



Légua & meia

Revista de Literatura e Diversidade Cultural

ISSN: 2177-0344

Ano 20, v. 14, n. 2 – 2022

**Redemoinho
de Saberes**

Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias

Légua &Meia

Revista de Literatura
e Diversidade Cultural



ISSN 1676-5095
Ano 20, v. 14, n. 2 – 2022

Editores:

Claudio Cledson Novaes
Flávia Aninger de Barros
Idmar Boaventura Moreira
Patrício Nunes Barreiros

Apoio Técnico:

Everton Alexandre Carneiro Anunciação

Secretária:

Joelma Trajano

Conselho Editorial:

Dr. Alberto da Silva (Paris IV)
alberto.da_silva@paris-sorbonne.fr
Dr. Aleilton Santana da Fonseca (UEFS)
aleilton50@gmail.com
Dr. Antenor Rita Gomes (UNEB)
argomes@uneb.br
Dr. Cláudio Cledson Novaes (UEFS)
ccnovaes.uefs@gmail.com
Dra. Flávia Aninger de Barros (UEFS)
flavianinger@gmail.com
Dr. Jean Paul D'Antony Costa e Silva (UFRPE)
jppauldantony@yahoo.com.br
Dra. Lícia Soares de Souza (UNEB/CNPq)
lcsoaresdesouza@gmail.com
Dr. Marcos Botelho de Souza (UEFS)
marcosbotelho.br@gmail.com
Dra. Mírian Sumica Carneiro Reis (UNILAB)
miriansumica@unilab.edu.br
Dra. Manoela Fálcon (IFBA)
manoelafalcon@hotmail.com
Dr. Patrício Nunes Barreiros (UEFS)
patricio@uefs.br
Dra. Sylvie Debs (Universidade de Strasbourg-França)
debs.sylvie@gmail.com
Dr. Víctor Manuel Amar (Universidade de Cádiz-Espanha)
victor.amar@uca.es



Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PROGEL
Universidade Estadual de Feira de Santana
Campus Universitário, Módulo 2 - Prédio de Pós-graduação em Educação, Letras e Artes 44036-900
– Caixa Postal 252 – Feira de Santana – Bahia
E-mail: poslde@uefs.br – Fone: (75) 3161-8863
<http://www.progel.uefs.br>

ISSN 1676-5095

Légua&Meia
Revista de Literatura
e Diversidade Cultural

Ano 20, v. 14, n. 2 — 2022

uefs

Légua & Meia é uma publicação do
Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários
da Universidade Estadual de Feira de Santana

Organização:
Luciene Souza Santos
Maria Cláudia Silva do Carmo

FICHA CATALOGRÁFICA

Légua & Meia: Revista de literatura e diversidade cultural. Programa de Pós Graduação em Estudos Literários — PROGEL — Feira de Santana: UEFS, ano 20, v. 14, n. 2, 2022.

ISSN 1676-5095

Ano 20, v. 14, n. 2, 2022.

1. Literatura —Periódica. 2. Diversidade Cultural —Periódicos. I Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários- Progel. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDD: 869.9

Apresentação *Presentation*

Luciene Souza Santos*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Maria Cláudia Silva do Carmo**

Universidade Estadual de Feira de Santana

Cristian Javier Lopez***

Universidade Estadual do Maranhão

*Progel/UEFS.

**PPGEDUC/UEFS.

***PPGL/UEMA e UVIGO/Espanha.

A arte de narrar histórias é compreendida como arte milenar densa e cosmopolita forjada por meio da palavra, a qual permite adentar os mundos e os fenômenos socioculturais dos povos, épocas e os contextos históricos da humanidade.

Dessa forma, narrar histórias humaniza e constitui-se em um potente antídoto para nutrir o processo criativo do imaginário e, também, enxergar os tentáculos plurais e singulares das culturas e das histórias, ao tecer os fios temporais e processuais articulados à vida.

O evento “Redemoinho de Saberes: Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias”, constituiu-se em um evento voltado para os estudos, pesquisas, experiências e práticas de narração oral, cujo objetivo foi reunir, pesquisadores/as de pontos diversos do país interessados/as nesse saber ancestral que se materializa na voz de narradores/as oriundos/as de diferentes itinerários formativos, realizado no período de três a seis de novembro de dois mil e vinte um.

