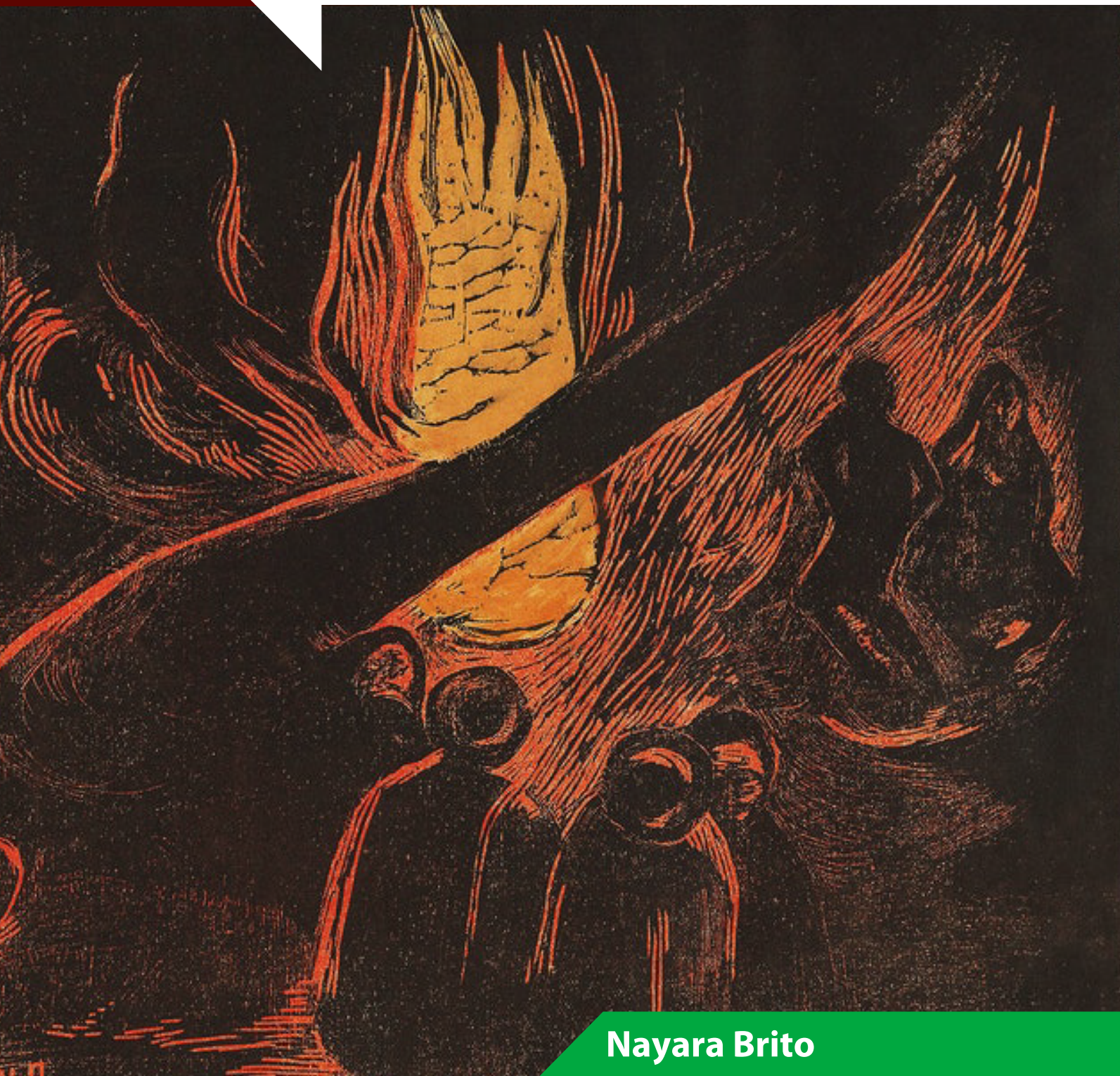




Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Nayara Brito

**Contaçon de história:
criaçãõ de narrativas e oralidade**

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: CRIAÇÃO DE NARRATIVAS E ORALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Nayara Brito

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: CRIAÇÃO DE NARRATIVAS E
ORALIDADE

Salvador
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Pró-Reitor: Penildon Silva Filho
Escola de Teatro
Diretor: Luiz Cláudio Cajaíba

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro

Coordenador:
Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa:
The Devil Speaks (1894) by Paul Gauguin.
Original from The Art Institute of Chicago.
Digitally enhanced by rawpixel.

Equipe de Revisão
Julio Neves Pereira, Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão:
Haenz Gutierrez Quintana, Danilo Barros

Editoração/Ilustração:
Bruno Deminco, Davi Cohen, Luana
Andrade, Michele Duran de Souza Ribeiro,

Rafael Moreno Pipino de Andrade,
Amanda Soares Fabel, Amanda dos Santos
Braga, Ingrid Barretto

Design de Interfaces:
Danilo Barros

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Daiane Nascimento dos Santos, Victor
Gonçalves

Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio, Valdinei Matos

Edição:
Maria Giulia Santos, Adriane Santos, Alan
Leonel

Videografismos e Animação:
Camila Correia, Gean Almeida, Mateus
Santana

Edição de Áudio/trilha sonora:
Mateus Aragão, Filipe Pires Aragão



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

B862

BRITO, Nayara Macedo Barbosa de.

Contação de história: criação de narrativas e oralidade / Nayara Brito. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.

77 p. ilust.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-035-0

1. Teatro – Estudo e ensino (Superior). 2. Arte de contar histórias. 3. Histórias alternativas (Ficção). I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 792

SUMÁRIO

BOAS VINDAS	08
MINI CURRÍCULO DA AUTORA	10
INTRODUÇÃO	11
UNIDADE TEMÁTICA 1	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: TRADIÇÕES E CONTEMPORANEIDADE	20
1.1 – Alguns conceitos-chave	21
1.1.1 – Quem é a pessoa contadora de histórias?	21
1.1.2 – Oralidade	25
1.1.3 – Narrativa	27
1.2 – Tradições orais	29
1.2.1 – Djeliw/Griôs	30
1.2.2 – Ameríndies	32
1.2.3 – Aedos e trovadores	33
1.2.4 – Cantadores de viola e repentistas	35
1.3 – Narrativas contemporâneas	38
1.3.1 – “O perigo de uma história única”	38
1.3.2 – As narrativas enviesadas da contemporaneidade	40
1.3.3 – Autoescrituras performativas	43
UNIDADE TEMÁTICA 2	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INTERFACE COM A CENA	47
2.1 – Imagem, imaginação, imaginário	47
2.1.1 – <i>Qualquer coisa a gente inventa</i>	48
2.2 – Corpo, voz e oralidade	51
2.2.1 – <i>De janelas e luas</i>	52

2.3 – Histórias reais e improvisação	55
2.3.1 – <i>Playback Theatre</i>	55
UNIDADE TEMÁTICA 3	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE TEATRO	59
3.1 – Algumas experiências	59
3.1.1 – A Poteca (Biblioteca de histórias orais)	60
3.1.2 – <i>O pássaro verde</i> (Transcrição de narrativas)	61
3.2 – Contar e jogar (alguns procedimentos teórico-metodológicos)	64
3.2.1 – A contação a partir dos jogos teatrais como possibilidade de trabalho	64
3.2.2 – A contação a partir dos jogos e danças brasileiras tradicionais como possibilidade de trabalho	68
REFERÊNCIAS	74

BOAS VINDAS

Saudações!

Seja muito bem vindo a mais um semestre! Imagino que agora já esteja se sentindo em casa, não é? Se não, acredito que esse componente irá ajudar... O material que você tem agora em mãos – Contação de história: criação de narrativas e oralidade – foi pensado para apoiar o componente de mesmo nome no que concerne à sua carga horária teórica. A partir dele, espero que você encontre subsídio, referências e inspiração para fazer do seu processo criativo um espaço de experimentação, investigação e prazer. Isso porque neste componente você será convidado a criar uma pequena célula cênica, algo que poderá ser desenvolvido depois ou ficar só como exercício de criação (e eu disse “só”, mas nunca é pouco).

Nós vamos começar refletindo sobre algumas questões em torno do lugar da palavra falada em nosso tempo. A partir dessas reflexões, vamos pensar no lugar estético e social da pessoa contadora de histórias tanto no contexto das comunidades tradicionais como na contemporaneidade. Só depois de feita essa revisão histórica e levantados os conceitos-chave que atravessarão o nosso componente (Unidade 1) é que iremos adentrar nas dinâmicas que envolvem os processos de criação em torno da ideia de “contação de histórias”, com o apoio da análise de alguns espetáculos (Unidade 2); bem como naquelas que envolvem a contação de histórias no âmbito do ensino de Teatro (Unidade 3), para o quê você está realizando essa formação agora. Não faltarão vídeos, imagens e exemplos para subsidiar o seu processo de ensino-aprendizagem.

O tempo de dedicação a cada Unidade será mais ou menos orientado pelas datas previstas para a realização das atividades propostas, que você pode conferir no Plano de Aprendizagem do componente, já disponibilizado. Sempre que possível, nosso trabalho estará articulado com aquele desenvolvido nos demais componentes deste curso – espero que essa articulação facilite e estimule os seus estudos; lembre-se: a autonomia é um elemento fundamental na realização de um curso à distância! Dito isso, conte sempre comigo e com sua docente tutore!

Ah, devo avisar que experimentei uma linguagem inclusiva na escrita deste e-book, no que diz respeito à questão de gênero. Fora as citações que não são de minha autoria, evitei ao máximo marcar as palavras com alguma flexão de gênero; quando não foi possível, optei pelo uso do “e” em lugar do “a” ou “o” – como você já pode notar nessa saudação inicial. Acredito que a transformação do mundo passa, também, pela transformação da linguagem com que interpretamos esse mundo.

É isso. Espero que ao final dessa jornada você tenha muita história para contar!

Nayara Brito

MINI CURRÍCULO DA AUTORA

Nayara Brito

Além de, atualmente, professora formadora e conteudista deste curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD, Nayara Brito – nascida em Campina Grande, na Paraíba – é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia e mestra na mesma área pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No trânsito pela pós-graduação, desenvolveu pesquisas em torno da dramaturgia contemporânea, pensando suas relações com alguns regimes de atuação cênica. Ainda na UFBA, atuou como professora temporária do Bacharelado Interdisciplinar em Artes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos entre os anos de 2019 e 2020 e da Escola de Teatro entre os anos de 2016 e 2017. Dentro e fora da academia, é também diretora, dramaturgista e atriz.

INTRODUÇÃO

OU SOBRE O LUGAR DA PALAVRA FALADA EM NOSSO TEMPO

Primeiro, eu gostaria de agradecer a chance que eu recebi de estar aqui diante de vocês. É um momento absolutamente sem sentido, ser colocado nesta situação de fim, ter que dizer pra vocês, diante de vocês, para vocês, o que vem depois do fim. Então eu tenho algumas palavras pra dizer, são poucas, mas eu quero dividir, porque sem vocês eu faria da mesma maneira, mas eu quero fazer diante de vocês, com vocês, pra vocês, essas palavras que devem vir depois do fim, essas são as palavras que vêm depois do fim. Isso começa como um pedido, [...] um pedido pelo seu vizinho, pelo seu irmão, por um desconhecido. Todas essas palavras devem estar contidas nisso, tudo o que eu tenho a dizer tem que caber em trinta segundos, tudo o que eu tenho a dizer já foi dito, já foi escrito e vivido por alguém muito mais emocionado do que eu, com uma voz muito mais potente do que a minha, essa voz deve ser esquecida por todos vocês, assim como eu esqueci, não há uma voz dizendo nada pra vocês aqui. (ABREU, 2016, p. 54-55)

O trecho que você acabou de ler foi escrito por volta de 2015 pelo dramaturgo curitibano Marcio Abreu dentro do processo de criação do espetáculo PROJETO BRASIL. Você consegue identificar o tema desse texto? Consegue imaginar o local onde esse discurso estaria sendo proferido? Por quem? Para quem? Procure visualizar essa situação por um momento. Agora, descreva-a com o máximo de detalhes possível.



Atividade

Em seu caderno ou diário de bordo, descreva a situação apresentada no trecho acima, incorporando o máximo de detalhes sobre as pessoas e o ambiente que você imaginou a partir da leitura.

Das muitas questões que podemos levantar a partir da análise e interpretação desse trecho, eu gostaria de destacar uma, que é a do esvaziamento do discurso. A pessoa que enuncia o texto afirma ter algumas poucas palavras para dizer ao que parece ser uma audiência; segundo ela, essas palavras cabem em trinta segundos e já foram ditas, escritas e vividas por outro alguém antes, de voz mais potente que a sua. Ao final do trecho, a pessoa acaba por se contradizer e omitir sua própria presença, alegando que “não há uma voz dizendo nada pra vocês aqui”. É curioso pensar que, na sequência de sua investigação dramática, Abreu venha se dedicando à elaboração de um novo espetáculo a que já deu o nome de *Sem palavras*. O que esses dois exemplos indicam?

No que concerne à relação entre **voz** e **texto**, existe uma tradição que remonta à Grécia Antiga e que exerceu forte influência nas sociedades ocidentais ao longo dos séculos. Estou me referindo à Retórica, entendida a partir das teorias de Platão (em seus *Diálogos*) e Aristóteles (na *Retórica*) como a ciência do bem dizer. Sua contraparte prática, a Oratória, criou intérpretes para textos cuja função não era entretenimento ou fruição estética – como no caso dos aedos e rapsodos, de quem irei falar no tópico sobre as tradições orais –, mas o levantamento de questões de ordem social, política, religiosa e filosófica, conforme exercitadas fora do âmbito estético (pois não devemos esquecer que essas questões sempre foram objeto também das artes).

Como observa o professor Flávio Stein (2012, p. 232) em *A voz, o intérprete e o texto: um inventário*, se no início a Retórica se preocupava apenas com uma “educação para se falar em público”, articulando um “raciocínio lógico destinado a convencer”, com o tempo ela começa a incorporar um cuidado estético, atentando para o modo como se vocalizava o texto e para a combinação entre **som** e **sentido**. Ocorre que o equilíbrio entre esses aspectos vai se perdendo ao longo dos séculos, provocando um desgaste na “arte do bem dizer”. Em função do abuso feito sobre as regras da Retórica, ela acabou por ganhar um sentido pejorativo de quem fala bem, “mas sem conteúdo, ou com intuitos escusos”

(MOISÉS, 2004, p. 382 *apud* STEIN, 2012, p. 232). É a esse sentido que atribuímos hoje a Oratória dos discursos políticos e religiosos, por exemplo.

O que tudo isso tem a ver com o nosso componente? Esse é um dos muitos processos em torno da palavra falada que apontam para a possível extemporaneidade ou anacronia da prática da contação de histórias hoje – o que, sem dúvida, coloca em questão a realização mesma de alguns objetivos desse componente. Mas, antes de tomar qualquer posição, acompanhe a sequência da reflexão abaixo. A partir deste ponto, vou tratar mais especificamente da discussão em torno da narrativa.



Glossário

No primeiro capítulo, irei trabalhar com você alguns conceitos-chave fundamentais para pensar a teoria e a prática da contação de histórias. No entanto, não podemos seguir adiante sem que eu antecipe um deles: a **narrativa**, cuja definição dicionarizada é a seguinte: Ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/narrativa/>. **Acesso:** 24/08/2020.

No contexto da nossa discussão, a narrativa pode ser entendida ao mesmo tempo como o objeto (efeito) da contação de histórias – ou seja, a pessoa contadora de histórias (re) constrói e compartilha uma narrativa com alguém ou com um grupo de ouvintes – e como a contação (ação/processo) ela mesma.

Além do desgaste da palavra falada que citei no início, outro processo que vem ao encontro da nossa reflexão diz respeito ao lugar social que a narrativa vem ocupando a partir da modernidade.

Em um famoso ensaio escrito em 1936, o pensador alemão Walter Benjamin (1987, p. 197) afirma: “a arte de narrar está em vias de extinção”. O autor atribui a esse processo, inicialmente, um fenômeno observado na sequência da Primeira Guerra Mundial, onde sua reflexão está situada. Segundo ele, os combatentes que haviam lutado naquele conflito e sobrevivido voltaram “mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais

pobres em experiência comunicável.” A experiência da guerra, descrita por ele como “radicalmente desmoralizada” pela sujeição à precariedade das trincheiras, à inflação e à ética dos governantes, havia tirado, de toda uma geração, a capacidade de compartilhar sua experiência.

– Mas e nos países que não participaram diretamente ou que tiveram uma participação mínima na Primeira Guerra, como foi o caso do Brasil? Também se observa ou se observou a perda dessa faculdade de compartilhar experiências?

– De fato, é muito perigoso tomarmos exemplos clássicos como o desse texto de Benjamin e aplicarmos cegamente a todas as experiências. Estejamos atentos a esse tipo de operação! Mas, se não encontramos em nosso território experiência semelhante à de uma Guerra Mundial, há outro dado que o autor traz em relação ao declínio da narrativa que, esse sim, pode ser aplicado à nossa sociedade.

Benjamin indica a imprensa, em sua reorientação a partir da consolidação da burguesia, no início século do século XIX, e a forma como a informação passou a ser circulada por ela como uma influência ameaçadora sobre a narrativa. O ensaísta chama atenção para diferenças fundamentais entre uma forma e outra: os relatos compartilhados no interior das comunidades e entre elas, através das narrativas orais, têm, com frequência, um teor *extraordinário*, flertando, assim, com elementos lúdicos e fantásticos. Já a informação divulgada pela imprensa necessita da plausibilidade, isto é, o fato noticiado tem que ser possível de acontecer em nossa realidade material e, nesse sentido, ele já vem acompanhado de explicações, prescindindo de sua complementação através de um exercício de imaginação por parte de ouvinte.

