entrevistas, fragmentos de linguagem na forma oral ou escrita) que permitem a formulação de questões iniciais por meio do estranhamento de sua leitura e escuta, bem como a retomada de perguntas basilares da pesquisa.

A partir disso, o pesquisador elege *sequências discursivas* (SD), que, invariavelmente, estão afetadas por mecanismos de evidência semântica que indicam aspectos socioculturais e que permite ao pesquisador levantar hipóteses sobre questões paradigmáticas, ao interpretar paráfrases, repetições e fragmentos significantes. No caso, as sequências abaixo indicam uma polissemia ligada à natureza da oralidade que nos permitiu resgatar questões ligadas à crítica feita pelos estudos do letramento à instituição do ensino da língua.

### **Olhando de perto o samba de bumba de remanescentes quilombolas: o ritmo de um corpus com várias vozes da oralidade**

A análise a seguir mobiliza aspectos da perspectiva discursiva de letramento, cujos pressupostos foram aqui apresentados.

Vejam as sequências discursivas (SD):

SD1: Calampião (Galãopião ou Cambaleão) brabo deles/Catimba de pau/O samba é deles.

SD2: Tin do Le lê/Tin do La lá/Arreda do caminho/E dexa a jiboia passá.

SD3: Pega o priá [...] priá corredeira (repetido várias vezes, em ritmo frenético).

SD4: Seu Manuel Nicolau/o tiradô de cipó/eu também sei tirá/pa fazê o carimbo.

O início da SD1 revela, pelo uso de parênteses, vários modos de dizer o “mesmo”. Uma das primeiras visitas à localidade nos permitiu a escuta de “Calampião”. Em um momento de conversa mais informal, durante uma das visitas, depois de nosso comentário sobre “Calampião” e a conversa sobre ela, alguns moradores afirmaram que pode ser “galãopião” ou “Cambaleão”.

Seja um ou outro modo de interpretar o samba, podemos retirar deles algumas interpretações, a saber: a primeira, em que se nota o par de oposições entre “um galã” e um “peão”, ou ainda, “um galã” e “um peão” (um galã, que é peão) e que resgata um modo da localidade lidar com a memória coletiva acerca do sertanejo; e, em segundo, a fala e a escuta de “cambaleão” permite a interpretação do verbo cambalear, indicando a astúcia, a flexibilidade do cotidiano. Acerca dessa última, podemos opor a corrida, o improviso, o molejo das fugas da época dos escravos, à “brabeza” dos senhores, e, também, as artimanhas no enfrentamento das dificuldades pelo sertanejo, pelo caboclo do interior.

Resgatando essa memória, tanto se pode interpretar que quem não dança continua a sofrer com a “catimba de pau” quanto que “deles” refere-se à brabeza de (Ca)lampião. Faz sentido também notar ainda essa fusão entre “Cala” (de calar-se) e Lampião (outra figura ligada à perseguição e ao medo coletivo, que também faz parte do imaginário daquela região). Desse modo, as várias formas de silenciamento provocado pelo sofrimento no passado são

reavivadas, por meio de um processo de ressignificação que marca resistência. Um modo disfarçado, deslocado, de falar do sofrimento do passado se faz presente no samba de bumba.

Além disso, podemos indicar “catimba” como marca de um enigma dessas estratégias de resistência, de refúgio diante da opressão. Esse modo deslocado de falar de si poderia ser resgatado para a produção textual oral ou escrita, de diários, narrativas, realizações de encenações em torno da cantoria do samba em questão, de modo que a História em sentido mais amplo dialogasse com a história local e tocasse aspectos inclusive da história interacional, da história de vida dos membros da localidade.

Vejam na segunda sequência outro valor desse universo. Não importa a origem de um acontecimento, mas o valor do acontecimento que promove uma cena, um modo de falar de si que toca a coletividade. Deste modo, “deixar passar a jiboia” é um modo de se comprometer com uma tarefa, uma missão coletiva, esse caráter metafórico (fala-se de algo de forma deslocada) e também metonímico (em que se teria um referente amplo representante dos membros) tem inestimável valor criativo, pois faz um trocadilho entre deixar o “caminho”, algo que é comum a todos, bem como deixar de lado cada aspecto individual. Esse trânsito metafórico e metonímico sugere um compromisso coletivo e sinaliza um modo de leitura da realidade.