Ademais, a Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias inspirou-se nas pesquisas e práticas de narração de história embasadas nas perspectivas contemporâneas de pesquisa colaborativa e em rede, ao comungar com os compromissos éticos, estéticos, políticos e culturais, os quais dialogam e valorizam as narrativas da tradição oral.

O Redemoinho de Saberes acolheu artistas, estudantes, professores/as e pesquisadores/as que agregam em seus estudos e experiências múltiplas dimensões vinculadas ao ato de narrar, apresentadas e partilhadas em espaços diversos tais como mesas, conferências, rodas de conversa com mestres narradores/as, sessões de comunicação e performances assíncronas.

Nesse sentido, a Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias, ainda, contribuiu para estabelecer as bases para a criação de um coletivo nacional de pesquisa em narração de histórias que agregue os/as pesquisadores/as e suas respectivas investigações, potencializando a pesquisa e a produção bibliográfica sobre o tema, ações de divulgação científica, projetos de pesquisa interinstitucionais, ações de extensão, entre outros.

Gestado por Instituições de Ensino Superior de regiões distintas do país, pelo Instiuto Abrapalavra (MG) e pel’A Casa Tombada (SP), a Jornada foi sediada no estado da Bahia e tornou-se um evento interinstitucional, gratuito, cuja efetivação da sua primeira edição foi por meio da modalidade on-line, com transmissão pelo canal do Youtube do auditório virtual da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, tendo como parceiras a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Por meio desse encontro é possível afirmar que o Redemoinho de Saberes produziu efeitos de sentidos diversos e possibilitou criar e recriar sentidos e ressignificar as práticas de narração de histórias e, também, estabelecer uma dialogia com diversos contadores/as de histórias de pontos distintos do país. Como desdobramento do evento foi produzido o Dossiê Redemoinho de Saberes, o qual tem como finalidade socializar as produções de pesquisas, assim como as práticas e experiências referentes ao ato de narrar no campo da narração de histórias e sua importância para as humanidades no mundo contemporâneo.

Os artigos agora apresentados versam sobre a relação entre as histórias e a tecnologia, apresentam diálogos de saberes entre narradores tradicionais e contemporâneos, discutem conceitos importantes como liminaridade e devaneio, ancestralidade, linguagens e muitos outros que podem ampliar o olhar dos pesquisadores da área e provocar artistas, professores da educação básica, estudantes da graduação e pós-graduação para os estudos da Literatura Oral, da Cultura, da Arte, da Decolonialidade

e de outros tantos campos de estudos que emergem a partir do diálogo estabelecido pelos autores desse dossiê.

O primeiro deles, intitulado “Vozes ancestrais quilombolas: transmissão de narrativas e saberes tradicionais em comunidades tradicionais de Antonio Cardoso – BA”, de autoria de Eliziane Santos e Santos e Renailda Ferreira Cazumbá, proporciona uma discussão a respeito do processo de transmissão dos saberes ancestrais populares comuns a grupos de coletivos étnicos de Antonio Cardoso, na Bahia, em um movimento de intercâmbio intergeracional. A pesquisa que ancora esse texto se enquadra na linha das poéticas orais, e se constitui como fruto do projeto de pesquisa “Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, ação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais da UEFS. Durante o processo de investigação, as autoras constataram que apesar de todos os avanços comuns à modernidade, as crianças e adolescentes contemporâneos ainda se configuram como agentes aptos a receber, renovar e perpetuar os saberes ancestrais populares comuns aos coletivos em que se inserem, ainda que para isso se utilizem de vias inovadoras. Nessa esfera, esse acervo cultural é atravessado concomitante pelo tradicional e pelo contemporâneo, em todas os seus elos e rupturas.

No segundo artigo, “Da memória à tela: registros de histórias de vida e repertórios de mestras da tradição oral de Feira de Santana/Bahia”, de Wanderson Silva Mercês (nome Social: Dee Mercês) e de Luciene Souza Santos, são apresentados os resultados da pesquisa homônima que objetiva investigar as histórias de vida e os repertórios de contos orais de mestras da tradição oral da cidade de Feira de Santana, no interior da Bahia, através de entrevistas narrativas, a fim de viabilizar uma aproximação entre a Universidade (com seus saberes científicos) e essas pessoas (com seus costumes, tradições e conhecimentos empíricos). A partir da referida ação, as suas memórias são sistematizadas em um acervo digital de livre acesso, por meio da criação de um site, onde estão hospedadas as entrevistas narrativas estruturadas pelos autores e por outros pesquisadores que também produziram seus registros audiovisuais. A pesquisa está baseada na metodologia (auto) biográfica, pois as narrativas das mestras da tradição promovem os saberes tradicionais perseguidos pelos pesquisadores, ao tempo em que produzem os dados para análise que posteriormente serão fundamentados pela bibliografia da área: Roque de Barros Laraia (1986); Belmira Oliveira Bueno (2002); Marco Haurélio (2011); Matthew MacDonald (2013); Luciene Souza Santos & Keu Apoema (2018).