Como exemplo da primeira forma, Benjamin cita um relato registrado nas *Histórias de Heródoto* (segundo ele, o primeiro narrador grego):

Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativo pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou sinais do mais profundo desespero. (BENJAMIN, 1987, p. 203-4)

Por que o rei só demonstrou desespero quando viu um antigo servo ser humilhado? Por que não apresentou sinais semelhantes ao ver seus próprios filhos naquela situação? Benjamin levanta algumas respostas para essas questões e lembra que o relato original de Heródoto é seco e “não explica nada” – sendo ainda, por isso, capaz de, milênios depois, suscitar reflexão. A informação, por sua vez, diz o autor, “só tem valor no momento em que é nova”, precisando, por isso, explicar-se “sem perda de tempo” (BENJAMIN, 1987, p. 204). Na medida em que uma forma se sobrepõe à outra a partir do século XIX, uma perda é verificada em relação à abertura de sentidos e à dimensão imaginativa solicitadas pelas narrativas.

Cabe ainda voltarmos um pouco mais no tempo até chegarmos à origem desse processo do qual a imprensa e a informação surgiram como fatores da derrocada da narrativa. Antes da consolidação da burguesia no século XIX, assistimos a um processo de transição de uma sociedade (ainda a europeia) fortemente baseada na noção de corpo social, coletivo, como se via até a Idade Média, para uma em que o corpo individual se torna o paradigma predominante.

Luís Alberto de Abreu (2011), num artigo intitulado *A restauração da narrativa*, chama a atenção para a organização urbana das cidades coloniais brasileiras e para a relação entre os domínios público e privado que ela estabelece. Vamos tomar como exemplo o Pelourinho, bairro histórico da capital baiana.



Pelourinho. Salvador – Bahia. Fonte: Pxhere

Se você já teve a oportunidade de visitar esse bairro ou cidades da região do Recôncavo baiano, como Cachoeira e São Félix, pode ter observado como, diferentemente das casas e dos edifícios construídos mais recentemente, quase não há distância entre o interior da casa e a rua. Sem muros ou jardins separando o espaço privado da vida doméstica das ruas e praças onde acontece a vida pública, as portas principais das casas dão para uma calçada estreita que a conecta muito rapidamente à dinâmica das ruas. Esse “acesso fácil, livre de embaraços ao espaço íntimo e privado da casa [...] permitia o fluxo constante de informações, a relação estreita entre o mundo público e o privado” (ABREU, 2011, s/p).

No filme *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), dirigido por Bruno Barreto, baseado no romance de Jorge Amado, há uma série de cenas em que essa dinâmica fica bastante explícita. Uma sequência, em especial, indica como as duas esferas estão interligadas: a câmera vai mostrando foliões brincando o carnaval nas ruas do Pelourinho e, no mesmo plano, logo a seguir, vai adentrando um dos casarões pela janela, revelando o interior de uma sala onde Vadinho, marido de Dona Flor, estava sendo velado. Noutras cenas, percebemos como moradores do bairro participam, das sacadas de suas casas, das vidas uns dos outros, dando conta do que se passa na intimidade doméstica de cada um.

Segundo Abreu (2011, s/p), essa permeabilidade, essa troca social constante seria capaz de formar, naquele grupo social, um “**imaginário** comum de mitos, crenças, histórias, memória”, capaz de, ao mesmo tempo, invadir “a memória e os valores do indivíduo” e agregar suas contribuições; ou seja, o imaginário de um grupo social forma e é formado pelas experiências pessoais de seus indivíduos; é uma espécie de repertório imagético comum com base no qual se estabelece a comunicação.

Um último processo que eu gostaria de apontar diz respeito ao movimento de migração da população do espaço rural para os grandes centros urbanos – o que, no Brasil, aconteceu de forma mais acentuada na década de 1970. Noutra publicação, Abreu (2001) observa como, no trânsito para o contexto urbano, os indivíduos perderam sua própria história e, com ela, a ligação com a sua ascendência, com as gerações passadas, tornadas irrelevantes naquele contexto. As memórias familiares e os valores nutridos na comunidade camponesa não encontraram espaço na complexidade caótica do mundo urbano, regido pelo individualismo característico da ordem burguesa. Nesse sentido, cabe pensar: há lugar para as narrativas tradicionais – principal fonte da contação de histórias – no mundo contemporâneo?

Para a professora Edil Silva Costa (2015), a resposta é *sim*. Apesar de todos os fatores citados acima, as narrativas resistem pela necessidade humana de narrar e, através da narrativa, estabelecer laços com outras pessoas. Elas têm a força, ainda, de construir as memórias individuais e coletivas e de reafirmar identidades. O que mudam são a compreensão de identidade, os valores transmitidos pelas narrativas na contemporaneidade e as formas e suportes com os quais essa transmissão acontece.

Assim, construções simplificadoras da nossa própria história encontram menos espaço de expressão hoje do que aquelas que traduzem de forma mais complexa as experiências em torno de marcadores sociais como “classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade” (COSTA, 2015, p. 35), etc. Ainda nesse sentido, a professora observa a manutenção do interesse pelos contos de fadas na contemporaneidade, comprovada pela “apropriação dessas narrativas pelas novas mídias” (2015, p. 37). Mas aqui, a ideia de manutenção não possui um sentido conservador. As transformações sociais demandam a “relativização dos valores morais”, favorecendo “o surgimento de novas versões das narrativas” (2015, p. 36); assim, os contos são atualizados e passam a apontar “para o discurso de aceitação e convivência com as diferenças” (2015, p. 37).

Através de procedimentos como a paródia e o pastiche, na franquia da animação *Shrek* (2001-2010), que Costa traz a título de exemplo, tanto temos invertidos os estereótipos correspondentes ao mocinho/herói e ao vilão – no caso, um ogro é o herói da trama,

enquanto que o Príncipe Encantado é o vilão antagonista – quanto temos problematizados os principais contos de fadas popularizados pela indústria cultural. Na terceira produção da franquia, as princesas Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida são convocadas a deixarem a posição passiva de quem espera a salvação/resgate do príncipe para assumirem as rédeas de suas próprias vidas. Junto com Fiona (esposa de Shrek), sua mãe (uma senhora de idade) e uma travesti que trabalha num bar nas proximidades do reino, o grupo de mulheres nada convencionais conseguem salvar Shrek de ser morto pelo Príncipe Encantado, quebrando as expectativas de gênero transmitidas tradicionalmente pelos contos de fadas.

Além da apropriação das antigas narrativas pelo cinema e pela TV, Costa observa também que o ofício de contar de histórias foi se profissionalizando. “Bibliotecas, escolas, feiras de livros e oficinas” têm funcionado como espaços para a realização de “experiências de ouvir/narrar” (COSTA, 2015, p. 36).

Exemplo disso é a *Biblioteca da Dança*, instalação coreográfica desenvolvida por Jorge Alencar e Neto Machado. A proposta consiste em que os artistas compartilhem o que eles chamam de “contações coreográficas de histórias”. Ao redor de mesas de bibliotecas, eles dançam e contam algumas coreografias que marcaram suas trajetórias como artistas da Dança. Nesse caso, temos não a atualização de uma narrativa tradicional em função de discussões contemporâneas, mas uma transformação da própria ideia de contação de história. Valendo-se da interdisciplinaridade entre a Dança a prática tradicional da contação, os artistas a afastam de um modo idealizado de se conceber essa atividade e se deixam provocar através de perguntas como: Como coreografar histórias? Como contar além das palavras?



Sabendo um pouco mais

A Biblioteca da Dança foi adaptada para o ambiente digital numa ação realizada pelo SESC São Paulo no contexto da pandemia da Covid-19.

Você pode conferir esse trabalho através desse link: <https://www.youtube.com/watch?v=pXJKACu02bo>. Último Acesso 28 de janeiro de 2021.



Atividade

Você já assistiu a algum filme, série ou outra produção cultural que também atualizou algum conto ou narrativa tradicional? Em seu caderno ou diário de bordo, comente essas produções, identificando as mudanças realizadas em relação à versão original e relacionando-as com a nossa realidade social atual.

SÍNTESE DA INTRODUÇÃO

Como veremos no próximo capítulo, a prática da contação de histórias remonta a tradições ancestrais, apresentando expressões distintas em cada cultura. Por outro lado, embora se valham de diferentes formas de expressão, dispõem de um aspecto em comum: a necessidade “do coletivo, do estar com o outro, da presença e do contato (ainda que virtual)” (COSTA, 2015, p. 35), necessidade intrínseca aos próprios seres humanos.

No entanto, pelo menos desde o final da Idade Média europeia uma série de teóricos tem discutido sobre o declínio das narrativas tradicionais em função dos avanços tecnológicos, sobre a perda da ideia de corpo social e sobre o desgaste do uso da palavra falada em contextos públicos. Como vimos, esse declínio é associado não só à influência da imprensa ou à experiência da Primeira Guerra Mundial, mas sobretudo a um conjunto de processos históricos envolvendo, também, a reorganização urbana e arquitetônica das cidades, que tenderam, nos últimos séculos, a uma separação cada vez maior entre os domínios público e privado e, por consequência, a uma menor disponibilidade para o compartilhamento de experiências.

Provoquei vocês a pensarem, então, se haveria espaço para essa prática nos contextos urbanos do nosso tempo histórico. Em seguida, trouxe o posicionamento da professora Edil Costa, para quem o compartilhamento de histórias e experiências é uma necessidade humana que, dessa forma, resistiria, encontrando e assumindo sempre novas formas e novos suportes em que se expressar. Para ela, “o papel social das narrativas se mantém, adequando-se ao novo contexto.” (COSTA, 2015, p. 29).

A apropriação de contos tradicionais pela indústria cultural e, mais que isso, a sua atualização temática – subvertendo, através de estratégias como a paródia e o pastiche,

antigas morais transmitidas pelas versões de contos de fadas já consagradas por aquela mesma indústria – foi indicada como um exemplo que comprova a tese da professora.

Ainda no sentido da adequação ao nosso tempo histórico, vimos, com o exemplo da Biblioteca da Dança, que a prática da contação de histórias vem sendo reinventada, atravessada por outras linguagens artísticas em criações interdisciplinares.

No verbete narrativa, aprendemos que esse termo, tomado, no contexto da nossa discussão, como sinônimo de “contação de histórias”, consiste na “Ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras.” Eis uma definição sintética, dicionarizada. A seguir, vamos adentrar nesse e noutros conceitos-chave fundamentais para o tema desse componente curricular, aprofundando um pouco mais nossa discussão.



Fogueira – com pessoas reunidas em seu entorno, simboliza a comunhão ancestral de experiências e saberes. Fonte: Pixabay

UNIDADE TEMÁTICA 1

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: TRADIÇÕES E CONTEMPORANEIDADE

Vamos começar o nosso estudo “pelo começo”. Nesta primeira Unidade, abordaremos alguns conceitos fundamentais para o entendimento do conteúdo e das discussões propostas em nosso *e-book*. A partir da compreensão de noções como oralidade e narrativa, veremos algumas das principais tradições orais que formaram a nossa sociedade brasileira e que são, até hoje, referência para os estudos e as práticas da contação de histórias. Da casta de djeliw (as “griotes” e os “griôs”) da África ocidental à cantoria de viola nordestina, aprenderemos sobre as diferentes manifestações da oralidade em diferentes culturas. Ao final, voltaremos o olhar sobre as explorações contemporâneas das narrativas biográficas, atentando para a potencialidade das histórias pessoais nesse contexto e para a pluralidade de formas narrativas presentes na cena artística contemporânea.

1.1 Alguns Conceitos-Chave

Abaixo, apresento algumas noções fundamentais para a reflexão sobre a prática e o ensino da contação de histórias. Com esta leitura, espero que você possa discernir quem é, afinal, a pessoa contadora de histórias: quando e onde surgiu essa figura? Qual a sua função social? A que imaginários está associada e como e onde podemos encontrá-la hoje? Espero também que você compreenda a noção de oralidade, os aspectos performanciais implicados nela e a relevância de se trabalhá-la com crianças e adolescentes. Igualmente, espero que você compreenda a relação entre as narrativas tradicionais e a oralidade, bem como a permeabilidade a diferentes culturas e a natureza movente dos contos tradicionais.

1.1.1 Quem é a pessoa contadora de histórias?

Um(a) narrador(a).

Velho(a) contador(a) de estórias. Daqueles que reúnem um grupo ao redor da fogueira ou embaixo de uma árvore com uma viola/sanfona, pontua suas histórias com as músicas e acordes que saem de seu instrumento. Ele(a) recebe o público, dá o clima de cada passagem do texto, pausas, enfim, é o grande condutor da cena. (MORENO, 2004, p. 97 – grifos do autor)

O trecho acima, escrito por volta de 2004, marca o início da peça *Agreste (Malva-Rosa)*, do dramaturgo pernambucano Newton Moreno. Como indicação inicial de cena – aquilo que, no Teatro, chamamos de “rubricas” ou “didascálias” –, o autor traz a imagem comumente idealizada do que seria a pessoa contadora de histórias: alguém com mais idade que, colocando-se sob uma árvore ou diante de uma fogueira, reuniria um grupo de ouvintes interessado nas suas histórias. Mas seria essa a única configuração possível dentro do universo da contação de histórias?

Antes de mais nada, é preciso considerar que a prática a que me refiro aqui diz respeito a uma arte milenar. Mais do que entreter ou divertir, sua presença nas mais diversas culturas está vinculada à função de preservar e transmitir, geração após geração, os conhecimentos e saberes contidos nas narrativas tradicionais.

Essas narrativas, em sua maioria originadas das lendas e dos mitos primitivos, muito antes de Homero e durante séculos, orientaram os povos de tradição oral na busca pela compreensão do cosmos e de si mesmos (MATOS; SORSY, 2009, p. 2). Por remontarem

a um período anterior ao advento da escrita, os conhecimentos produzidos/adquiridos nessas narrativas eram armazenados na memória – daí o lugar privilegiado ocupado pelas pessoas mais velhas no seio das culturas orais: elas representam a memória viva de sua comunidade. Nesse sentido, é significativa a fala do historiador e etnólogo malinês Amadou Hampâté Bâ, segundo quem em “África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima” (MATOS; SORSY, 2009, p. 3).

É importante que você tenha em vista que a função social primordial da pessoa contadora de histórias – qual seja, a de preservar a memória e difundir as narrativas formadoras de uma comunidade, bem como os saberes nelas contidos –, pode se dar desde a maneira mais informal até a mais especializada, variando de contexto a contexto. Para Ingrid Koudela e Almeida Junior (2015, p. 32), tal função pode ser verificada, por exemplo, na experiência das mulheres escravizadas no Brasil colonial, que, na qualidade de amas de leite da prole de seus senhores, contava-lhes histórias da sua cultura e de seus antepassados. De maneira distinta, essa função pode ser verificada também na prática profissional dos narradores japoneses que, com suas rigorosas técnicas milenares, pelo menos até o século XX ainda apresentavam epopeias em casas de chá.

No ensaio intitulado “O Narrador”, que citei na introdução, Benjamin (1987) identifica duas famílias de narradores, isto é, dois tipos fundamentais associados à tradição oral. O primeiro seria o do “camponês sedentário”, representante daquelas pessoas que nunca saíram de sua terra natal e que, por isso, conhecem as histórias e tradições de sua comunidade. O segundo tipo seria o do “marinheiro comerciante” e representaria viajantes que levam e trazem experiências de terras distantes. Segundo o autor, no sistema medieval europeu a esses saberes trazidos por imigrantes se associava o saber do passado, recolhido por habitantes da localidade, dando origem a um imaginário e conhecimentos comuns.

Na cena inicial de *Narradores de Javé* (2003), filme dirigido por Eliane Caffé (que assina o roteiro com o mesmo Luís Alberto de Abreu que citei na introdução), nós encontramos duas personagens que representam essas famílias a que Benjamin alude.

Na sequência que abre o filme, vemos um jovem correndo com uma mochila nas costas; ele está atrasado para pegar o barco que o levaria ao seu destino. Quando chega às margens do rio, o barco já está saindo e não espera que o jovem embarque. Sua única alternativa é passar mais uma noite no povoado onde se encontra, até que o próximo barco saia. Ele se dirige, então, a um pequeno bar que estava aberto (onde consegue hospedagem para aquela noite); ali, encontra Zaqueu, homem de cerca de 50 anos que descansa discretamente recostado a uma das pilastras do bar, enquanto descasca e chupa

uma laranja. Aos poucos, Zaqueu vai participando da conversa animada pela clientela e pelo próprio dono do bar, que se queixa sobre o fato de sua mãe ter resolvido aprender a ler a escrever “depois de velha”. Segue, então, o seguinte diálogo, que transcrevi do filme:

Zaqueu – Às vezes é bom...

Souza – Bom pra quê, Zaqueu?

Zaqueu – A gente nunca sabe, né? Eu mesmo, que não sou das letras, posso contar o rebuliço que uma escritura é capaz de fazer, ó: um caso, um caso mais... mais... Vocês nem vão querer ouvir!

Cliente – Conte logo, homem, desembucha!

Souza – Conte hoje. O rapaz vai ter que ficar aí esperando... horas... dias...

Zaqueu – Então, vão escutando. Aconteceu no Vale de Javé.

Souza – Vale de quê?