Dessa leitura, podem decorrer histórias individuais, mas que passam obrigatoriamente por histórias coletivas, enigmáticas, como disparadoras. Cada um deixa um pouco de si, “arreda do seu caminho” para estar com o outro bem como pode se calar para falar em nome de todos. De outro modo, pode-se valer dessa história enigmática para construir uma narrativa de si, sem saber ao certo de onde vem a jiboia, por que veio e onde vai.

O valor dessa leitura maleável da realidade de cada um e de todos ao mesmo tempo também aparece em SD3: Pega o priá

[...] priá corredeira. Cantada em ritmo frenético, essa sequência aumenta a pulsação da dança em uma fila que forma um círculo simulando uma cobra correndo atrás do próprio rabo. A corredeira também é metafórica de um caminho que une e desune o que nos leva a projetar, tal como fizemos na análise das outras sequências, possibilidades de produção textual oral ou escrita, decorrentes da conversa sobre este universo da oralidade. A corredeira também pode ser a “correria” de que faz parte o cotidiano em constante transformação daquele grupo, cada vez mais afetado pela diminuição de seu isolamento em função também com o trânsito para os afazeres da cidade. Em paralelo, também faz referência às “origens”, às nascentes de água presentes nas matas de cipó, e também nas cachoeiras e riachos do interior do país afora. Nas veredas do Grande Sertão, para parafrasear Guimarães Rosa.

Um passo importante é notar que há essa possibilidade por conta mesmo da abertura à interpretação de aceitação da polissemia (dos vários sentidos possíveis) que faz parte da natureza da oralidade. É sabido que esse modo de tratar a língua não é usual no espaço da escolarização, tendo, portanto, a prática pedagógica muito a aprender com ele.

Por meio da oralidade é viável também refugiar-se no Outro para tratar de práticas sociais aparentemente consolidadas conforme os grupos dominantes, de forma irreverente em que há possibilidade de mudança de posição discursiva. É o que vemos na SD4: Seu Manuel Nicolau/o tiradô de cipó/eu também sei tirá/pa fazê o carimbó.

Não podemos deixar de notar a referência a um nome próprio (Manuel Nicolau). Uma leitura possível é: não apenas o senhor Manoel sabe tirar cipó para dançar, no sentido metafórico, o “carimbó”, uma dança típica das nossas matrizes indígenas e africanas misturadas, pode sustentar também o sentido de se virar, de criar estratégias de vida. É um

estilo que aparece em outras regiões do país, o que revelaria um campo de pesquisas dividido entre sujeito-aluno e sujeito-professor de modo a dialogar com as práticas letradas no cotidiano por meio desse intercâmbio com a oralidade.

É do resgate da narrativa em torno de um personagem, calado ou vivo na memória, que se pode assemelhar o processo de ressignificação visto na história de seu “Nicolau”. Pouco importa em certo sentido quem ele foi concretamente, o ritmo do samba pode dar margem à construção de narrativas que ao falar do seu “Nicolau, o fazedor de cipó” como uma “figura qualquer” permite falar de si mesmo, permite ao sujeito reescrever sua própria história, inscrever-se no e pelo Outro bem como apoderar-se da materialidade simbólica da oralidade. Esse empoderamento põe em xeque um empoderamento que seria apanágio da escrita. A possibilidade de atividades pedagógicas decorrentes dessas várias interpretações poderia ser um caminho para o grupo que faz uso dessas cantigas, bem como abre a possibilidade do uso destas ou de outras pertencentes a outras localidades desse imenso país em outros contextos educacionais com o compromisso de se aproximar da tradição oral.

Uma visita a esse tipo de localidade ou a apresentação no espaço escolar bem como a exibição dos vários vídeos de manifestações semelhantes podem sustentar esse tipo de articulação e permite pensar em tantas ações condutoras dessas várias interpretações que podem aparecer no cotidiano das práticas letradas.

Ratificamos, portanto, o que defendemos a partir da análise de narrativas orais (PEREIRA, 2009). Há uma articulação discursiva da memória oral que, ao desenterrar aspectos da oralidade outrora calados, confere um deslocamento no modo de ver o regime das práticas letradas; do olhar centrado nos instrumentos alfabetizadores e opressores da razão da materialidade da escrita apontam para um olhar deslocado, partindo da oralidade e denunciando alguns

fracassos coletivos no trabalho com letramento e alfabetização, uma vez que negligenciam ao sujeito letrado, escolarizado ou não, seu lugar de intérprete. É disso que tratamos a seguir.