O terceiro texto é de autoria das pesquisadoras Rebeca Bispo Pinho e Renailda Ferreira Cazumbá e se intitula “O poder da transmissão de histórias e saberes afrobrasileiros grupo de samba de roda Fruto da Raiz, de Antônio Cardoso – Ba”. Esse estudo apresenta os resultados da pesquisa etnográfica concretizada com o grupo de samba de roda Fruto da Raiz na comunidade do Poço em Antônio Cardoso - Bahia, coletivo que preserva saberes da tradição oral através da manifestação corpórea do samba. Embalado por cantigas tradicionais, o samba permite a manutenção de cantos e versos entoados que contam histórias valiosas deixadas por gerações passadas. Dessa forma, esse artigo volta-se para a valorização e registro de uma parte desse arcabouço cultural afrobrasileiro, resultado do plano de trabalho “O poder da transmissão de histórias e saberes afro-brasileiros do Grupo Raízes do Samba do Poço de Antônio Cardoso - BA”, associado ao projeto de pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais (GEPPU-UEFS/CNPq). Por meio dessa pesquisa as autoras

evidenciam o vínculo entre as gerações e o interesse das crianças e jovens por essas práticas tradicionais, como os saberes têm se mantido e renovados, fundamentando-se em teóricos como Hampaté Bâ (1977; 2010), Cléo Busatto (2006), Paul Zumthor (2010), Benjamim Walter (1994), Maurice Halbwachs (1990).

O quarto artigo traz como título “Das Comunidades Afrodescendentes à Academia: Encruzilhadas possíveis dos Saberes Tradicionais e Acadêmicos” e tem como autores: Pâmela dos Santos Porto, Eduardo Oliveira Miranda, Marta Alencar dos Santos e Urânia Santos das Chagas. O texto visa promover reflexões sobre os saberes oralmente compartilhados entre os povos afro-brasileiros, aqui especificamente, pelas mulheres negras quilombolas e de terreiro no município de Feira de Santana (BA). Recorrendo a metodologia da pesquisa (auto)biográfica e entendendo as trajetórias e vivências destas Mestras como ponto de partida, os autores dialogam com discussões envolvendo a Modernidade e a Decolonialidade para provocar o leitor a pensar de que forma estes saberes tradicionais e a oralidade atravessam nossas existências. Além de fomentar o fortalecimento dessa identidade afro-brasileira nos campos dos estudos acadêmicos e formais, os autores promovem uma reflexão em torno do questionamento: como os saberes existentes nesses espaços possuem suas científicidades apagadas pelas colonialidades? É na crença das valias da tradição oral numa dimensão que cultive as poéticas orais e promova aprendizagens vivas e diretas que os autores julgam estar a resposta, assim novos olhares para as individualidades, para as comunidades, para a docência, para o resguardo de uma herança, e principalmente para a contribuição em fomentar os espaços formativos com a cultura de matriz africana poderão se constituir.

O quinto artigo, “Simbologia do Conto de Tradição Oral: A História do Surrão”, de Cintia Maria Cerqueira, Flávia Aninger de Barros e Maria Cláudia Silva do Carmo, tem como objetivo reflexionar sobre conto de tradição, memória e oralidade e sua contribuição no processo da educação por meio do encantamento e da simbologia, fornecendo subsídios para a subjetividade humana. Neste texto as autoras intencionam apresentar a simbologia do conto de tradição oral, “A menina do Surrão”, na versão de José Mauro Brant, recolhido e publicado pela primeira vez no ano de dois mil. O estudo do referido conto atravessa o tempo e diferentes épocas ficcionalizando um fato que infere impressões decorrente da vida real. Tais reflexões surgem a partir de um processo experiencial e formativo, vivenciado pelas autoras, contadoras de histórias e professoras, vinculadas ao Programa de Extensão Observatório de Contação de Histórias em Espaços Etnoformativos, o qual integra os Grupos de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais-GEPO e em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens- FORMARSER, da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Bahia. O texto tem como base teórica os estudos de Gislayne Matos (2005, 2009), Cléo Busatto (2003, 2006), Luciene Souza (2018), Walter Benjamim (1994), Mary Arapiraca (2008), entre outros, os quais compreendem que a arte de contar histórias além de guardar a essência de um povo, também se constitui como uma potência de possibilidades, de atitudes frente a vida e ao mundo.