Zaqueu – Javé! O povoado onde eu nasci e cresci. Foi quando caiu em nós a maior desgraça que um povo pode viver pra ver!¹



Sabendo um pouco mais

O filme *Narradores de Javé* foi gravado na cidade baiana de Gameleira e contou com a presença de várias pessoas da comunidade em seu elenco.

Você pode assisti-lo acessando o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8&t=94s>. Último acesso: 03 de setembro de 2020.

¹ Esse trecho foi transcrito por mim a partir do filme *Narradores de Javé*, disponibilizado no link <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8&t=94s>. Último acesso: 03 de setembro de 2020.

Eu gostaria que você observasse como os tipos fundamentais identificados por Benjamin estão presentes nessa cena: a pessoa jovem e viajante, que aprende e transmite as narrativas ouvidas nos lugares por onde passa; e a pessoa mais velha, sabedora e depositária das histórias de seu lugar de origem.

A imagem idealizada da pessoa contadora de histórias, sugerida na rubrica inicial de *Agreste (Malva-Rosa)* com que abrimos este tópico de discussão, acaba por vincular essa figura e sua função social ao mundo rural, “*rústico ou primitivo*” (COSTA, 2015, p. 29 – grifos da autora) – vínculo reforçado também em *Narradores de Javé*. Mas, como vimos na introdução, com a modernidade e o processo de urbanização das sociedades essa prática foi se adaptando, encontrando novas formas de expressão, modificando, desse modo, a feição da pessoa contadora de histórias.

A partir da década de 1970, assistimos a um movimento de revalorização da contação tradicional e ao surgimento de formas urbanas de tradição oral (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 32). Celso Sisto (*apud* FLECK, 2015, p. 319), grande pesquisador da área, atribui essa retomada a uma maior difusão das bibliotecas no Brasil a partir daquele período e ao reconhecimento daqueles espaços não apenas como depósitos de livros, mas como “organismos dinâmicos de promoção da leitura.”

Observa-se também a apropriação, por parte das pessoas contadoras, de recursos tecnológicos próprios ao seu tempo e a incorporação desses recursos às performances. A título de exemplo, a pesquisadora Felícia Fleck (2015) cita livros e multimeios diversos, como os CD’s e DVD’s – ao que acrescentamos os canais de vídeo e os *podcasts* mais recentemente –, que são produzidos e comercializados por profissionais da contação.

Outra característica é a relação com o texto escrito. De origem popular ou literária, o que a pessoa intérprete faz é

“...oferecer uma ponte de compreensão que torne humanamente significativas as narrativas de ontem e hoje, ou as ressignifique no horizonte da vida urbana da contemporaneidade. A essa busca é que deve proceder um contador de histórias, que, na sua enunciação, põe toques interpretativos aos textos que oraliza, segundo o próprio mundo e seu arquivo/memória de experiências e saberes.” (YUNES, 2015, p. 201)

1.1.2 Oralidade

Num sentido amplo, o campo da oralidade abarca todo som que produzimos, “[...] desde o choro de um bebê com fome, até o monólogo psicanalítico e filosófico dos seres humanos” (GOMES & MORAES, 2012, p. 159 apud SANTOS, 2015, p. 162).

Já em sua definição dicionarizada, a oralidade é entendida como uma das modalidades da língua. Por ser “mais usual em grupos sociais não praticantes da escrita” (FERNANDES, 2015, p. 97), com frequência ela é tomada em oposição ao registro escrito.



Glossário

Oralidade. Sub. Fem. 1. Característica ou condição do que é oral, do que é falado. 2. [Linguística] Procedimento que só se faz verbalmente; em oposição ao escrito. 3. Demonstração que se faz oralmente.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/oralidade/>. Acesso: 06 de novembro de 2020.

Em *Narradores de Javé*, acompanhamos a dificuldade da personagem Antônio Biá (interpretada pelo ator José Dumont) em recolher “a grande história do Vale do Javé”, registrada apenas na memória da sua população – e diferente, por tanto, do ponto de vista de cada pessoa –, e transformá-la em relato escrito. Por que isso acontece?

Segundo o medievalista Paul Zumthor (2014, p. 20-21), na oralidade o aspecto textual/literário perde o seu efeito (e vice-versa); nessa modalidade da língua, a pessoa oradora – ou, no nosso caso, contadora de histórias – se investe do que ele chama de “elementos performanciais”, a saber: as relações entre quem fala e quem ouve, o jogo interpretativo (o gestual, as modulações na voz, o uso de objetos e adereços etc.) de quem assume a posição de oradora, as circunstâncias materiais em que se dá a performance (na rua, na sala de casa, no ônibus, na escola, no teatro etc.), o contexto sociocultural em que a situação discursiva está inserida... Em suma, tudo o que diz respeito à co-presença viva entre a pessoa oradora e sua audiência.

No livro *Performance, recepção e leitura*, Zumthor recupera uma experiência que vivenciou em sua juventude e que ilustra bem o caráter performativo da oralidade. Ele

lembra que, no caminho que percorria de sua casa até o colégio, na Paris dos anos 1930, sempre encontrava cantadores de rua que detinham sua atenção ao ponto de quase fazê-lo perder o trem. Em dada passagem do livro, ele descreve toda a atmosfera daqueles encontros:

Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, [...] a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. (ZUMTHOR, 2014, p. 32)

Zumthor conta, então, que em certo dia resolveu comprar o texto – o material onde o camelô registrava suas canções para serem vendidas – na esperança de levar aquela experiência para casa e acessá-la a qualquer hora. Descobre, com frustração, que a leitura do texto “não ressuscitava nada”; tampouco a tentativa de cantar a melodia da canção, registrada na memória, bastava para ele. Percebe, enfim, que os elementos isolados não eram (e não são) suficientes para presentificar a experiência do encontro, da performance, pois “Mais ou menos tudo [aquilo]” – o movimento das ruas, as folhas volantes à venda, o grupo de ouvintes, o tom violeta do céu – “fazia parte da canção. *Era a canção.*” (ZUMTHOR, 2014, p. 32 – grifo do autor).

No livro *Afrografias da Memória*, a professora Leda Maria Martins aborda um grupo de Congado (manifestação cultural e religiosa afro-brasileira) de seu Estado de origem, Minas Gerais. Ela descreve assim sua própria escrita:

Queria eu desenhar uma melopéia que traduzisse na letra escrita (impossível desejo!) o fulgor da performance oral, os matizes de uma linguagem sinestésica que conjugasse as palavras, os gestos, a música e o encantamento imanentes na materialidade signíca e significante dos cantares e festejos dos Congados; uma dicção que não elidisse o sujeito e o objeto, o sopro e o estilete, o ritmo e a cor. Mas a escrita se recobre de outros matizes e modulações e, mesmo quando recobre a sinestésica *performance* da oralidade, desvela-nos outras diferentes possibilidades de fruição e magia. (MARTINS, 1997, p. 20 *apud* SANTOS, 2015, p. 169)

Existem, é claro, exercícios de transposição das características da modalidade oral da língua para a escrita – dois bons exemplos nesse sentido são a poesia e a prosa de Elisa Lucinda (2014) e os contos de Marcelino Freire (2010); assim como muitas das narrativas

da tradição oral já foram registradas em livro (ver Cascudo (1998; 1986) e Romero (1985)). No entanto, sempre que falamos em oralidade, temos como pressuposto o contexto de copresença entre quem fala/conta/canta e quem ouve e todos os elementos performanciais aí implicados.

No espaço escolar, segundo a pesquisadora Beth Marcuschi (s/d), a oralidade pode ser trabalhada no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos “gêneros orais formais públicos, ou seja, [naqueles] que circulam em contextos” que exigem um conhecimento que, via de regra, não poderia ser acessado no cotidiano do alunado. Eis o caso da comunicação/apresentação de resultados de pesquisa, da entrevista de emprego etc. Um exemplo de gênero da oralidade a ser estudado “no contexto da alfabetização e dos anos iniciais da escolarização” que Marcuschi destaca é, precisamente, a contação de histórias.



Atividade

Você já vivenciou uma experiência semelhante à relatada por Zumthor no livro *Performance, recepção e leitura*? Na sua cidade tem algum/a comerciante ou artista de rua que já chamou a sua atenção? Essa pessoa utiliza algum bordão específico? Em seu caderno ou diário de bordo, descreva o contexto da situação discursiva em que você encontra essa pessoa, trazendo os detalhes que te chamam mais a atenção.

1.1.3 Narrativa

Segundo Koudela e Almeida Junior (2015, p. 32), os saberes transmitidos através da oralidade pela pessoa contadora de histórias são “configurados simbolicamente em estruturas narrativas.” Como já vimos na introdução, no contexto do nosso estudo, a narrativa pode ser entendida como o objeto da contação de histórias, isto é, como o *quê* a pessoa contadora compartilha com outra ou com um conjunto de ouvintes. Mas esse o *quê* tem um *como*, uma forma, uma estrutura, no caso das narrativas tradicionais, sempre aberta à interpretação de quem conta e ao contexto em que a situação narrativa acontece.

No âmbito da nossa reflexão sobre a prática da contação de histórias, chamamos de narrativas tradicionais os contos populares próprios da cultura oral – distintos, desse modo, dos contos literários, próprios da cultura escrita. Como observam as pesquisadoras Gyslaine Matos e Inno Sorsy (2009, p. 2) – e como o relato de Zumthor (2014, p. 32) sobre o cantador de rua ratifica –, por se encontrar enraizado na oralidade, “o conto popular tem na sua base de comunicação a percepção auditiva da mensagem”. Isso implica dizer que:

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio [...]. [Seu] valor estético está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos. (MATOS; SORSY, 2009, p. 4)

Na Unidade seguinte, nós iremos nos dedicar mais aos aspectos performanciais da contação de histórias, observando alguns procedimentos utilizados por artistas da cena contemporânea no diálogo com essa arte milenar. Por agora, eu gostaria de comentar um pouco mais sobre as características dos contos populares da tradição oral.

No Brasil, nós temos algumas publicações dedicadas ao tema. As mais acessadas são *Literatura oral no Brasil e Contos tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo (1998; 1986), e *Folclore brasileiro: contos populares do Brasil*, de Silvio Romero (1985). Embora proponham diferentes formas de classificação dos contos², esses estudos apontam para uma mesma questão: a permanência de uma estrutura narrativa em diferentes versões de um mesmo conto.

Essa “infinita repetição” no seio de uma “infinita variedade”, como já disse Ítalo Calvino no prefácio às *Fábulas Italianas* (cf. KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 32), surge como índice das raízes orais que nos legaram essas narrativas. Se, como diz o ditado, “quem conta um conto aumenta um ponto”, a permeabilidade dos contos tradicionais ao contexto de sua enunciação – isto é, às necessárias adaptações em função da relação com o grupo de ouvintes e do espaço em que se encontram, da personalidade e estilo interpretativo da pessoa contadora em si e da cultura de quem conta e de quem ouve – gera uma infinidade de variações sobre um mesmo relato.

² De acordo com Alessandra Faria (2002, p. 10-11), das tentativas de classificação dos contos, a mais citada é a de Aarne-Thompson. A autoria afirma que esse “método classifica os 2499 motivos em três grandes grupos: contos de animais; histórias populares; e gracejos e anedotas etc.” Ele considera, ainda, os elementos da cultura popular, divididos em 24 séries, com cada tema correspondendo a um número diferente. Em *Contos tradicionais do Brasil*, Câmara Cascudo estabelece uma relação dos contos populares brasileiros com a classificação de Aarne-Thompson.

Mudam-se os nomes das personagens, as localidades, as referências culturais e de costumes, mas mantém-se a trama base da estrutura (MATOS; SORSY, 2009, p. 60).



Sabendo um pouco mais

Segundo Kátia Canton (2014, p. 99), “As origens dos contos de fadas na civilização ocidental estão nos contos populares de magia, um tipo de conto oral em que as histórias eram simbolicamente criadas e adaptadas, conforme a interação viva entre os narradores e os espectadores/ouvintes. [...] O conto popular de magia faz parte de uma tradição oral pré-capitalista que expressa os desejos básicos dos seres humanos [...]”

Por isso, diferentemente dos contos literários, os contos populares não levam a autoria de ninguém em particular, sendo, antes, resultado de uma produção coletiva, secular e, às vezes, até milenar. Também por essa natureza, essas narrativas estão sempre se modificando ao sabor das vozes que as enunciam e dos ouvidos que as escutam. Ou, como coloca Eliana Yunes (2015, p. 201): a pessoa contadora de histórias “narra e narra o que de dentro vem como fluxo de vida emprestado a palavras alheias que vão se tornando suas.”

1.2 Tradições Orais

Como lembra Flávio Stein (2012, p. 223), a “voz-viva” e a pessoa intérprete receberam “vários nomes e desempenharam várias funções” ao longo da história e nas diversas tradições. Neste tópico, nós iremos visitar algumas dessas tradições de cultura oral que, historicamente, participaram da formação da cultura e da identidade brasileiras. Ao final da leitura, espero que você perceba os aspectos recorrentes nas mais distintas tradições, como a relação com o canto/a musicalidade; que reflita sobre o papel social da pessoa contadora de histórias na relação com a cosmogonia de suas comunidades de origem; e que identifique a presença e/ou influência dessas tradições nas práticas socioculturais da sociedade contemporânea, seja seu bairro, cidade ou território de identidade.

1.2.1 Djeliw/Griôs

A maioria dos grupos étnicos africanos são de tradição oral, o que não quer dizer que falte, a esses grupos, a habilidade com a escrita. Ao falarmos em tradição oral nos referimos a bem mais que uma relação com a língua, nos referimos a “práticas culturais e [...] produções ligadas a um caráter mais interativo e comunal de existência” (FERNANDES, 2015, p. 97), a “uma atitude diante da realidade” (SANTOS, 2015, p. 162) ou àquilo a que Leda Maria Martins (1997) chama de “oralitura, uma construção oral de sociedades africanas, algumas vezes ágrafas por opção” (SANTOS, 2015, p. 169).

Nesse contexto e, em particular, na cultura mandinga dos países da África ocidental (tais como Burquina Fasso, Costa do Marfim, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Senegal e Serra Leoa), encontramos a existência de dinastias que, há pelo menos sete séculos, desde o Império Mali, se dedicam a preservar e a transmitir a memória de seu povo. A essa casta social deram o nome de *djeli*.

Dedicadas exclusivamente às atividades que têm como base o uso da palavra falada/cantada, pela qual assumem amplos poderes em suas comunidades, as pessoas nascidas *djeliw* (no plural) são formadas desde crianças para funções como a de contadoras de histórias, oradoras, historiadoras,

genealogistas, conselheiras, diplomatas, mediadoras de conflitos, intérpretes de línguas, musicistas, professoras, mestras de cerimônia e por aí segue. “Muitos músicos, atores e moderadores radiofônicos da atualidade no Senegal pertencem a [essas] famosas famílias” (STEIN, 2012, p. 238).



Kora – instrumento musical comum na região da África ocidental. Foto: Kannan Shanmugamstudio, Main Road, Kollam. Fonte: Wikimedia

Se a palavra *djeli* significa sangue na língua bambara da cultura mandinga é porque, como lembra o escritor malinês Amadou Hampaté Bâ (1980, p. 204 *apud* SANTOS, 2015, p. 165), as mulheres e homens *djeliw* “circulam pelo corpo da

sociedade, [podendo] curar ou deixar doente, conforme atenuem ou avivem os conflitos através das palavras e das canções.”

Um djeli que ficou mundialmente conhecido após integrar a companhia de teatro do diretor inglês Peter Brook é o ator Sotigui Kouyaté. Descendente de uma dessas seculares famílias de homens e mulheres contadoras de histórias oriundas da África ocidental, Sotigui, falecido em 2010, popularizou o trabalho de sua casta ao redor do mundo, incluindo algumas passagens pelo Brasil.

Oriundo da mesma família é o djeli Toumani Kouyaté. Também em passagem pelo Brasil, numa homenagem a Sotigui no programa Arte do Artista da TV Brasil, Toumani compartilhou um pouco da sua prática de contação de histórias, cantando um conto tradicional africano acompanhado de sua kora. A demonstração é bastante ilustrativa de alguns aspectos da contação que acompanhamos em nosso estudo e vale a pena ser conferida³. Em resumo, percebemos nela o mesmo princípio encontrado em diversas culturas e regiões e que o pesquisador Flávio Stein (2012, p. 238) sintetiza assim: “Voz e texto unidos na vocalização, acompanhados por um instrumento musical, recitam narrativas épicas e recriam seu passado.”

Provavelmente você já ouviu falar da tradição dos djeliw, mas com outro nome. No Brasil, quando nos referimos à pessoa contadora de histórias de tradição africana, geralmente usamos o termo “griô”. Num artigo em que discute essa questão, o professor Toni Santos (2015) chama atenção para o fato de essa palavra não existir em nenhuma língua africana, tratando-se de uma terminologia imposta por colonizadores.

Embora portasse, de início, um sentido negativo – uma de suas origens possíveis está na palavra portuguesa “criado”, traduzida para o francês como “griot” –, na medida em que vai se espalhando por outros continentes com a diáspora africana, o termo sofre um processo de transcrição (SANTOS, 2015), passando a ser valorado por outra perspectiva. Assim, ainda que seja mais adequado se referir à casta da África ocidental com o termo *djeli*, não é errado se referir como griôs, por exemplo, às pessoas mestras do saber popular que, ainda que não sejam descendentes de dinastias como a Kouyaté, têm atuando no Brasil como um “elo entre a tradição teatral brasileira e as influências orais africanas” (SANTOS, 2015, p. 168).

³ Você pode conferir a participação de Toumani Kouyaté no programa Arte do Artista acessando o link: <https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0>. Último acesso: 21 de setembro de 2020.