### **A oralidade diante da língua instituída: uma mudança de rumo negligenciada à educação formal**

Infelizmente, a riqueza da oralidade é engolida muitas vezes por um processo em que seu poderio simbólico é reduzido ao exotismo reservado às comemorações do dia do folclore ou a um trabalho supostamente lúdico, mas que frequentemente peca por fazer uso autoritário do que se chamaria de lúdico. Esse reducionismo faz parte do que Street (2014) chama de um processo em que o letramento é pedagogizado.

O autor argumenta que a escola demanda competências de leitura e escrita e expressão oral que independeriam do contexto e de seu valor sócio-histórico. Ora, esse valor é crucial e indissociável quando se trata de apontar o modo da oralidade se organizar e se manifestar, como vimos acima em termos de memória coletiva. Essa tentativa de apagamento feita pela escola fica ainda mais preocupante quando se nota a integração da oralidade no cotidiano, atestando

como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos. (STREET, 2014, p. 129).

As atividades mecânicas e ritualizadas, como os relatórios de leitura, também são prova cabal daquilo que Street (2014) denomina efeito de reificação de usos “neutros” da língua e que também apontamos como parte de um processo de reificação da escrita (PEREIRA, 2011).

É para pôr em xeque esse poderio da escrita reificada, que Belintane (2011) aponta ser necessário, valorizarmos as atividades

na forma oral tal como as atividades de cantoria coletiva desenvolvidas pelo grupo de remanescentes quilombolas e seus possíveis diálogos com práticas pedagógicas decorrentes, como a prática de contar histórias e de construir narrativas orais ou escritas.

Com a análise aqui apresentada vimos alguns possíveis usos, mas, sobretudo, resgatamos o valor simbólico da memória oral e da natureza da oralidade. Desse modo, discutimos os valores fundamentais da oralidade de uma localidade, que Street (2014) aponta ser um dos caminhos para se resgatar o patrimônio letrado de uma população. O autor argumenta que em geral a prática “neutra” do letramento na escola esconde o poderio dos aparatos estatais burocratizados desde as atividades do cotidiano até as avaliações internacionais e calam pelo ensino centralizado e instituído da língua seus recursos fundamentais.

Com a análise das segmentações mostradas acima, ratificamos a pesquisa de Tfouni (2009), Pereira (2009) e Belintane (2011) para os quais há influência das práticas orais na maneira de se lidar com aquilo que chamamos de discurso da escrita (o efeito de unidade marcado na repetição, por exemplo). Está na nossa tradição oral e deve ser considerado ao nos ocuparmos das práticas letradas (orais ou escritas) em geral. Assim, o samba de bumba analisado enriquece os estudos do letramento, pois permite discutir o jogo de poder que envolvem leitura e interpretação, tanto na forma oral quanto escrita.

É a partir dos recursos vindos desta dispersão das “várias vozes discursivas” da oralidade (TFOUNI, 2004) que apontamos alteridades entre oralidade e escrita e questionamos os modos instituídos de tratamento da língua materna, sobretudo no espaço da educação escolar.

Para resgatar parte do que iniciamos do ponto de vista de uma discussão acerca da exclusão da oralidade nos espaços instituídos de circulação da língua materna, vale lembrar a dimensão do mecanismo do discurso

pedagógico escolar neste processo.

Escolas ainda marcadas pela repetição de cópias prescritas e em que as vozes são silenciadas pela leitura monótona, silenciosa e isolada do outro. Uma desavença com a própria língua materna, pois a criação poética que assemelha o infantil do poeta é calada pelo uso mecânico da escrita imperativa e que cala os sujeitos, tal como apontado por Pfeiffer (1995) ao criticar as interdições impostas pelas práticas discursivas escolares por meio da repetição mnemônica.

É dessa maneira que se pode estabelecer também contato com as contribuições de Britto (2007, p. 56), que em meio às críticas ao paradigma dominante de escrita escolar propõe alternativas sobre concepção de prática de leitura e escrita e comenta que “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português-padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Furlanetto (2007, p. 147), por sua vez, alerta para a complexidade entre as “passagens” que os projetos pedagógicos produzem por meio da ilusão do “avanço” quando substituem “redação” por “produção textual”, por exemplo, o que disfarça o risco de se dar um “rótulo novo para um produto antigo”.