O sexto artigo, “Histórias Cantadas: Repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia”, de Eduarda Lacerda Queiroz e Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos, trata de um relato de experiência da pesquisa “Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição em cidades do interior da Bahia” desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA) por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais. Esta pesquisa, apresentada no “Redemoinho de Saberes: Jornada de Pesquisa em narração de histórias”, teve como

objetivo construir intercâmbio entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico através da coleta, sistematização, transcrição em partituras e análise de canções contidas no repertório dos contadores de histórias que se encontram em cidades do interior da Bahia. Para tal, foi realizada uma entrevista por meio da narrativa (auto)biográfica (JOVCHELOVICH; BAUER, 2022) com uma mestra da tradição, o que possibilitou o conhecimento, além das canções, dos discursos advindos de suas histórias de vida. A pesquisa também contou com materiais audiovisuais de uma segunda mestra, recolhidos e disponibilizados pelo Projeto Cheganças (2013). Após recolher e transcrever estas canções, elas foram analisadas e categorizadas, de acordo com o contexto, gênero e estilo musical em que estão inseridas, e, com este material, foi elaborado um cancioneiro popular em formato digital, contendo letras, partituras, análises musicais e vídeos das canções recolhidas, gerando uma ferramenta para educadores, especialmente os musicais, para abordar temas como tradição oral, contexto histórico e cultura popular. O aporte teórico do texto está fundamentado nas ideias das narrativas orais (ROCHA, 2010; COSTA, 2018) e na música, como veículo de expressão da diversidade cultural (QUEIROZ, 2011), considerando a importância da sua transcrição (RIBEIRO, 2018).

O sétimo texto, “Narrativas da Serra da Agulha: Uma viagem ao passado para alumiar o presente” de Felipe de Cerqueira Lopes e Raquel Cruz Freire Rodrigues, se apresenta no âmbito da tradição oral, tendo como elemento central os Mestres e Mestras. A relevância social da pesquisa se configura em socializar o conhecimento da cultura em torno das cantigas, contos, reisados, entre outros. Os autores levantaram uma questão norteadora para a pergunta científica: Como a Mestra se constituiu contadora a partir das relações tecidas durante a sua formação? E levantaram a hipótese de que a constituição dos Mestres se apresenta nas suas relações com a realidade social, principalmente com seus parentes e seu trabalho. Os autores seguiram as orientações para a recolha: Preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas; fala conclusiva. O objetivo foi o de compreender que a construção do repertório cultural dos Mestres de tradição se apresenta na sua constituição sócio-histórica. A pesquisa está articulada com o projeto “Cacimba de Histórias: vidas e saberes de contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”.

O oitavo texto, “Em(conto): liminaridade e devaneio”, das autoras Leticia Liesenfeld Erdtmann e Luciana Hartmann, afirma que o conceito de liminaridade reúne dois pontos essenciais para o campo da narração oral: a passagem e a suspensão. O objetivo deste artigo é o de estabelecer uma relação entre o fenômeno da narração oral e o conceito de liminaridade, conforme desenvolvido pelo antropólogo Victor Turner. Recorre-se para isso, à ideia de devaneio (Bachelard) como participante do fenômeno do encontro à volta das histórias (ativado pelo contador de histórias) e na figura de Sherazade, como metáfora estrutural da abertura ao infinito nas histórias e da suspensão temporária da morte. Propõe-se como necessária uma situação de relativa proteção (mesmo que mais desejada do que concreta) para a efetivação das trocas envolvidas neste encontro coletivo. Para as autoras, a situação de estar ao abrigo da Skene, permitiria que o estado de liminaridade pudesse potencialmente emergir permitindo a entrega ao devaneio intrínseco à escuta/participação da/na narrativa. Sem esta suspensão liminar protegida pelo corpo coletivo reunido, o devaneio se fragiliza e perde o potencial atmosférico que o encontro pode proporcionar.