Sabendo um pouco mais

Em 2006, o **Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô**, da Bahia, criou o projeto Ação Griô, uma rede de mais de uma centena de projetos pedagógicos voltados para o diálogo entre a tradição oral e a educação formal, com a participação de mais de 750 griôs. A Ação envolveu 600 entidades de educação e cultura, alcançando um total de 100 mil estudantes de escolas públicas.

Reunindo seus esforços com os da Comissão Nacional dos Griôs e Mestres, a Ação Griô propôs ao Congresso Nacional a chamada **Lei Griô**, visando uma “política nacional de transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral, em diálogo com a educação formal, para promover o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro, por meio do reconhecimento político, econômico e sociocultural dos griôs e das griôs – mestres e mestras da tradição oral.”

Fontes: <http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-a-lei-griô/historico/> e <http://cultura.gov.br/a-lei-griô-1149348/> Último acesso: 21 de setembro de 2020.

1.2.2 Ameríndies

Também os grupos étnicos indígenas são identificados ao que estamos chamando aqui de tradições orais. Organizando seus próprios saberes e “atitude diante da realidade” (SANTOS, 2015, p. 162), as narrativas oriundas de comunidades tradicionais indígenas indicam a cosmogonia dos povos de onde se originam.

Embora existam especificidades de etnia para etnia, de um modo geral a cosmogonia das comunidades ameríndias – populações tradicionais das Américas – compreende “um [já citado] caráter mais interativo e comunal de existência (FERNANDES, 2015, p. 97), o que implica uma consciência de si como uma parte que pertence a um todo e é, ela mesma, esse todo.

Num artigo em que apresenta “um olhar sobre o contador de histórias indígena”, o professor e escritor paraense Daniel Munduruku (2015, p. 22) traz um relato sobre sua avó, “uma boa contadora de histórias” que, a despeito disso, vivia em silêncio e que, embora não falasse com quase ninguém, “parecia que vivia falando com um ser invisível que habitava sua cabeça ou seu coração.” Mais do que contar histórias, diz o escritor e neto, “ela as vivia” (2015, p. 21).

Na sequência de seu relato, Munduruku conta sobre as visitas que sua avó fazia ao interior da mata e aos rios como uma forma de aprendizado, de busca por conhecimento, pelo único conhecimento de que se precisa para viver bem. Para ela, o povo Munduruku não precisava das “letras escritas da cidade”, pois tudo o que precisavam estava “escrito na natureza”, sendo preciso, apenas, “saber ouvir”. Esse teria sido o grande ensinamento transmitido pela avó ao seu neto: a necessidade de “treinar [os] sentidos ouvindo os sons da tradição. [...] ouvir as histórias de antigamente. [...] [e] saber fazer silêncio. Só isso.” (MUNDURUKU, 2015, p. 23).

Talvez por se situarem à periferia da organização social ditada pelo modo de produção capitalista, esses grupos sociais aparentam ter uma espécie de atemporalidade em suas práticas e saberes tradicionais. Munduruku (2015, p. 21) relata que sempre se sentiu “dentro de uma história contada por muitas vozes.” Na medida em que as narrativas em torno das personagens míticas presentes no imaginário amazonense (tomado aqui como exemplo) são transmitidas de geração para geração, ressurgindo sempre em novas vozes e “fazendo do acontecimento do passado um produzir-se constante a cada momento em que [é] narrado”, essas sociedades parecem estar inseridas no que José Fernandes (2015, p. 96) chamou de um “tempo mítico”.

Curupira, ataíde, mãe-d’água, cobra-grande, Maria Vivó, boto, matintapereira e vira-bicho são alguns dos seres encantados que habitam as narrativas e o imaginário das comunidades indígenas do Norte do Brasil.

1.2.3 Aedos e trovadores

De maneira semelhante à da casta djeliw na cultura mandinga, os aedos da Grécia arcaica transitavam entre funções como a de simples transmissora de informações até a de formadora e preservadora “da memória viva de um povo”, constituindo-se como uma “figura central na vida cotidiana e formação espiritual de amplos grupos sociais” (STEIN, 2012, p. 224).

Misto de poeta e intérprete, a presença dos aedos foi marcante num período em que a escrita ainda não participava da cultura das comunidades agrícolas e pastoris daquela região – período anterior, portanto, à produção do acervo de peças de poetas como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes que marcaram a fase áurea do que ficou conhecido como Teatro Grego. O filólogo Jaa Torrando aponta para um significado de atuação dessa figura que até hoje acompanha o universo da contação de histórias. Numa citação que, a nós, evoca os tipos fundamentais descritos por Benjamin (1987) – a pessoa camponesa sedentária e a comerciante viajante –, Torrano afirma que através da audição do canto dos aedos

o homem comum podia romper os restritos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender suas fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. (TORRANO, 2007, p. 16 *apud* STEIN, 2012, p. 223-4)

É comum se referir ao ofício dos aedos como voltado para o canto; o próprio termo que o designa deriva do verbo *aidô* que significa “cantar” (STEIN, 2012, p. 228). Mas sua performance compreendia tanto a palavra cantada como a falada e tinha um caráter que poderíamos chamar, hoje, de multimidiático, na medida em que reunia elementos da “oralitura”⁴, bem como elementos cênicos e musicais.

Além dos aspectos performanciais de sua interpretação, o que caracteriza esse grupo é a sua faculdade criativa, que os distinguia, por exemplo, dos rapsodos. Enquanto esses apenas interpretavam os cantos de poetas como Homero, os aedos – dos quais o próprio Homero é um representante – encarnavam numa só figura as funções de poeta, compositor e intérprete (STEIN, 2012, p. 229).

Na cosmogonia das comunidades agrícolas e pastoris da Grécia arcaica, por criarem através da invocação das Musas, os aedos representavam também, segundo Stein (2012, p. 229), uma linhagem reconhecida como transmissora e preservadora “da verdade” – diferente do sentido mais difundido, em que as Musas aparecem como fonte de inspiração para poetas, alguns estudos entendem que esse recurso era utilizado como uma forma de obter acesso aos fatos tais como realmente haviam ocorrido.

⁴ Nos termos de Martins (1997), já que não podemos falar em literatura no contexto de comunidades que ainda não haviam adotado o alfabeto.

Ainda no território europeu, quase um milênio depois, já no século VIII d.C., surge um movimento conhecido como trovadorismo. Embora fossem, em sua maioria, ligadas a cortes ou a unidades de domínio feudal e pertencessem às mais diversas classes sociais, as pessoas trovadoras (havia mulheres e homens que desempenhavam essa função) se caracterizaram também por sua itinerância, percorrendo grande parte da Europa (STEIN, 2012, p. 234).

Relacionada à raiz latina “tropus”, o sentido original da palavra trovadorismo aponta para a ideia de compor, inventar, de modo que, à semelhança dos aedos, essas pessoas atuavam tanto como poetas quanto como intérpretes de sua própria poesia, numa interpretação que integrava literatura e música. Já aquelas pessoas que desempenhavam apenas a função de intérpretes (à semelhança dos rapsodos) eram chamadas de jograis.

O movimento trovadoresco também estava localizado no espaço da oralidade e um aspecto relevante nesse contexto, para o qual Stein (201, p. 236) chama a atenção, é o “convívio com uma variedade linguística que recém se formava por toda a Europa”, a exemplo das línguas francesa, catalã, espanhola, galega, das línguas eslavas e de uma infinidade de dialetos. Embora houvesse, entre as pessoas intérpretes, aquelas que conheciam a linguagem escrita, a presença do analfabetismo tanto entre intérpretes quanto no público contribuía para o fortalecimento desse movimento eminentemente oral.

1.2.4 Cantadores de viola e repentistas

Acompanhe abaixo um trecho da peça *Chã dos esquecidos*, de Lourdes Ramalho:

(Aproximam-se os cantadores que vinham cantando.)

1º CANTADOR – Amar é sentir saudade, ternura e felicidade que brota do coração...

2º CANTADOR – É estimar sem maldade, querer somente amizade repleta de afeição!

ISABEL – Escutou? É uma filosofia parecida com a sua...

PEDRO – Muito bem! Cantem mais.

1º CANTADOR – Quando vossos olhos pousam na deusa que está à frente, há um lampejo fremente, um brilho de enlevação...

2º CANTADOR – Há luazes escondidos, há raios de sol nascente, há o sentimento veemente cujo nome é paixão!

PEDRO – São versos decorados. Improvisem!

1º CANTADOR – É paixão correspondida, lá no recesso da alma, da deusa que finge calma quando está cheia de ardor!

2º CANTADOR – Paixão que cresce, qual rio quando chove à cabeceira, estronda, qual cachoeira, na força viva do amor!

ISABEL – Bonitos versos! Mentem muito bem. Mas, nos deixem conversar.

PEDRO – Toma lá dinheiro. E obrigado!

(Os cantadores agradecem e saem.)

(RAMALHO, 2020, p. 52-4)

Como é comum de se encontrar nas práticas culturais brasileiras, a cantoria de viola tem origem tanto na cultura mandinga quanto – como é mais frequentemente relacionada – no movimento trovadoresco que acabamos de comentar.

No início século XVI, com a instalação da Santa Inquisição, o Reino de Portugal inicia uma série de perseguições e massacres contra populações de origem judaica. Boa parte delas consegue fugir para o então recém “descoberto” Brasil, trazendo consigo um sem número de práticas e tradições culturais. Em suas pesquisas genealógicas, a dramaturga seridoense-campinense Lourdes Ramalho investigou, “de uma perspectiva histórico-imaginária, as origens ibero-judaicas do cantador de viola nordestino” (ANDRADE, 2020, p. 27).

No cordel dramático *O trovador encantado*, escrito em 1999, a dramaturga “recria esteticamente” esse movimento migratório. A partir da mobilização feita por mulheres

pertencentes a uma comunidade de cristãos-novos (judeus compulsoriamente convertidos ao cristianismo), um grupo de judeus sefarditas (isto é, de origem ibérica) guiado “por um menestrel (outro nome para trovador) sonhador”, “um cantador aventureiro”, consegue “escapar rumo a terras de além-mar recém localizadas pela expedição de Cabral” (ANDRADE, 2020, p. 27 e 33).

Como, naquele início de século XVI, a colonização se deu na região Nordeste do que depois veio a ser o Brasil, é aqui que encontramos com maior predominância, ainda hoje, a prática da cantoria de viola. Ela se caracteriza pela poesia de improviso – daí o nome de “repentistas” –, em que duas pessoas cantadoras se alternam no canto de estrofes improvisadas a partir de regras pré-definidas de rima, métrica e coerência temática, considerando, também, os pedidos da plateia (SÁ; BUFREM, 2019). Como nas demais tradições que visitamos, os versos da cantoria buscam aliar tanto a informação e a denúncia quanto o entretenimento.

À semelhança da kora para as/os djeliw e da série de instrumentos da família do alaúde que acompanharam os trovadores pela Europa, a viola “é companheira inseparável” da pessoa cantadora, “tida como parte integrante de seu corpo” (SÁ; BUFREM, 2019, p. 4). Para Paloma de Sá e Leilah Bufrem, o instrumento funciona como uma extensão da voz, dando o tom para o canto; além disso, da mesma forma que os versos possuem rima, métrica e coerência temática bem definidas, as violas entoam melodias tradicionais numa sequência rítmica específica para a modalidade de estrofe em uso, orientando e dando segurança à pessoa cantadora na hora do improviso. Essas toadas, como são conhecidas as melodias tradicionais que acompanham a cantoria, ainda segundo Sá e Bufrem (2019, p. 4), formam um acervo coletivo para as pessoas cantadoras.

As pessoas cantadoras/repentistas de maior destaque têm origem nas zonas rurais dos estados da Paraíba e de Pernambuco. As mais conhecidas são Pinto do Monteiro, Diniz Vitorino, os irmãos Lourival, Dimas e Otacílio Batista (cf. SÁ; BUFREM, 2019), além, é claro, de mulheres como Terezinha Maria, Mocinha de Passira e Lucinha Saraiva (cf. SOUZA, 2003).



Sabendo um pouco mais

Saiba mais sobre o universo da cantoria de viola assistindo à edição especial do programa **Forró, Verso e Viola** dedicada ao repentista Pinto do Monteiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OIN_wOJl6XQ. Último acesso: 28 de setembro de 2020.

E mais: no portal Teatro na Escola você encontra disponível gratuitamente para download **diversas peças de Lourdes Ramalho** escritas para o público infanto-juvenil. Confira no link: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/category/lourdes-ramalho> Último acesso: 13 de setembro de 2020.

1.3 Narrativas contemporâneas

Encerraremos a nossa primeira Unidade com um tópico que procura deslocar o olhar das linhas mais tradicionais da contação de histórias, lançando luz sobre algumas compreensões e modos narrativos contemporâneos. Ao final dessa leitura, espero que as reflexões apresentadas suscitem em você uma visão crítica sobre as narrativas hegemônicas difundidas sobre outras culturas; que elas denotem o caráter político subjacente a cada circunstância em que se dá a contação de histórias, definindo quais narrativas são compartilháveis e por quem; que, a partir dessas reflexões, você atente para a pluralidade de formas narrativas presentes na contemporaneidade e para a potência e relevância de nossas histórias pessoais na prática da contação e na cena artística contemporânea.

1.3.1 “O perigo de uma história única”

Num famoso discurso⁵ proferido em 2009, a contadora de histórias e escritora nigeriana Chimamanda Adichie fala sobre o perigo do que ela chama de “uma história única”.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtlR1ZWtEY>. Último acesso: 29 de setembro de 2020.

Na ocasião, Adichie narrou uma experiência bastante significativa da sua infância: ela contou que havia aprendido a ler e a escrever precocemente e que gostava muito de escrever histórias desde muito jovem. No entanto, porque havia sido alfabetizada com livros infantis de origem britânica e estadunidense, suas histórias eram repletas de elementos e personagens que nada tinham a ver com a realidade da sua comunidade e do seu país. A despeito da presença marcante do Sol nos países de clima tropical, como é o caso da Nigéria, com frequência suas histórias eram ambientadas na neve; maçãs, cerveja de gengibre e uma série de alimentos que ela nunca havia visto ou provado, por não serem típicos de sua região, também se faziam presentes nas narrativas, bem como personagens brancas de olhos azuis.

Embora tivesse sido um importante exercício criativo, mais tarde, já adulta e vivendo nos Estados Unidos, ela percebeu o que aquela experiência significava. Ela conta que sua colega de apartamento sempre se dirigia a ela com um tom de pena e se admirava com o fato de Adichie falar a língua inglesa muito bem. Ao migrar para os EUA, o que ocorreu foi que a escritora passou se deparar com a “narrativa única” e hegemonicamente difundida sobre o continente africano: um “país” (e não um continente inteiro) habitado por gente pobre e sem recursos de nenhuma ordem.

Mais que nigeriana, nos EUA Adichie era africana e, aos olhos de sua colega (e de tantas outras pessoas), ela representava – e nessa representação, reduzia – uma diversidade de culturas encontradas em diferentes regiões de África. Sua colega não podia conceber que Adichie havia tido uma infância feliz e crescido num lar onde dispunha de todo o conforto que a condição financeira de seus pais podia lhe proporcionar; tampouco que o inglês era sua língua materna (a Nigéria foi colônia britânica até 1960). Mas sua colega não podia conceber essa realidade porque ela não havia acessado outra história e ponto de vista sobre o continente africano que não aquela “história única”.

A própria Adichie reconhece que ela mesma já havia incorrido nessa perspectiva noutras ocasiões, quando, por exemplo, atribuiu à família do garoto que trabalhava para seus pais uma única característica: a de serem uma família pobre. Era assim que sua mãe se referia a eles; era assim que havia narrado para a menina Adichie; foi assim que a pobreza se tornou a “história única” daquela família para ela. Como, então, enxergá-los de outra forma? Como resistir ao impulso de escrever histórias sobre personagens brancas que comem maçã e brincam na neve?

“Comece a história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história completamente diferente”, diz a contadora nigeriana. É preciso multiplicar e dar a ver outros pontos de vista.



Sabendo um pouco mais

No link que segue, você encontra um registro da leitura dramatizada do livro **Memórias da plantação**, da artista interdisciplinar portuguesa **Grada Kilomba**. Segundo a descrição do vídeo, que cita uma crítica publicada pelo Theater Ballhaus Naunynstrasse, na leitura acompanhamos uma “compilação de episódios explorando o racismo cotidiano na forma de histórias psicanalíticas curtas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94>. Último acesso: 02 de outubro de 2020.

1.3.2 As narrativas enviesadas da contemporaneidade

No mesmo artigo em que traz um relato sobre sua avó e que citamos no tópico sobre as tradições orais ameríndias, Daniel Munduruku (2015) fala sobre os ensinamentos deixados por seu pai, que teria lhe dito as seguintes palavras:

A gente aprende muitas histórias durante a vida. Algumas são para dizer quem somos, de onde viemos e para onde vamos. [...] Todas essas histórias são muito importantes para nós. Elas realmente nos ensinam quem somos e por que somos o que somos. [...] Contudo, há uma história que é só sua, e de ninguém mais. Ela será criada por você no decorrer de sua vida. Mais tarde – quando o tempo badalar em seu corpo – você entenderá que todas essas histórias são alimentos para o seu espírito. Aí saberá compor a história que irá contar para seus filhos. Será uma história só sua. (MUNDURUKU, 2015, p. 24)

Se até aqui falamos em narrativas coletivas, formadoras da história e do imaginário de diferentes povos, neste tópico – e na esteira do relato compartilhado por Chimamanda Adichie no discurso que citei há pouco – nos voltamos para as narrativas individuais. Diferentemente das comunidades ameríndias, nas quais, segundo inferimos a partir do relato de Munduruku, as histórias coletivas conviviam com as individuais numa relação de retroalimentação em que tanto umas quanto outras eram legitimadas pela

comunidade, até o século XVIII, na Europa, a apenas uma classe social – a aristocracia – era permitido narrar e compartilhar sua história através de um gênero literário chamado de Memórias.