Assim, a escrita é tomada como instrumento de mordida e silenciamento, em que se notam vozes que ecoam em uma espécie de eco vazio no espaço do diálogo pró-forma e em que a travessia ao outro deixa de encantar. O caráter enigmático, curioso e maleável da oralidade visto no samba de bumba indica “permanência na diversidade que caracteriza muito bem os textos de tradição oral” (CALVET, 2011, p. 41) e põe o sujeito do letramento no lugar de fazer usos alternativos da língua na forma escrita.

Esse resgate do que está calado ao nível da oralidade e da tradição oral lembra Assolini (2003) para quem trabalhar com letramento é uma alternativa para que alfabetizadores e profissionais que lidam com práticas textuais

promovam a abertura de um caminho, em que a posição de mero escrevente, ao dialogar com a oralidade, deixa a paráfrase ou a cópia mecânica e mergulha na criação e na autoria.

A dificuldade está principalmente no fato de que há um grande desnível no reconhecimento social da forma oral e das oralidades, desvalorização presente inclusive no mergulho investigativo deste universo, como já dissemos; as pesquisas e seu reconhecimento andam pouco integrados ao cotidiano escolar, posto que são deslocados à categoria do exótico. Mostramos aqui apenas um breve meandro do alcance desse modo da oralidade atravessar os furos, as falhas e as lacunas de um “objeto” chamado língua.

### **Considerações Finais**

Esperamos que este campo de pesquisa possa valorizar a singularidade da manifestação cultural de base oral de outros grupos a serem visitados, conhecidos; em suma, dar-lhes voz para se tornarem participantes ativos do intercâmbio e do reconhecimento da alteridade entre oralidade e escrita.

Com isso, acreditamos ter contribuído com o conhecimento mais aprofundado e a valorização das diversas alteridades entre oralidade e escrita, de modo que por esse caminho se integrem as ações voltadas às práticas de letramento e alfabetização. Desse ponto de vista, acreditamos que o pesquisador pode contribuir na medida em que é tomado como mediador nos processos de circulação das práticas letradas locais.

### **Agradecimentos**

Nossos agradecimentos a Antônio Maciel e Romilce Rodrigues Silva, agentes de cultura em Itapetinga-BA e em Nova Canaã-BA na ocasião da coleta, por terem contribuído no contato com os participantes da pesquisa.

## Referências

- ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 212f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BELINTANE, C. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s)**: pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. 2011. 180f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, M. et al. (Org.). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola, 2007. p. 53-77.
- CADERNO DE CULTURA (2009/2010). Regulamento da IV Conferência Estadual de Cultura. Resultados da III Conferência Estadual de Cultura. **Cultura é o quê?** Superintendência de Desenvolvimento Territorial da Cultura (SUDECULT), 2010.
- CALVET, L-J. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011.
- COSTA, E. S. Imagens da África na cultura tradicional: das margens e da resistência. In: COSTA, E. S.; CASTRO, Y. P. (Org.). **Acolhendo as línguas africanas**: segundo momento. Salvador: EdUNEB, 2010. p. 137-144.
- FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios (1908)**. Rio de Janeiro: Imago, v. 9, p. 135-143, 1996 (Obras Completas).
- FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafios no ensino de língua portuguesa. In: M. BAGNO et al. (Org.). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo, SP: Parábola, 2007, p.
- LIMA, A. África, africanismos e espirais do tempo na cultura tradicional. In: COSTA, E. S.; CASTRO, Y. P. (Org.). **Acolhendo as línguas africanas**: segundo momento. Salvador: EdUNEB, 2010. p. 129-137.
- MENDONÇA, A. M. M. Literatura africana e afro-brasileira para alunos do ensino médio de escola pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACOLHENDO AS LÍNGUAS AFRICANAS, 2., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2008. p. 13-20.
- PEREIRA, A. C. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2010. 332 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- PINHEIRO, R. C. Jogos populares regionais: uma vivência do século XX na perspectiva de uma aplicação prática no III milênio. In: LEMOS, M. T. B.; BAHIA, L. H. (Org.). **Percursos da memória**: construções do imaginário nacional. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. p. 153-160.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SERRANI, S. M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. In: SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural:** um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 53-71.

SILVA, J. A. A. Africanos e afrodescendentes na constituição sociolinguística do português do Brasil: o caso “Cinzento”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACOLHENDO AS LÍNGUAS AFRICANAS, 2., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2008. p. 215-231.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 67-79, jul./dez. 2009.

Submetido em 13 de abril de 2015.

Aprovado em 20 de julho de 2015.