O nono artigo, “A Linguagem e a Socialização como Dimensões Terapêuticas da Contação de Histórias” dos autores Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues e Rosemary Lapa de Oliveira versa sobre a Contação de Histórias e sobre como ela apresenta

possibilidades heterogêneas de uso, dentre as quais como recurso terapêutico em espaços de saúde mental em função de seu potencial para a expressão de conflitos psíquicos, assim como para a simbolização do sofrimento. O objetivo do texto consiste em apresentar parte dos resultados de duas pesquisas de Iniciação Científica e discutir as dimensões terapêuticas da linguagem e da socialização envolvidas no ato de contar histórias. Ambas produziram informações a partir do uso de entrevistas narrativas e registros videográficos junto a contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia. Os dois subprojetos apontaram para as potencialidades terapêuticas da contação de histórias, considerando a presença de elementos paralinguísticos e de gestos de interação na performance do contador de histórias que colaboram para a inserção da criança em um processo dialógico, cuja língua se encontra em funcionamento, o que a leva, a partir de pressupostos da teoria psicanalítica, a ocupar um lugar enunciativo que favorece o desenvolvimento da linguagem, ao passo que contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à socialização por meio do contato com elementos culturais compartilhados, que favorecem o sentimento de pertencimento e identificação.

ARTIGOS DE FLUXO CONTÍNUO

No primeiro artigo da seção de fluxo contínuo, intitulado “Por uma palavra-percurso: a narração encarnada”, de Larissa Alcântara e Florence Dravet, as autoras propõem uma reflexão sobre a relação da narração e do sujeito e do corpo do narrador com o ato de narrar. As pesquisadoras buscam pensar na dimensão corporal no ato narrativo e como o uso da linguagem estabelece um diálogo profícuo na construção do texto literário, por meio da interação da linguagem e o sujeito. Para isso, as autoras partem do questionamento sobre como é efetivado o percurso realizado pela palavra antes de compor ou fazer parte da tessitura de uma história.

O segundo artigo, “Rupturas e estranhamentos na arte de contar histórias”, da autoria de Lígia de Moura Borges, explora o ato referente à contação de histórias e a tradição oral. Desse modo, a autora propõe uma reflexão sobre a tradição de contar histórias – sejam elas apresentadas como mitos, contos etc. – e as possíveis perspectivas teóricas e de carácter performático que são utilizadas na contação de histórias e que buscam ultrapassar as barreiras da norma e, desse modo, quebrar com os paradigmas que apresentam um carácter normativo, opressivo ou domesticador.

O texto terceiro da seção de fluxo contínuo, “Contação de história e leitura literária: uma experiência com professores da escola pública”, das autoras Ana Paula Carneiro e Renata Junqueira de Souza, expõe os resultados obtidos no âmbito de um projeto efetivado na rede pública de ensino com a formação de professores por meio da contação de histórias e leitura literária. Desse modo, no artigo propõem-se discutir sobre as metodologias utilizadas ao longo do projeto núcleo de ensino e, também, pensar nas relações de parceria entre a universidade e a escola pública, fundamentando tais ações desde o contexto do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

No quarto e último artigo da seção, “Quando as mulheres contam histórias: A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas (2002) – a construção da memória familiar pela contação de histórias”, Cristian Javier Lopez, Gilmei Francisco Fleck e Solange Santana Guimarães Moraes buscam mostrar como as tradições advindas do campo da oralidade podem ser incorporadas pela e na escrita romanesca hodierna latino-americana. Para isso, os autores e a autora propõem a leitura e análise do romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José Silveira. Por meio da evocação das memórias familiares,

a enunciação destaca a importância das mulheres na construção da sociedade brasileira ao longo dos 500 anos de história da nação.

Por fim, cabe sinalizar que este é um dossiê fruto de pesquisas e discussões realizadas no I Redemoinho de Saberes: Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias e por isso esperamos que ele gere reflexões no âmbito da universidade em seus espaços de ensino, pesquisa e extensão, mas também entre pesquisadores autodidatas interessados na pesquisa de acervo e da figura do contador de histórias e seus modos de narrar. Que ele chegue às mãos dos interessados e que possibilitem a ampliação de debates e o redimensionamento da ação do narrador em espaços etnoformativos diversos, chegando as mãos daqueles que desejam saber como anda a pesquisa no Brasil sobre esse objeto de estudo e como é possível ampliar o estado da arte sobre esse saber ancestral.