Com a publicação de suas *Confissões*, às vésperas da Revolução Francesa (1789-1798) e de toda a mudança na ordem social trazida por ela, o escritor genebrino Jean-Jacques Rousseau rompe esse privilégio, autorizando “todo e qualquer homem [leia-se, pessoa] a reconhecer e contar sua história de vida” (LEITE, 2017, p. 2).

Rousseau lança, naquele momento, um modelo de representação biográfica até hoje conhecido nosso, fazendo-se presente nas mais diversas linguagens artísticas. Conhecido como *Bildung*, esse modelo é orientado pelo “relato retrospectivo de *como alguém se torna o que se é*” – um pouco o que Adichie fez no discurso citado antes. Nesses relatos, acompanhamos os diferentes estágios da vida de um indivíduo que, “depois de erros, desafios, desilusões e, finalmente, após a *superação*, atinge [...] uma virada do conhecimento na qual torna-se possível a verdadeira realização de si” (LEITE, 2017, p. 4 – grifos da autora).

Conforme lembra Janaína Leite (2017, p. 5), é só com a chamada pós-modernidade que observamos o questionamento e o desmantelamento desse modelo (embora, como dissemos, ele ainda possa ser encontrado, e com bastante frequência, nas produções contemporâneas). Dialeticamente, observamos, também, a valorização das narrativas em primeira pessoa, num adensamento do “espaço biográfico” percebido na emergência dos blogs, das narrativas de autoajuda, dos *reality shows* e de toda a sorte de diários e autobiografias.

É nesse mesmo período, já no final da década de 1970, que surge a ideia de “autoficção”. Em contraposição a autobiografia, que pressuporia “a veracidade dos fatos e o compromisso com a realidade”, de modo tal que a pessoa narradora, a protagonista e a autora se confundem num mesmo ser, compartilhando uma mesma identidade (cf. LEJEUNE, 1996 *apud* LEITE, 2017, p. 6), na autoficção a pessoa narradora e a autora ainda se confundem, mas a personagem objeto da narração é colocada sob suspeita.

Se, como observou o psicanalista Sigmund Freud, a memória é criadora e as lembranças de um acontecimento passado se confundem com a própria imaginação; se somos sujeitos cindidos e temos nossas ações guiadas por um inconsciente que não dominamos, então a possibilidade de um acesso direto aos acontecimentos vividos passa a ser negada. Nesse sentido, a escrita autobiográfica seria, inevitavelmente, um “ato estetizado e ficcional” e a autoficção “a possibilidade de se transitar entre a autobiografia [...] e a ficção” (LEITE, 2017, p. 6).

Surgem, então, aquilo a que a professora Kátia Canton (2014) chamou de “narrativas enviesadas”. Diferentemente do modelo da *Bildung* inaugurado por Rousseau, suas histórias não são contadas de modo linear. O começo/meio/fim delas é composto “a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos – um tanto como as histórias dramatizadas na leitura do livro de Grada Kilomba, que recomendamos na caixa “Sabendo um pouco mais” anterior. Elas contam; porém, não necessariamente resolvem as próprias tramas” (CANTON, 2014, p. 91).

Dessa forma, também diferentemente da perspectiva de Rousseau que, ao prometer “dizer tudo” (cf. LEITE, 2017, p. 1), garantia um sentido fechado para a obra, as narrativas enviesadas “se recusam a criar [...] [um] sentido que seja fechado em si mesmo” (CANTON, 2014, p. 91), solicitando do público uma participação mais ativa, de modo a completar, a partir de seus próprios referenciais, as lacunas deixadas na história.

Um exemplo desse tipo de narrativa é o “discurso 2” da peça *PROJETO bRASIL*, com que abrimos a introdução do nosso material. Vamos voltar a atenção para ele mais uma vez:

Primeiro, eu gostaria de agradecer a chance que eu recebi de estar aqui diante de vocês. É um momento absolutamente sem sentido, ser colocado nesta situação de fim, ter que dizer pra vocês, diante de vocês, para vocês, o que vem depois do fim. Então eu tenho algumas palavras pra dizer, são poucas, mas eu quero dividir, porque sem vocês eu faria da mesma maneira, mas eu quero fazer diante de vocês, com vocês, pra vocês, essas palavras que devem vir depois do fim, essas são as palavras que vêm depois do fim. (ABREU, 2016, p. 54-55)

Na primeira atividade proposta, solicitei que você descrevesse a situação apresentada nesse trecho, buscando imaginar quem estaria proferindo esse discurso, onde etc. Se tivéssemos a oportunidade de comparar sua descrição com a de colegas de turma, o mais provável é que cada pessoa tivesse ido numa direção diferente, porque completou o sentido sugerido pela obra a partir de seu próprio repertório. O mesmo não aconteceria caso o trecho interpretado fosse extraído de um conto de fadas, por exemplo – nesse caso, o mais provável é que as descrições fossem mais semelhantes umas das outras.

Mas, ao contrário do que possa ter ficado sugerido, os contos de fadas são bastante utilizados na arte ocidental contemporânea. Por se tratarem de histórias amplamente conhecidas, habitando o nosso imaginário, especialmente na medida em que foram propagadas pelos meios de comunicação de massa (vide as animações produzidas para o público infantil, por exemplo), elas podem “ser fragmentadas, repetidas, desconstruídas

e viradas do avesso” (CANTON, 2014, p. 99) sem que se perca o seu sentido anterior, “original”, e, ao mesmo tempo, deixando margem para que outros sentidos sejam produzidos na relação com o público.

Se enviesam também as narrativas dos contos de fadas num momento em que ainda “queremos histórias, mas não confiamos em seus finais felizes” (CANTON, 2014, p. 100).

1.3.3 Autoescrituras performativas

Ainda no âmbito das narrativas pessoais, não poderíamos concluir esta Unidade sem comentar sobre como elas têm frequentado a cena artística contemporânea.

Pelo menos desde o início do século XX, o Teatro vem passando por um processo de desdramatização da cena, ou seja, tem cada vez mais se afastado de uma série de convenções estéticas que faziam da separação entre cena e público e da fábula e personagem ficcionais o seu tripé fundacional.

No lugar dessas bases, e com maior força a partir da emergência da *performance art* na década de 1970, temos visto artistas e coletivos apoiarem seus processos criativos – e os resultados apresentados a partir deles – na sua própria história de vida e visão de mundo, compartilhadas através do depoimento pessoal. Despindo-se de personagens, artistas vêm se engajando em primeira pessoa e transformando a cena “num depoimento próprio, afirmado”, explicitando “seu próprio corpo marcado [pela] história e visão” (LEITE, 2017, p. 30) de mundo que compartilha.

Essa dimensão autônoma que os depoimentos ganham com a *performance art* podem se dar tanto “a partir do uso do próprio corpo”, como no trabalho da performer sérvia Marina Abramović, quanto

na retomada de elementos biográficos como memórias, arquivos pessoais, que podem integrar a performance num exercício de autorrepresentação radical em que essa memória é tomada de inventividade, através do gesto criador. [...] a autenticidade do depoimento pessoal se legitima [...] pela capacidade de recriação do vivido [...]. (LEITE, 2017, p. 31)

É o caso da artista paulistana Janaína Leite, autora do livro *Autoescrituras performativas: do diário à cena*. Desde 2008, essa atriz, diretora e dramaturga vem desenvolvendo uma

pesquisa que envolve procedimentos de autoficção sobre a sua própria biografia e que já apresentou três resultados.

O primeiro deles, o “documentário cênico” *Festa de separação*, foi elaborado a partir de uma série de festas realizadas para “celebrar” o fim do relacionamento com o seu primeiro marido, o músico e filósofo Felipe Teixeira Pinto. A documentação dessas festas – entendidas, elas mesmas, como um acontecimento performativo, em que o casal anfitrião e seu grupo de pessoas convidadas eram, também, *performers* e público – serviu de base para a criação do que veio a ser, depois, o espetáculo, que tinha, em cena, a mesma Janaína e o mesmo Felipe “representando” ou autorrepresentando a si próprios.

Para o segundo, *Conversas com meu pai*, Janaína parte de uma caixa de sapatos em que guardava uma série de bilhetes trocados com seu próprio pai, num período posterior a uma traqueostomia realizada por ele, e que resultou na perda de sua voz, e concomitante à perda de uma parte da audição de Janaína – daí os bilhetes funcionarem como meio de comunicação possível entre pai e filha. No espetáculo, a artista comenta sobre o (ou conta a história enviesada do) próprio processo de criação daquele trabalho, sobre as diversas tentativas de encontrar uma forma possível para compartilhar sua experiência de vida em relação ao seu pai, sobre o fracasso em encontrar essa forma e sobre a escolha de fazer do espetáculo a reunião dos vários exercícios/esboços/opções de cena a que ela chegou em oito anos de pesquisa e de processo de criação.



Janaína Leite e sua mãe, Amália Leite, em cena do espetáculo *Stabat Mater*. Foto: André Cherri (gentilmente cedida para a autora).

No terceiro e mais recente trabalho, estreado em junho de 2019, Janaína dá sequência à “pesquisa de linguagem e investigação de si” (SMALL, 2019), voltando-se, agora, para a figura da mãe – a sua e a “universal”. Também aqui, ela opta por uma estrutura narrativa que a permite comentar o (ou, de novo, contar a história enviesada do) caminho que traçou desde a criação de seu último espetáculo, citando as opções feitas ali, os elementos que havia deixado de fora e os que decide trazer nesse novo trabalho. Sempre em primeira pessoa, a artista se aproxima da radicalidade característica da *performance art*, explorando/extrapolando os limites entre arte e vida, colocando o seu próprio corpo nesse limite e (ex)pondo a sua própria mãe (que não é atriz) em cena.

SÍNTESE DA UNIDADE 1

Nesta Unidade, vimos alguns conceitos fundamentais para o conteúdo discutido ao longo do nosso material de estudo. Vimos a noção de oralidade e os aspectos performanciais nela implicados, a partir dos relatos de Paul Zumthor e Leda Maria Martins; a relação de diferença com o registro e a cultura escrita; e a relevância do trabalho com a oralidade com crianças e adolescentes.

Vimos que a ideia de narrativa, em nossa discussão, compreende tanto o conteúdo da narração/contação quanto a forma como a história é narrada/contada; e que as narrativas tradicionais – isto é, das culturas orais – estruturam os saberes produzidos, adquiridos e transmitidos de geração para geração.

Aprendemos também que, no contexto das tradições orais, é contadora de histórias toda pessoa que apresenta a função social de depositária e transmissora oral das narrativas tradicionais. A partir da leitura de Ingrid Koudela e Almeida Junior (2015), entendemos que essa função varia de uma cultura para a outra, podendo ser “tão informal quanto a das [escravizadas] amas de leite que contavam histórias para os filhos dos seus senhores no Brasil colonial” como tão intrinsecamente comprometida, como é o caso da casta djeli da cultura mandinga do oeste de África.

Conhecemos algumas das principais tradições de cultura oral que, historicamente, participaram da formação da cultura e da identidade brasileiras, reconhecendo os aspectos recorrentes e as diferenças no tocante à relação com a cosmogonia de cada comunidade em seu contexto sócio-histórico.

No final da Unidade, voltamos o olhar para as compreensões contemporâneas sobre narrativa e para os modos enviesados de se contar histórias. Aprendemos sobre o modelo moderno da *Bildung*, tão presente ainda nas produções contemporâneas, em

especial naquelas difundidas pela indústria cultural, e sobre o “perigo de uma história única” a que se refere Chimamanda Adichie. Tomamos conhecimento do engajamento dos corpos, histórias e visões de mundo de artistas de diversas linguagens que, através de procedimentos diversos, têm realizado suas próprias “autoescrituras performativas”, encontrando seu modo de conta sua própria história – ainda que cindida, enviesada, múltipla.

Com esse panorama sobre as tradições e as práticas contemporâneas da contação de histórias demos conta de boa parte do conteúdo do nosso componente. Mas vem mais história por aí... Na Unidade que segue, vamos aproveitar a deixa do breve comentário que fizemos sobre o trabalho de Janaína Leite e abordar alguns processos de criação cênica que tem como base e/ou ponto de partida o universo e a prática da contação de histórias.



Cena do exercício dramático *De janelas e luas*. Foto: Rafael Passos (gentilmente cedida para a autora).

UNIDADE TEMÁTICA 2

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INTERFACE COM A CENA

Nesta Unidade, irei apresentar algumas experiências e práticas cênicas que dialogam com o universo da contação de histórias. São grupos, formas ou artistas que, de diferentes maneiras, trazem em seu trabalho a prática da contação. A ideia é que esses exemplos sejam mais explorados por você através de outras leituras ou materiais em audiovisual ou que eles lhe conduzam a novas referências artísticas, a partir das quais você poderá pensar e exercitar sua própria prática. À exceção da última, as dimensões evocadas nos tópicos Imagem, imaginação e imaginário e Corpo, voz e oralidade estão presentes em todos os exemplos de práticas/experiências cênicas trazidos. A associação a uma ou outra dimensão se deveu à ênfase observada de cada uma delas nos distintos trabalhos.

2.1 Imagem, imaginação, imaginário

Um aspecto fundamental da experiência com a contação de histórias é a imaginação. Sempre que lemos um romance, um conto ou ouvimos uma história, imagens são produzidas em nossa mente, damos cor e forma às pessoas e lugares presentes na narrativa. E fazemos isso a partir do nosso imaginário, do nosso repertório cultural. Por que a jovem Chimamanda Adichie só representava em suas histórias personagens brancas brincando na neve e bebendo cerveja de gengibre? Porque ela tinha sido alfabetizada com a literatura britânica e estadunidense; assim, os elementos típicos daquelas culturas

havam alimentado o seu imaginário com um repertório que ela não encontrava no contexto do seu próprio país, a Nigéria.



Sabendo um pouco mais

Imaginário. Sub. Masc. 3. Conjunto de características, valores e símbolos de grupo de pessoas ou de um povo ou comunidade.

Adj. Que só existe na imaginação, que não é real; fictício, ilusório.

Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Qwe8x>. Acesso: 28/10/2020.

No teatro, o recurso à imaginação da plateia tem sido longamente explorado. Como colocar num pequeno palco da Inglaterra elisabetana um exército inteiro para representar uma cena de guerra, por exemplo? Hoje, nós dispomos de uma série de recursos tecnológicos, como a projeção de imagens. Até bem pouco tempo, no entanto, o recurso mais comum era apelar para a capacidade imaginativa do público: um/a/e atuante em cena se dirigia diretamente para a plateia e solicitava que imaginassem a cena que iria narrar.

Com a contação de histórias não é diferente. Com frequência, pessoas que ocupam esse lugar se valem de poucos recursos materiais – alguns objetos, um instrumento musical e talvez algum figurino são mais do que suficientes. O fundamental mesmo é a atmosfera instalada entre quem conta e quem ouve; a qualidade da escuta, o repertório pessoal e o imaginário coletivo dão conta de que a história se realize na imaginação de cada pessoa.

2.1.1 *Qualquer coisa a gente inventa*

Um dos primeiros espetáculos que assisti logo que cheguei a Salvador, entre 2015 e 2016, foi o *Qualquer coisa a gente inventa*, da atriz, diretora e professora da Escola de Teatro da UFBA, Meran Vargens.

Na época, fiz algumas considerações sobre o trabalho e publiquei-as com o título *Num encontro de dois, criar, coser, cantar* (BRITO, 2016). O que observei no espetáculo foi a

retomada daquela tradição dos aedos a que me referi na primeira Unidade e a potência da contação de histórias a despeito de toda aquela problemática que trouxe na introdução deste material, sobre o lugar da palavra falada em nosso tempo.

O aspecto-chave dessa encenação reside na própria relação estabelecida com o público: Meran não chega com uma história pronta para contar. Ela vai provocando a plateia, pescando palavras e ideias e construindo, com o público, a história da vez. Tomando como pretexto a música *Comida*, da banda Titãs, ela inicia interpelando a plateia com a seguinte pergunta: “Você tem fome de quê?”. A partir daí, novas perguntas e respostas vão surgindo até que ela elege (sempre com o consentimento do público) aquela que será o tema da história da noite.

Começa, então, a tecer uma história, que será sempre de autoria coletiva e necessariamente diferente a cada apresentação. Ainda que se dê com o mesmo grupo de pessoas, duas apresentações estarão sempre sujeitas a variáveis como a própria memória involuntária/inconsciente do público (BENJAMIN, 1993 *apud* DESGRANGES, 2008, p. 16), que irá “provocar outra experiência, a partir de outras palavras que serão evocadas para a construção da dramaturgia de cada dia” (BRITO, 2016, p. 215).

Mas se engana quem pensa que a participação do público acaba aí. Escolhido o tema, a atriz-contadora segue solicitando a contribuição da plateia para compor-interpretar – tal qual os aedos antigos – a narrativa improvisada. Uma atmosfera de excitação toma conta do ambiente. Não cabe mais o lugar de recepção passiva a quem foi assistir ao espetáculo; mesmo aquelas pessoas que optam por não contribuir com nenhuma palavra ou ideia, seja por timidez ou por outro motivo, é contaminada pelo clima instalado.

Se observarmos bem, a própria forma como o espaço do teatro é organizado solicita, por si só, a intervenção do público: uma plataforma é projetada do palco até o corredor, entre os dois blocos de cadeiras da plateia [do Teatro Martim Gonçalves], por onde a atriz transita, mais próxima do público; além disso, duas arquibancadas são montadas sobre o palco, como uma opção para aqueles que queiram assistir ao espetáculo de outro ponto de vista – cuja mudança (de ponto de vista) é, aliás, constantemente solicitada pela atriz-compositora. (BRITO, 2016, p. 214)

Além da ajuda do público, Meran conta também com uma estrutura básica pensada para apoiar a sua composição: ela faz uso de alguns jogos improvisacionais bastante conhecidos pelo público de teatro e que, em sua simplicidade e objetividade – como

em geral são esses jogos – sustentam o espetáculo em alguns momentos e ampliam as possibilidades de caminhos que a narrativa pode seguir.

Em cena, vemos um corpo inteiro, presente, em estado pleno de atenção – fosse de outra forma e talvez a proposta de construir uma história de improvisação junto com a plateia malograsse. Apesar desse estado de atenção, é um corpo brincante, que dança e é cheio de vida.

E é um corpo que canta. Outro apoio fundamental para a atriz-contadora é, precisamente, a sua experiência com o uso da voz em cena. Pesquisadora dessa área, Meran faz uso do canto e da música, ou melhor, “da musicalização de determinados trechos da narrativa, assim como de variações de altura, timbre, intensidade” (BRITO, 2016, p. 217) que ela vai manipulando/interpretando no momento mesmo em que são criados.



Atividade

Algumas pessoas – como Mayra Montenegro Souza (2012), que veremos adiante – entendem que a fala em cena está mais próxima do canto que da fala cotidiana. O músico Luiz Tatit compôs algumas canções em que brinca com esse lugar entre uma “palavra falada” e uma “palavra cantada”.

Ouçã a música *Felicidade* (disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=M7Ip8JDRiAQ&list=PLHEJWakv_hHW9JjleacUPBulPqM1YlyAB. Último acesso: 04 de novembro de 2020) e observe esse jogo no canto de Tatit. Depois, recupere alguma mensagem de voz que você tenha enviado por aplicativo para alguém e ouça sua própria voz: há música nela?

Além da excitação, há no espetáculo uma atmosfera de ludicidade, perceptível pelo uso do jogo, mas também nos elementos visuais do trabalho, como, por exemplo, a maquiagem:

de perto, conseguimos enxergar traços curvilíneos desenhados com caneta branca no rosto da atriz, traços que lembram o vento, um sopro, nuvens, sonho – [e] o figurino, simbólico: um macacão de retalhos, que nos remete ao próprio ato de costurar as palavras e as ideias com que a plateia a alimenta. (BRITO, 2016, p. 216)

Na medida em que parte das contribuições do público, as muitas narrativas compostas nas dezenas de apresentações que realizou do espetáculo tiveram como matéria-prima o próprio inconsciente coletivo da plateia reunida. Assim, à semelhança dos aedos, a atriz-contadora funciona, nos minutos em que dura o espetáculo, e talvez além, como depositária da memória e da cultura de um coletivo.

Como disse na outra publicação, lúdico e estimulante, “*Qualquer coisa a gente inventa é um convite à imaginação e à conexão*”, onde o público tem “suas memórias reunidas e cosidas pelo trabalho de Meran, atriz-compositora, aeda de nossos dias” (BRITO, 2016, p. 217).

2.2 Corpo, voz e oralidade

O uso da voz se destaca no trabalho de Meran. De fato, essa é uma dimensão relevante quando se trata da contação de histórias. No entanto, ela não deve ser entendida de modo separado do corpo, como se fossem duas instâncias autônomas. Voz é corpo, é sua “extensão imaterial”.

Na Unidade anterior, nós falamos um pouco sobre as pesquisas de Paul Zumthor (2014) e sua percepção quanto ao caráter performativo da oralidade, sobre a relação imbricada que a voz que enuncia (uma história, uma poesia etc.) desenvolve com outros elementos, como o próprio ambiente em que a situação narrativa se dá.

Para a atriz, professora e pesquisadora paraibana Mayra Montenegro de Souza (2012, p. 3) – mais conhecida como Mayra Montenegro –, o conceito de “poesia oral” que Zumthor traz aponta para “uma voz que explora todas as suas potencialidades e se aproxima do canto.” Segundo ela, trata-se de

uma voz regida por parâmetros musicais, como também indicam diversos encenadores ocidentais do século XX. É uma voz que dança junto com o corpo e que revela mais do que descreve, desperta a imaginação mais do que comunica ideias, tudo isso com o auxílio da música. (SOUZA, 2012, p. 3)

Souza defende o estudo da Música articulado ao do Teatro como uma possibilidade de complementação da formação de atrizes/atores/atuentes. Para ela, cada “cena, cada gesto, cada palavra precisa de pulsação, andamento, ritmo, de melodia, de dinâmicas de

intensidade, de timbres diversos [...], parâmetros [...] utilizados e [já] sistematizados pela música.” (SOUZA, 2012, p. 1).

2.2.1 *De janelas e luas*



Mayra Montenegro em cena do exercício dramático *De janelas e luas*. Foto: Tiago Lima (gentilmente cedida para a autora).

No exercício dramático intitulado *De janelas e luas*, a atriz explorou a manipulação dos parâmetros musicais na construção de suas ações vocais. O roteiro do exercício foi escrito em colaboração com sua mãe, a também atriz, professora e pesquisadora paraibana Eleonora Montenegro, a partir de fragmentos de diversos textos e poemas de autoras e autores como Cecília Meirelles e Mário Quintana, além de textos das próprias atrizes.

Diferentemente do espetáculo de Meran, que construía a narrativa de maneira improvisada a cada apresentação a partir da colaboração da plateia, em *De janelas e luas* Mayra e Eleonora realizaram um procedimento de montagem/colagem (SARRAZAC, 2002) sobre os diversos textos escolhidos no processo criativo e chegaram à elaboração da história de uma personagem, que chamaram de Maria das Quimeras.

Para contar essa história, as artistas criaram outra personagem, a personagem da narradora, a que chamaram simplesmente de Maria. Suas falas, que se intercalam com as

de Maria das Quimeras, apontam para aquele imaginário em torno da pessoa contadora de histórias, como se pode perceber na passagem em que diz: “Eu vos passo a história como um velho me contou. Não posso jurar que seja verdade. Mas vocês sabem tanto quanto eu que nada se parece mais com a mentira do que a verdade” (SOUZA, 2012, p. 131); ou então, na introdução, quando afirma: “Essa é a história de uma menina que um dia conheci. Seu nome era Maria das Quimeras.” (2012, p. 126); ou ainda no final: “No fio das histórias, como no fio da vida, cada um tece o seu tapete. Eu contei a história que outros contaram antes. Derramei na taça de suas memórias para que vocês a levem.” (2012, p. 132).

Para as falas da narradora, a atriz optou por utilizar um **registro vocal** mais próximo da sua voz cotidiana. Já para os textos atribuídos à personagem Maria das Quimeras, compostos por poemas como *Ismália*, de Alphonsus Guimarães e o *Poema XII*, de Mário Quintana, a atriz criou outros registros. Através da manipulação de “parâmetros sonoros (altura, intensidade, duração, timbre) como um recurso para auxiliar a interpretação de um texto” (SOUZA, 2012, p. 3), Souza optou por interpretar essa personagem num tom de voz mais alto.



Glossário

A ideia de **ação vocal** foi trazida pela primeira vez pelo diretor russo Constantin Stanislavski a partir da ideia de ação física. São ações concretas, corporificadas/vocalizadas, com as quais a pessoa atuante trabalha em cena. Segundo Renato Ferracini (2003, p. 126), a pessoa atuante deve “encontrar parâmetros objetivos e caminhos concretos para que possa realizar essas ações de maneira orgânica, viva e, ao mesmo tempo, precisa e consciente”.

Já o **registro vocal**, segundo o portal Atelier de la Musique, “é uma série ou um intervalo de notas que pode[m] ser emitidas com uma qualidade de voz quase idêntica. São regiões da nossa extensão vocal.” De acordo com o portal, conhecer nossos registros vocais nos dá uma compreensão mais ampla do que é possível fazer com nossa voz, abrindo um leque de opções na hora de cantar (ou, no caso de atuantes e pessoas contadoras de histórias, narrar/enunciar um texto). Fonte: <https://atelierdelamusique.com.br/registros-vocais-quais-sao-e-para-que-servem/>. Último acesso: 05 de novembro de 2020.

Além da criação de diferentes registros, a percepção da fala teatral como mais próxima da música foi materializada na própria interpretação do texto, para o qual a atriz criou uma verdadeira partitura musical, uma melodia que acompanhou a enunciação do texto tal como uma melodia acompanha a letra de uma música quando a cantamos. É interessante observar também que não há nenhum instrumento musical sendo tocado no exercício dramático, toda a musicalidade é sustentada pela própria **ação vocal** da atriz.



Atividade

Nesse link: https://www.youtube.com/watch?v=NT3ky2jYjtE&feature=emb_title (Último acesso: 05 de novembro de 2020) você encontra trechos de uma das apresentações do exercício dramático *De janelas e luas*. Observe a diferença entre os registros vocais indicados acima, para as personagens de Maria das Quimeras e da narradora, no intervalo entre 3min30seg e 6min36seg.

Agora observe, no mesmo trecho, a ação vocal criada pela atriz para a seguinte fala de Maria das Quimeras, composta por trechos do soneto O dia abriu seu pára-sol bordado, de Mário Quintana:

MARIA DAS QUIMERAS – Mãe!... Mãe!!... Mãae!! Mãae!!!...

O dia abriu seu pára-sol bordado...

A lua! A lua! A lua... Em pleno meio-dia! Ah...

Coloquei os meus sapatos na janela alta, sobre o rebordo

Céu é que lhes falta pra suportar a existência rude!

E eles ficam lá, imóveis, deslumbrados

E sonham que são dois velhos barcos encalhados

Sobre a margem tranquila de um açude...

(SOUZA, 2012, p. 125)

Você consegue perceber a melodia criada pela atriz para a enunciação dessa fala?

Ainda a respeito do *De janelas e luas*, vale a pena destacar a escolha dos objetos cênicos utilizados – poucos e simples, como mencionei na abertura desta Unidade, mas com os quais a atriz constrói as mais diferentes e potentes imagens.

Além disso, destaco a relação estabelecida entre a narradora e a personagem objeto de sua narração. Embora as duas não se confundam, isto é, embora a narradora não se identifique com a personagem de sua história, sua visão sobre ela não é “neutra” ou “objetiva”. Como observa a pesquisadora Maria Lucia Pupo (1997, p. 33 *apud* FARIA, 2002, p. 16), a pessoa contadora “cria entre si mesm[a] e os múltiplos personagens que traz à tona, uma relação de exterioridade, senão de estranheza.” Nesse sentido, a contadora “manifesta suas simpatias, faz comparações, tece conjecturas e assim por diante.”

2.3 Histórias reais e improvisação

2.3.1 *Playback Theatre*

E então uma menina de 11 a 12 anos levantou a mão querendo contar uma história. Sentou-se na cadeira do narrador e contou da avó que havia morrido, da qual ela sentia muita falta. A avó, antes de morrer, contava de como era no seu tempo em que ela andava de trem, e que um dia a levaria para passear de trem também. Ela nunca foi, porém naquele dia lembrou da história, pois viu o museu reformado (uma antiga estação de trem, onde acontecia a apresentação de teatro). A menina escolheu a atriz que faria o seu papel. O condutor anunciou o início da cena: “Vamos ver!” A música começou, os atores prepararam o cenário utilizando caixotes de madeira e panos. Os outros personagens foram incorporados pelos outros atores, e sem combinação nenhuma entre os artistas, a história foi encenada, e nela a avó vai embora, se despedindo da neta no final. No término da encenação, a menina chorava. As pessoas que assistiam também se emocionaram. O condutor abraçou a menina e a levou de volta para a plateia. Logo uma mulher se levantou e quis contar uma história alegre, que segundo ela, era “para descontrair”. (SIEWERT, 2011, p. 38)

No escopo da contação de histórias em seu diálogo com a cena, encontramos um tipo de prática cênica improvisacional chamada Playback Theatre (ou Teatro Playback). Criada em 1975 pelo americano Jonathan Fox, nessa prática, um grupo de atores, mediado por alguém que conduz o espetáculo e acompanhado por uma sonoplastia criada ao vivo, representa histórias contadas na hora pela plateia, sem combinação prévia.

Embora seja improvisacional, um espetáculo de Playback possui uma estrutura pré-definida, que inclui a própria disposição dos elementos no espaço:

À esquerda da plateia – à direita do palco – são colocadas duas cadeiras lado a lado, voltadas em direção ao centro, para o diretor e para o narrador. [...] No outro lado do palco está o assento do músico e um conjunto de instrumentos espalhados sobre uma mesa baixa ou um pano aberto no chão. Na parte de trás estão alguns engradados ou caixotes de madeira para os atores se sentarem e, mais tarde, utilizarem como acessórios durante a encenação. (SALAS, 2000, p. 114 apud SIEWERT, 2011, p. 39)

Embora possa variar de uma companhia para outra, em geral a sequência da apresentação é composta pelas seguintes etapas, conforme nos conta Siewert (2011, p. 39). Na primeira delas, a pessoa condutora explica o que é o Teatro Playback e dá as “regras do jogo”. Desde o primeiro momento, é importante que se estabeleça um aspecto ritualístico para aquele encontro: a segurança transmitida pela pessoa condutora desde o início e a criação de uma atmosfera de acolhimento são imprescindíveis; sem elas, dificilmente alguém se sentirá à vontade para contar uma história pessoal diante de um grupo de desconhecidos.

Somente após feita a introdução e instalada a atmosfera referida é que a plateia é solicitada a contar pequenas histórias, ainda como uma forma aquecimento, tanto do grupo de atores quanto do próprio público.

Nesse momento, o grupo se vale de algumas formas curtas para a improvisação da história que acabaram de ouvir. Na “escultura fluida”, por exemplo, representam a síntese da história – um sentimento que ficou mais evidente, uma frase, um gesto, uma ação –, com as pessoas atores organizadas no espaço como se fossem um corpo só (conforme imagem a seguir).



A Cia Bodopitá Playback Theatre, de Campina Grande (PB), na sua formação de 2011.

Foto: Mayara Silveira (gentilmente cedida para a autora).

Na sequência, são solicitadas histórias mais longas da plateia para serem encenadas (como no exemplo da história da menina sobre sua avó, citada na abertura deste tópico). Este tende a ser o ponto alto do espetáculo e também seu momento mais desafiador, pois o grupo deve, sem combinar nada entre si, representar toda a história contada.

Aqui – e como em todo jogo improvisacional em coletivo –, a escuta é ainda mais fundamental; me refiro não só à escuta da narrativa, mas também das escolhas que vão sendo feitas por cada atuante em sua improvisação. Um detalhe que passe despercebido por um/a atuante pode comprometer a coerência da improvisação. É importante participar das proposições feitas por colegas de cena e não impor sua ideia pré-definida sobre como deveriam encenar aquela história.

Por fim, no encerramento, além de agradecer a participação das pessoas que se disponibilizaram como as narradoras da noite, o grupo recupera, sob a forma de ações físicas curtas, alguns momentos-chave da apresentação.

Como observa Clarice Siewert (2008), na prática do Playback Theatre, a separação entre arte e realidade fica borrada e, com frequência, se adentra nos campos sociais, educacionais e/ou da terapia. À semelhança do teatro comunitário, que conta com a participação ativa de não-artistas/pessoas da comunidade, do bairro etc., ainda segundo Siewert (2008, p. 3), o Playback “visa o contato com as pessoas e a construção de uma experiência estética e transformadora”.

SÍNTESE DA UNIDADE 2

O objetivo desta Unidade foi compartilhar algumas referências de artistas e trabalhos cênicos que vêm dialogando com o universo da contação de histórias. Você pode refletir sobre algumas dimensões que são parte essencial dessas práticas, tais como a da imaginação/imagem/imaginário. Viu como a narração, em geral, precisa da ação imaginativa de quem ouve para que a história ganhe formas e cores na sua mente e como essas formas e cores, como a interpretação da história vai depender do imaginário de quem conta, mas também de quem ouve.

No primeiro exemplo, você pode conhecer uma proposta de trabalho que estabelece um diálogo estreito com o público, um trabalho no qual os imaginários da artista e das pessoas da plateia são compartilhados para a criação de uma história, para o que o papel da imaginação se faz fundamental. E viu algumas estratégias utilizadas pela atriz para apoiar a sua contação improvisada, como a realização de jogos teatrais em cena e a própria manipulação da voz.

No segundo tópico, mergulhamos precisamente nesse universo da voz, tomando conhecimento de noções como ação vocal e registro vocal e entendendo essa instância como inseparável do corpo. Com o exemplo do exercício dramático *De janelas e luas*, pode perceber a potencialidade do diálogo entre Música e Teatro, quando a atriz se valeu de seus conhecimentos musicais para a criação de verdadeiras melodias na interpretação do texto, bem como para a diferenciação, pelo corpo-voz, das personagens da narradora e de Maria das Quimeras.

No último tópico, compartilhei uma forma cênica conhecida mundialmente como Playback Theatre, que se vale das histórias narradas pelo próprio público para a criação de cenas, improvisadas imediatamente após a escuta de cada história. Na medida em que, à semelhança dos outros trabalhos evocados, nessa prática se utiliza de um mínimo de objetos cênicos e de recursos de sonoplastia, as dimensões da imagem/imaginação/imaginário se fazem presentes e são acionadas para a efetivação da história. Do mesmo modo, a dimensão do corpo/voz/oralidade se faz presente, quando a criação de ações físicas/vocais se torna imprescindível para a concretização da cena.

Espero que esses exemplos contribuam com suas próprias práticas de contação de histórias na interface com o Teatro e que eles possam, também, orientá-las. Improvisação, musicalidade e diálogo com plateia são aspectos que podem ser explorados de infinitas maneiras. Considere jogar com eles em seus próprios exercícios...



Teatro tradicional de sombras com bonecos do sul da Tailândia. Fonte: Freepik Premium

UNIDADE TEMÁTICA 3

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE TEATRO

Como você já deve ter aprendido, o universo da contação de histórias vem sendo explorado desde há muito não só nas nossas práticas sociais cotidianas (onde podemos encontrá-la de maneira menos especializada que nas sociedades de tradição oral que vimos na primeira Unidade), mas também no âmbito da educação e, em especial, do ensino de Teatro. Nesta terceira e última Unidade de estudo, a partir das experiências de alguns grupos e pesquisadoras/es que constam na nossa bibliografia, nós iremos focar na importância da prática da contação de histórias para o conhecimento e compreensão de si, através do confronto com as diferenças, assim como no fortalecimento identitário de grupos historicamente marginalizados, econômica e socialmente. Além disso, vamos ver como o trabalho com narrativas e contos (tradicionais ou contemporâneos, coletivos ou pessoais) em sala de aula e/ou em espaços de educação não-formal podem se relacionar e contribuir com o ensino do Teatro como linguagem artística.

3.1 Algumas experiências

Abaixo, apresento brevemente duas experiências envolvendo a contação de histórias no âmbito da educação: a metodologia batizada de Poteca, desenvolvida a partir de um projeto de Extensão da UFBA denominado Canto do Conto; e a ideia de transcrição de narrativas para a cena, a partir da experiência de trabalho com um grupo de adolescentes conduzido pela professora e pesquisadora Alexandra de Faria.

3.1.1 A Poteca (Biblioteca de histórias orais)

Até 2016, existia, na UFBA, um projeto de Extensão denominado Canto do Conto. Sua proposta era levar a contação de histórias para o que a coordenadora do projeto, a professora Clarissa Braga⁶, chamava de “ambientes educativos”, entendendo por eles não apenas os espaços educacionais formais, como as escolas e creches, mas também bibliotecas comunitárias, feiras literárias, ONG’s e teatros (MUNIZ, 2019, p. 2).

Em seu repertório, o Canto do Conto prezava por narrativas que fugissem à representação de “padrões hegemônicos de identidades. Contos africanos, indígenas, quilombolas” (MUNIZ, 2019, p. 2) e de rua eram, assim, priorizados pelo grupo, que chegou a atuar também com crianças de alguns territórios de identidade da Bahia⁷.

Como nos conta Rossellini Muniz (2019), em um artigo no qual discorre sobre a experiência dessa ação extensionista, foi a partir de um livro de ficção escrito pela própria Clarissa – *Território de Ninguém* – que o grupo desenvolveu uma espécie de metodologia, dinâmica ou experiência (2019, p. 2) que passou a ser incorporada à sua prática de contação de histórias.

Território de Ninguém tem como personagem central uma senhora apresentada como a guardiã de potes de barro. Esses potes conteriam objetos que aludem a histórias de uma comunidade de indivíduos que sofriam de uma crise de uma identidade, por se sentirem pertencentes tanto à cultura quilombola quanto à indígena. No livro, esses potes são chamados de “Potecas”.



Uma das **potecas** produzidas no trabalho do grupo As Três Marias. Foto: Rosa Barbosa (gentilmente cedida para a autora)

⁶ Após o seu falecimento, em 2016, as atividades tanto do projeto de Extensão, quanto da linha de pesquisa Culturas e Infância, que a professora Clarissa Braga e sua equipe haviam desdobrado a partir dele, foram encerradas. Essa linha de pesquisa fazia parte do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA, onde a professora lecionava.

⁷ O Governo da Bahia reconhece a existência de 27 territórios de identidade no Estado, diferenciados por suas especificidades de ordem econômica, ambiental e sociocultural. Segundo o site da Secretaria de Planejamento, essas identificações por território foram criadas “com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões.” Ainda segundo o site, “Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar.” Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Último acesso: 22 de setembro de 2020.

A Poteca, transformada num híbrido entre metodologia, dinâmica e experiência (MUNIZ, 2019, p. 2), é, então, materializada nas práticas de contação do grupo. As Três Marias, coletivo formado por Jessica Ndukwu, Michele Lima e Rosa Barbosa, integrantes do projeto de Extensão e da linha de pesquisa coordenada até 2016 por Clarissa Braga, surge aí. Em suas apresentações, as contadoras utilizam da Poteca como disparadora de memórias e narrativas pessoais, especialmente aquelas ligadas ao universo lúdico infantil. Além de fazer emergirem essas narrativas, a dinâmica proposta estimula o seu compartilhamento, de modo que tanto as três “Marias” quanto o público experimenta o lugar de contadoras e contadores de histórias, enchendo essa verdadeira “biblioteca de histórias orais” que são os potes, como Clarissa costumava se referir (MUNIZ, 2019, p. 1).

Para Muniz (2019, p. 10), o exercício narrativo que a Poteca proporciona se baseia na “formação da loquacidade [aptidão para se expressar verbalmente] das culturas orais”, o que, seguindo o pensamento de Beth Marcuschi (s/d) que citamos no tópico sobre Oralidade, pode favorecer o desenvolvimento, nas crianças e adolescentes – e, acrescentamos, nas pessoas adultas – de um domínio da fala oral que pouco frequentemente é acessado no cotidiano. Além disso, ainda para Muniz (2019, p. 10), a Poteca tem a potencialidade de ampliar o “universo da memória afetiva-corporal.”

Referindo-se ao que a professora Clarissa Braga chamava, num sentido ampliado, de “ambientes educativos”, Muniz chama atenção para o fato de tanto a “exposição de si” ocasionada pela contação de uma memória pessoal, quanto o próprio encontro com outras pessoas, diferentes de si – esse “confronto entre o ‘eu’ e o ‘outro’” provocado pelas apresentações do grupo Três Marias e do Canto do Conto –, ser formativo e “pedagógico no que diz respeito à construção-desconstrução-construção das existencialidades” (MUNIZ, 2019, p. 11).

No trabalho com as crianças do assentamento Rose (cidade de Santa Luz - território de identidade do Sisal) que Muniz (2019, p. 4) descreve, a contação de histórias pode, ainda, contribuir no sentido do seu fortalecimento identitário, ao trazer à tona as narrativas históricas do Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que suas famílias integram e que são a causa de muitos estigmas carregados por essas crianças.

3.1.2 *O pássaro verde* (Transcrição de narrativas)

Era uma vez um sofá. [...] A dona do sofá era uma avó que sentava nele para contar histórias. [...]

A avó não era chamada de vó [...], mas de nonna, o que dá na mesma, apesar de um som tão diferente. [...]

A nonna da minha nonna foi quem pegou as histórias para trazer e aqui distribuir no sofá de sua casa para suas netas.

[...] depois que eu tinha completado quinze anos, apareceram crianças pequenas, fazendo com que eu escutasse novamente as histórias.

[...] chegou o dia em que eu resolvi guardar tudo numa fita, uma fita de música e não de cabelo, pra tentar escrever e desenhar as histórias. (FARIA, 2002, p. 2-3)

É com esse relato pessoal que Alessandra de Faria introduz o livro *Contar histórias com o jogo teatral*. A autora conta que, dezesseis anos após ter gravado essas histórias, reuniu-se com sua *nonna*, com suas tias e primas, para relembrem três dessas narrativas que, geração após geração, haviam ouvido, e para que Faria pudesse registrá-las por escrito.

Do gosto de ouvir e contar histórias alimentado no berço familiar, Faria passou, mais tarde, à criação/contação de histórias e cenas com jogos, estudantes, teatros e escolas (FARIA, 2002, p. 3). Uniu, então, os dois universos numa pesquisa de mestrado, realizando o que chamou da “transcrição” de um dos contos tradicionais contados por sua nonna – *O pássaro verde* – com um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública de São Paulo.

No tópico seguinte, veremos com mais detalhes a metodologia utilizada pela autora na condução do processo com seu grupo de adolescentes. Aqui, gostaria de comentar alguns aspectos que participam desse tipo de abordagem ou de aproximação de narrativas (sejam elas tradicionais ou não) pelo Teatro.

O termo “transcrição” contém as ideias de transcodificação – isto é, a passagem de um código linguístico a outro (no caso, da literatura ao teatro) – e criação, na medida em que no processo de transcrição de um conto, a cena se vale desse material como ponto de partida, não se limitando a apresentá-lo de uma forma literal ou “excessivamente fidedigna”.

Esses processos de transcrição/adaptação podem se dar a partir de alguns parâmetros, como os apresentados pelo diretor espanhol José Sanchis Sinisterra (2016) no livro *Da literatura ao palco: dramaturgia de textos narrativos*. Segundo o diretor, existe, por exemplo, a possibilidade de se dramatizar a fábula contida na narrativa, isto é, de reescrevê-la na forma de diálogos, assim como existe a possibilidade de se manter o modo narrativo ou, mesmo, de misturar os dois modos (o narrativo e o dramático), como no exemplo a seguir:

VE [VELHA] 1

Quer vesti-lo, fia?

VE2

Ou quer que nós ajude?

VIÚVA

Não. Pode trocá.

CONTADOR(A)

Um minuto depois, deixou escapar...

VIÚVA

Nunca que vi Etevaldo nu.

CONTADOR(A)

Revelou. Como se nem ela mesma quisesse ouvir aquela confissão.

[...]

VIÚVA

Se for pra eu trocá, vou ter que apagar o candeeiro.

Aí vai dar uma trabalheira da gota serena.

CONTADOR(A)

Pediu que ficassem. Virou de costas e instrumentalizou-as com o terno. Recolhida. Como se houvesse alguma indecência em ver o marido nu. As velhinhas vestideira começaram a descascá-lo com técnica e indisfarçável contentamento.

VE2

Quanta virtude, meu amor.

VE1

Mas quem viu já conhece...

VE2

...Quem nunca viu não sabe o que é.

(MORENO, 2004, p. 100)

Existe, ainda, a possibilidade de se limitar a ação dramática ao contexto ficcional apresentado na narrativa e a de extrapolar esse contexto, introduzindo elementos que não constam no texto original; de se utilizar somente o texto literal, sem modificar ou adicionar trechos, embora fazendo cortes e reordenamentos; e por aí segue.

Seja como for, Faria observa que a realização de transcrições de textos não dramáticos, isto é, daqueles que não foram escritos originalmente para a cena, ou mesmo que adaptações de textos dramáticos são uma prática corrente no âmbito do ensino de Teatro, para o que elenca alguns motivos frequentes.

Segundo a autora, embora variem de grupo a grupo e de texto a texto, é muito comum a pessoa docente/educadora se deparar com a diferença entre o número de estudantes e de personagens (no caso da narrativa escolhida ter menos personagens que a quantidade de estudantes da turma, por exemplo, o que pode gerar a necessidade de duas ou mais pessoas representarem a mesma personagem na adaptação do grupo), bem como com a extensão do texto (textos longos demais tendem a ser resumidos e a ter suas ações secundárias cortadas em benefício da encenação).

Outros aspectos exteriores ao texto, como o interesse e a disponibilidade de cada componente do grupo em ficar mais ou menos tempo em cena, em ficar responsável por uma quantidade maior ou menor de texto, em fazer esta ou aquela personagem, também interferem nas escolhas feitas no processo de transcrição.

Foi com esses e outros desafios que Faria se deparou em sua proposta de montagem do conto tradicional *O pássaro verde*. A seguir, apresento a metodologia adotada pela pesquisadora, baseada no uso de jogos teatrais como estratégia de aproximação à narrativa.

3.2 Contar e jogar (alguns procedimentos teórico-metodológicos)

A seguir, você poderá acompanhar dois procedimentos teórico-metodológicos, dois caminhos possíveis e sua fundamentação teórica, para a abordagem de contos tradicionais e outras narrativas, bem como do universo da contação de histórias, em processos criativos e de ensino-aprendizagem em Teatro.

3.2.1 A contação a partir dos jogos teatrais como possibilidade de trabalho

Uma referência que provavelmente você encontrará com bastante frequência ao longo da sua formação como docente de Teatro são os jogos desenvolvidos pela diretora norte-americana Viola Spolin. Com seu sistema, a diretora propõe que o processo de

ensino-aprendizagem em Teatro se dê através de jogos improvisacionais, pelos quais cada atuante se torna protagonista de sua própria educação (FARIA, 2002, p. 47).

Em *Jogos teatrais para a sala de aula*, Spolin (2008) dedica um capítulo inteiro ao tema da contação de histórias; noutros trechos do livro, descreve mais jogos que contribuem com o exercício dessa prática. Um dos mais elementares que autora traz é, ainda hoje, bastante frequente nas oficinas de contação de histórias que encontramos em contextos formais e não-formais de ensino. Podemos entendê-lo como a base de todos os jogos ligados a essa prática, ilustrando bem o tipo de dinâmica geralmente proposta: em *Contando uma estória*, a autora apresenta como objetivo⁸ a um dado grupo de participantes a escuta e compreensão, “com percepção plena”, das palavras de uma história. Para tanto, o grupo deve ter como foco a “atenção cinestésica (física) às palavras da estória” (2008, p. 227).

Ela descreve o jogo da seguinte maneira:

Grande grupo sentado em círculo. O coordenador escolhe um jogador que iniciará uma história. A estória pode ser conhecida ou inventada. Em qualquer momento da estória, o coordenador aponta aleatoriamente para outros jogadores que devem imediatamente continuar, a partir de onde o último jogador parou, mesmo que seja no meio de uma palavra. *Exemplo*: O primeiro jogador: “O vento soprava...”, segundo jogador “... o chapéu caiu de sua cabeça”. Os jogadores não devem repetir a última palavra previamente enunciada pelo contador. (SPOLIN, 2008, p. 227 – grifo da autora)

Por sua vez, em *O jogo teatral no livro do diretor*, Spolin (2019) propõe a utilização dos jogos como base do processo de criação de um espetáculo, indicando para cada momento do processo um conjunto de jogos específico. Como é comum que, em determinado momento de um curso mais longo (que não seja uma oficina de um dia ou de um final de semana), as aulas sejam tomadas pelo processo criativo de um espetáculo ou de um exercício cênico, também esse livro interessa à docência na área. Ele foi referência, por exemplo, para Alexandra de Faria (2002).

⁸ Viola Spolin organiza os jogos de seu sistema a partir de seis elementos: a descrição, o objetivo, o foco, as instruções, a avaliação e as notas. A descrição, como o próprio nome já diz, descreve como se dá a dinâmica do jogo; o objetivo indica o resultado que a pessoa condutora quer alcançar através da realização daquele jogo; o foco define onde a atenção do grupo de atuantes deve estar no jogo; com as instruções, quem conduz informa e auxilia quem joga tanto antes do início da prática quanto durante; na avaliação, questões sobre o que foi realizado e aprendido com o jogo são levantadas para e por todo o grupo; por fim, nas notas, Spolin indica algumas dificuldades que podem surgir no processo, sugerindo possíveis soluções, fazendo, ainda, relação com outros jogos.

Motivada pelo desejo de trabalhar com o conto *O pássaro verde*, ouvido pela primeira vez através da contação feita por sua avó (uma descendente de italianos que haviam imigrado para o Brasil) e reencontrado em versões escritas registradas em diferentes publicações, Faria desenvolve um processo de criação com um grupo de adolescentes tomando como base a sequência criativa proposta por Spolin (2019).

Visando um processo de apropriação do conto, seguindo a sugestão de Spolin de, em um primeiro momento, realizar jogos que possibilitem uma “ruptura na forma tradicional de leitura” e uma “variedade na fala” (FARIA, 2002, p. 64), no sentido de ampliar os significados atribuídos ao texto, Faria se valeu de jogos como *Soletrando e Vogais e consoantes* (cf. SPOLIN, 2008, p. 225). Através deles, o grupo pode vislumbrar novos significados para a narrativa *O pássaro verde*, transcrita pela diretora e professora a partir da narração oral de sua avó, abrindo outras perspectivas de entendimento do conto (FARIA, 2002, p. 64).

Mas a transcrição e a apropriação de narrativas através de jogos teatrais têm, ainda, outras potencialidades. No que diz respeito à cena, essa abordagem proporciona a criação de uma gestualidade espontânea por parte das pessoas atuantes/jogadoras, possível apenas na medida em que a apropriação do conto deixa o âmbito estritamente mental/cerebral e caminha para o âmbito corporal, em que a pessoa jogadora fisicaliza a narrativa. Dessa forma, quem joga conquista, também, um domínio sobre a estrutura da narrativa, dispensando mais rapidamente o papel em que ela está registrada.

A depender dos caminhos que o processo tome, os próprios jogos utilizados para a aproximação do grupo ao conto trabalhado podem desdobrar-se em cenas. Foi o que aconteceu com o grupo conduzido por Faria:

O primeiro momento em que o grupo narrou o conto coletivamente foi com a utilização [dos jogos *Soletrando, Vogais e consoantes e Câmera Lenta*] [...] e o uso de uma bola. O jogador que estivesse com a bola na mão estaria lendo o texto. A bola poderia ser jogada para [ou retirada de] qualquer outro participante que então passaria a ler o texto [...]. No meio da leitura incluí a possibilidade de que um jogador se somasse ao que estivesse lendo e fosse feita uma leitura conjunta. No final da narrativa somamos à proposta a exploração de intenções de fala, conforme sentimentos que a narrativa sugerisse. Este jogo foi incluído na montagem da peça, ao trabalharmos a cena 12. Retomamos o jogo com um lenço, com as duas narradoras passando o lenço uma para a outra antes de falar. (FARIA, 2002, p. 64-5)

Outro aspecto que se destaca no sistema de Spolin é a estrutura dramática de seus jogos, no mais das vezes sustentada por três elementos básicos: o “quem”, o “o que” e o “onde”. No trabalho com uma narrativa pré-existente, os jogos que trabalham mais especificamente com cada um desses elementos podem funcionar como via de acesso às personagens, ações e espaços presentes no conto e como um caminho possível para a fiscalização desses elementos em sua transcrição para a cena.

Faria (2002) conta que optou por fazer, junto ao grupo, uma lista com todas as ações contidas n’*O pássaro verde*, bem como dos diferentes espaços em que elas ocorrem e, logo, das personagens que participam de ou que realizam cada ação. Após a realização dos jogos tomando como base a lista levantada, a diretora elaborou um roteiro de cenas para o que viria a ser o trabalho final do grupo. A partir dessa elaboração, o grupo voltou mais uma vez aos jogos, agora com o intuito mais objetivo levantar cada cena. A título de exemplo, acompanhe abaixo o processo da cena 1:

No roteiro de ações elaborado por Faria, a primeira cena foi descrita da seguinte forma: “Narradores apresentam os personagens e dizem que a princesa fez 15 anos.” (FARIA, 2002, p. 130). A ação é fisicalizada a partir do jogo *Narração com gesto sustentado*. Por fim, no texto dramático final a cena 1 foi registrada da seguinte maneira:

Narrador: Era uma vez um reino que tinha uma princesa muito bonita. Ela vivia com seus pais que a amavam muito, como é costume acontecer entre pais e filhos. Chegou então o dia em que ela fez quinze anos e... Olhem lá! Lá está a princesa! (FARIA, 2002, p. 136)

A metodologia seguida por Faria em seu trabalho com o grupo de adolescentes constitui um caminho já bastante sedimentado (embora ainda se comprove potente) de criação cênica, através do qual as pessoas participantes do processo aprendem, na prática, os elementos basilares da forma dramática.

No que diz respeito à contação de histórias em ambientes educativos, o jogo entre personagens dramáticas e narradoras se apresenta como de forte relevância, na medida em que também ele é característico dessa prática, como dá prova a rubrica inicial da peça *Agreste (Malva-Rosa)*, de Newton Moreno:

A idéia deste texto é servir como exercício de narrativa para um ator-contador(atriz).
O narrador pode assumir todas as outras personagens, viúva, o padre, o delegado, ou as vozes dos moradores.

Ou dispor de outro(s) ator(es) que cria(m) uma partitura física para determinados momentos da estória. Da união destas duas linguagens – a oralidade e a dança-teatro; verbo e movimento – será feito o espetáculo. (MORENO, 2004, p. 97 – grifos do autor)

Confira, no tópico a seguir, outra possibilidade de abordagem da prática da contação de histórias em processos criativos e de ensino-aprendizagem em Teatro.

3.2.2 A contação a partir dos jogos e danças brasileiras tradicionais como possibilidade de trabalho

Segundo Ingrid Koudela, o sistema de Spolin teria sido inspirado pelos estudos sobre os jogos e a educação social da também norte-americana Neva Boyd, que “ressalta a importância das danças folclóricas e dramatizações, alertando sempre para o valor intrínseco que elas possuem para a educação” (KOUDELA, 1998, p. 40 *apud* SANTOS, 2016, p. 44).



Quadrilha junina: exemplo de dança tradicional do Nordeste brasileiro. Fonte: Pixabay

Tomando como referência esses estudos, o pesquisador Luís Santos (2016) desenvolve uma metodologia de ensino das artes cênicas (e não estritamente do Teatro) que chamou de “jogos rapsódicos”. Elaborados “a partir das expressões musicais, narrativas e corporais dos brinquedos e Cocos de roda, Sambas de Caboclo e rural, das Cirandas e das vozes poéticas do rapsodo, do brincante, do *griot músico* e do narrador” (SANTOS, 2016, p. 43), os jogos rapsódicos lidam com a ludicidade característica das músicas e danças tradicionais (muitas das quais você já deve ter visto no componente de Técnicas Corporais).

De acordo com Santos (2016, p. 61), a dinâmica dessa metodologia parte do princípio de que, via de regra, os jogos para as artes cênicas e o teatro são realizados como forma de preparação psicofísica (corpo e mente) da pessoa atuante, como uma estratégia para a descoberta de suas qualidades como atuante e para a liberação da sua ludicidade no momento da atuação. O objetivo é que, “no ambiente vivo e coletivo de aprendizagem contido na relação de jogo”, as pessoas “se soltem, conheçam os materiais e se expressem de forma lúdica, com seus jeitos de corpo e modos próprios de dançar, cantar, tocar e serem musicais” (SANTOS, 2016, p. 62). Para tanto, cada jogo se desdobra em três etapas.

Na primeira delas, que o pesquisador chama de “preparação”, o objetivo é afinar as “bases físicas, mentais e musicais (vocais e instrumentais)” do grupo. Para tal, na proposta dos jogos rapsódicos o trabalho sempre é iniciado com uma roda de dança, que funciona como um “elemento de integração pessoal e interpessoal”, além de ser “símbolo ancestral de comunhão de experiências e saberes [...], das teatralidades ancestrais, das ‘ancestralidades’ brasileiras” (SANTOS, 2016, p. 62). Nela, a pessoa condutora do grupo canta, dança e toca um samba de roda, por exemplo (ou outra cantiga tradicional), acompanhada de outras duas pessoas brincantes e instrumentistas.

Enquanto esse trio puxa a música, o restante do grupo dança e também canta, experimentando corporeidades, vocalidades e musicalidades de maneira livre, sem a preocupação de “dançar o passo certo”. Cada brincante “apreende, interpreta, brinca, improvisa e reinterpreta os ritmos, passos e cantos com seus modos, vozes, jeitos e trejeitos de corpo” (SANTOS, 2016, p. 171).

Como uma das propostas dos jogos rapsódicos é descobrir e desenvolver a musicalidade nas pessoas participantes, argumentos frequentemente utilizados nesses ambientes, como “não sei cantar/tocar” ou “não tenho afinação”, não justificam não participar dos jogos.



Atividade

Escolha uma cantiga de roda ou outra música tradicional de sua preferência e a reproduza em seu computador, celular ou em outro aparelho. Se houver possibilidade, convide alguém que saiba cantar e/ou tocar um instrumento e peça para que essa pessoa cante/toque a cantiga para vocês. Caso você seja essa pessoa que canta/toca, faça isso! E simplesmente cante, dance, arrisque alguns passos, se mova, deixe que a música te mova... Faça isso com alegria, com a vitalidade e o “estado de graça característico dos folguedos brasileiros” (SANTOS, 2016, p. 68)! Deixo aqui uma sugestão de cantiga para você: <https://www.youtube.com/watch?v=1kUOoGGAJYo> (Último acesso: 15 de outubro de 2020).

Na segunda etapa, o “desenvolvimento”, são realizados “exercícios de sensibilização e construção de personagens, com e/ou sem música e/ou dança” (SANTOS, 2016, p. 61). Desde a etapa anterior, o jogo propunha o uso de algum e mesmo objeto por cada participante (por exemplo, um pedaço de tecido da mesma cor, com cada participante dispondo de um pedaço). Esse objeto será ressignificado dentro do jogo a partir da segunda etapa, no decorrer da música e em função da sua letra, como no exemplo trazido pelo próprio Santos:

Instrução: [em duplas] costas com costas, descansar, relaxar em comunhão e respirar juntos, na mesma pulsação. Quando a música voltar, começa o jogo da caça e do caçador. Sambada da caça e do caçador! Um é o bicho, a caça, com o lenço/pano como rabo. Outro é o caçador que transforma o lenço em flecha/arma de caçador, facão, lança, chicote e/ou o que inventarem. Sambada da caça e do caçador!

O diretor apita, a música é retomada, o jogo da caça e do caçador começa, os brincantes músicos e o diretor tocam e cantam.

Caboclo pega a sua flecha,
 Pega o seu botoque
 E vai sarava.
 O galo já cantou na Aruanda

E Oxalá te chama
Para a sua banda.

Ê caçador da beira do caminho
Há não me mate esta coral na estrada,
Pois ela abandonou sua choupana, caçador
Foi no romper da madrugada.

O Caboclo Viramundo,
Ele, ele vira,
Ele faz sua mira (*bis*),
Ele faz sua mira (*bis*).

Atira, Caboclo atira,
Atira pra não errar. (*bis*)
Caboclo que atira na mata,
Seu Caçador, Saravá o seu endá. (*bis*)

Instrução: sequência de movimentos e ações: caçar, cercar, atirar, abater e comer a caça. [...] Os jogadores brincantes executam a sequência de ações, os pontos [da cantiga] continuam. (SANTOS, 2016, p. 179-180)

Por fim, na terceira e última etapa, o “desfecho”, são realizados exercícios de dramaturgia, com a elaboração de pequenos roteiros contendo histórias reais e/ou imaginadas e reunindo elementos (musicais, corporais etc.) experimentados nas etapas anteriores do jogo, com vistas à apresentação (ou contação) de histórias. Nessa ocasião, as pessoas participantes experimentam também espaços de apresentação, podendo dispor o público em roda, em arena ou semi-arena, dividir entre palco/plateia, fazer na rua, em espaços não convencionais, enfim, como a pessoa achar que compõe melhor com a sua contação.

Santos aponta, ainda, para a importância de se encerrar a prática realizando “avaliações individuais e coletivas dos processos e resultados” e de culminar o encontro com uma “roda de dança final de celebração e desfecho do jogo” (SANTOS, 2016, p. 61).

SÍNTESE DA UNIDADE 3

Nessa Unidade, você pode se aproximar de algumas experiências e metodologias que vêm dialogando com a prática da contação de histórias no âmbito da educação, em especial do ensino de Teatro.

Com a experiência da Poteca, desenvolvida a partir de uma atividade de Extensão da UFBA denominada Canto do Conto, você pode perceber como o uso de um simples objeto – um pote de barro –, mas carregado de uma forte simbologia – de depositário de histórias orais – pode ser disparador de importantes movimentos tanto dentro de cada pessoa em si quanto de umas em relação a outras.

O domínio da própria fala, a capacidade de elaboração de uma narrativa, o despertar da ludicidade e do estado de jogo são alguns dos objetivos mirados, mas também a valorização das experiências e memórias pessoais, o enriquecimento cultural a partir do encontro com o Outro e o fortalecimento identitário participam da metodologia incorporada à prática do grupo As Três Marias.

Você pode se familiarizar também com algumas questões recorrentes ao uso de narrativas em processos de criação e de ensino-aprendizagem em Teatro que envolvem processos de transcrição, tais como a necessidade de cortes e adaptações em função do número de pessoas envolvidas e de seus interesses e disponibilidade, assim como as escolhas em relação ao modo literário selecionado, com a possibilidade de transitar entre a narração e a dramatização, por exemplo.

Viu, ainda, duas propostas metodológicas para a contação de histórias no ensino de Teatro: a primeira delas envolve um sistema já bastante conhecido nosso, que são os jogos teatrais de Viola Spolin. Com a experiência compartilhada por Alessandra de Faria (2002), você pode acompanhar, etapa a etapa, a partir dos jogos sistematizados por Spolin e considerando o processo de transcrição necessário, como é possível se aproximar de um conto ou narrativa e levá-lo à cena. E como, nesse processo, as pessoas participantes aprendem aspectos fundamentais da linguagem teatral e da forma dramática.

A segunda das propostas apresentadas foi denominada por Luís Santos (2016) de jogos rapsódicos. Aqui, a contação é envolvida pelo universo brincante e musical dos jogos e das danças tradicionais brasileiras. A pessoa participante da aula/oficina/processo desenvolve sua corporeidade e musicalidade de maneira lúdica, numa prática em que participantes dançam, cantam e jogam, tudo ao mesmo tempo, à maneira dos antigos rapsodos (vistos na primeira Unidade), que reuniam a poesia, a música e a dança em sua própria prática.

Espero que a leitura deste e-book, a partir da sequência de conteúdos proposta, tenha sido elucidativa e inspiradora para a sua prática artística e docente, bem como para a sua formação cultural e cidadã. Esta última Unidade, em especial, foi pensada de maneira mais pragmática, apresentando diferentes abordagens da contação de histórias no ensino para que você possa, a partir das referências dadas, aprofundar mais os seus estudos e elaborar suas próprias dinâmicas e estratégias de ensino-aprendizagem em Teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcio. *MARÉ/PROJETO bRASIL*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.

ABREU, Luís Alberto de. A personagem contemporânea: uma hipótese. **Revista Sala Preta**. São Paulo, USP, v. 1, p. 61-7, 2001.

ABREU, Luís Alberto de. A restauração da narrativa. In: **Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa**. Organização de Adélia Nicolete. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 599-610.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho: escrever, fazer e sonhar o teatro. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Chã dos esquecidos**. Organização e aparato crítico: Diógenes Maciel e Valéria Andrade. Campina Grande: EDUEPB, Editora União, 2020, p. 13-38.

BENJAMIN, Walter. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BERRY, C. **Voice and the Actor**. Macmillan Publishing Co., Inc. New York, U.S.A. 1973.

BRITO, Nayara M. B. de. Num encontro de dois, criar, coser, cantar. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, UFBA, nº 37, p. 211-218, dez. 2016.

CANTON, Katia. **Narrativas enviesadas**: Roland Barthes, arte contemporânea e os contos de fadas. Universidade de São Paulo. Biblioteca Digital da Produção Intelectual. 2014, p. 88-101.

COSTA, Edil Silva. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). **Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38.

- FARIA, Alexandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. Dissertação. 2002.
- FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- FERNANDES, 2015. A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais. In: MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38.
- FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. São Paulo: Livro Falante, 2010.
- HIRSON, Raquel Scotti. **Tal qual apanhei do pé** – Uma atriz do LUME em pesquisa. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (orgs.). **Léxico da pedagogia do teatro**. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva/SP Escola de Teatro, 2015.
- KUSNET, E. **Ator e Método**. Instituto Nacional de Artes Cênicas. Rio de Janeiro, RJ. 1987.
- LEITE, Janáina Fontes. **Autoescrituras performativas: do diário à cena**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- LUCINDA, Elisa. **Contos de vista**. São Paulo: Global Editora, 2014.
- MARCUSCHI, Beth. Oralidade. In: **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade> Último acesso: 06 de setembro de 2020.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. São Paulo: Perspectiva. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- MATOS, Gyslayne Avelar, SORSY, Innoi. **O ofício do Contador de Histórias**. São Paulo; Martins Fontes, 2009.
- MORENO, Newton. Agreste (Malva-Rosa). **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 04, 2004, p. 97-104.
- MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38.

MUNIZ, Rossellini. A Poteca na pesquisa com crianças. **Anais do XV Enecult**. Salvador, ago. 2019, p. 1-14.

RAMALHO, Lourdes. **Chã dos esquecidos**. Organização e aparato crítico: Diógenes Maciel e Valéria Andrade. Campina Grande: EDUEPB, Editora União, 2020, p. 13-38.

SANTOS, Luís Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas**. 209f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, Toni Edson Costa. Negros pingos nos “is”: djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como possível pular da cena negra. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 157-173, jul. 2015.

Sotigui Kouyaté – **Um Griot no Brasil**. Roteiro e direção de Alexandre Handfest. São Paulo: SESC TV, 2007.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **O futuro do drama**. Porto: Campos das Letras, 2002.

SINISTERRA, José Sanchis. **Da literatura ao palco: dramaturgia de textos narrativos**. São Paulo: É Realizações, 2016.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator**. 125f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SPERBER, Suzi Frankl. **Contadores de Histórias da Amazônia Ribeirinha**. São Paulo. Hucitec Editora, 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

STEIN, Flávio. A voz, o intérprete e o texto: um inventário. In: PEREIRA, Antonia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter (orgs.). **Cena, corpo e dramaturgia: entre tradição e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012, p. 223-242.

SIEWERT, Clarice. As histórias no Teatro Playback: o pessoal e o comunitário. **Anais do V Congresso da ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008.

_____. Teatro Playback: a história que as histórias contam. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 37-45, set. 2011.

YUNES, Eliana. Contação de histórias: oralidade, escrita e pensamento. In: MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



Contação de história: criação de narrativas e oralidade

O material que você tem agora em mãos foi pensado para apoiar o componente de mesmo nome no que concerne à sua carga horária teórica.

Nós vamos começar refletindo sobre algumas questões em torno do lugar da palavra falada em nosso tempo. A partir dessas reflexões, vamos pensar no lugar estético e social da pessoa contadora de histórias tanto no contexto das comunidades tradicionais como na contemporaneidade. Só depois de feita essa revisão histórica e levantados os conceitos-chave que atravessarão o nosso componente (Unidade 1) é que iremos adentrar nas dinâmicas que envolvem os processos de criação em torno da ideia de “contação de histórias”, como apoio da análise de alguns espetáculos (Unidade 2); bem como naquelas que envolvem a contação de histórias no âmbito do ensino de Teatro (Unidade 3), para o quê você está realizando essa formação agora. Não faltarão vídeos, imagens e exemplos para subsidiar o seu processo de ensino-aprendizagem.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