Vozes ancestrais quilombolas: transmissão de narrativas e saberes tradicionais em comunidades tradicionais de Antônio Cardoso - BA

*Quilombo's ancestral voices: transmission of
narratives and knowledges in traditional
communities of Antonio Cardoso - BA*

Eliziane Santos e Santos*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Renailda Ferreira Cazumbá**

Universidade Estadual de Feira de Santana

* Graduanda do curso de licenciatura em Letras com Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista de Iniciação Científica (IC) na modalidade FAPESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais – GEPPU/UEFS/CNPq. E-mail: annesantos.0200@gmail.com.

** Doutora em Linguagem, Sociedade e Produção de Discursos (UESB). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais – GEPPU/UEFS/CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa em Ensino de línguas, educação literária e literatura insurgentes (INSURGE- UEFS/CNPq). E-mail: rfcazuma@uefs.br.

Resumo: O município de Antônio Cardoso na Bahia é um verdadeiro manancial de saberes tradicionais, aspecto justificado especialmente pela potência das comunidades quilombolas da região e seus demais coletivos étnicos. Posto isso, o presente artigo tenciona propiciar uma discussão a respeito do processo de transmissão dos saberes ancestrais populares comuns a esses grupos, no movimento de intercâmbio intergeracional. A fim de fundamentar esse debate, o artigo em questão parte dos dados gerados por meio da pesquisa realizada com a mestra da tradição Valdemira Sena de Almeida e seus filhos Paulo e Ozeias de Almeida Santos, pertencentes à comunidade quilombola de Paus Altos. O processo investigativo adotou uma metodologia de base qualitativa, de natureza etnográfica e bibliográfica, no qual foi desenvolvido Estudo de Caso com os sujeitos supracitados, através do dispositivo de pesquisa denominado Entrevista Narrativa. Ancora-se no projeto de pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais das cidades do interior da Bahia (UEFS/UFSB/UNILAB), ação do Grupo de Pesquisa em Poéticas Orais. Durante o andamento da pesquisa foi possível constatar que apesar de todos os avanços comuns à modernidade, as crianças e adolescentes contemporâneos ainda se configuram como agentes aptos a receber, renovar e perpetuar os saberes ancestrais populares comuns aos coletivos em que se inserem, mesmo que para isso se utilizem de vias inovadoras. Nessa esfera, esse acervo cultural é atravessado concomitante pelo tradicional e pelo contemporâneo, em todas os seus elos e rupturas.

Palavras-chave: Tradição oral; Transmissão de saberes; Intercâmbio intergeracional; Comunidades étnicas.

Abstract: The municipality of Antonio Cardoso-Bahia is a true fountainhead of traditional knowledge, an aspect justified especially by the potency of the region's quilombo communities and other ethnic collectives. Thereby, this article intends to provide a discussion about the transmission process of popular ancestral knowledge shared by these groups, in the motion of the intergenerational exchanges. Aiming to found this debate, this article is headed by the data generated through the interaction with the master of the tradition Valdemira Sena de Almeida, and her children, Paulo and Ozeias Almeida Santos, from the quilombo community of Paus Altos. It follows a qualitative methodology, with ethnographical and bibliographical basis, in which a Case Study was carried out with the aforementioned individuals, through the research device called Narrative Interview. The research that underlies this text falls within the line of oral poetics and is the result of the research project Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais das cidades do interior da Bahia (UEFS/UFSB/UNILAB), action of the Research Group on Oral Poetics. During the investigation process, we can see that, despite all the advances common to modernity, contemporary children and adolescents are still configured as agents capable of receiving, renewing and perpetuating the popular ancestral knowledge shared by the collectives in which they belong, even if there is the need to use innovative ways. In this sphere, this cultural collection is simultaneously crossed by the traditional and the contemporary, in all its links and ruptures.

Key-words: Oral tradition; Knowledge transmission; Intergenerational exchange. Ethnic communities.

Recebido em 31 de agosto de 2022.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2023.

SANTOS, Eliziane Santos e. CAZUMBÁ, Renailda Ferreira. Vozes ancestrais quilombolas: transmissão de narrativas e saberes tradicionais em comunidades tradicionais de Antônio Cardoso - BA. *Léguas & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 13-34, 2022.

Introdução

Neste artigo socializamos as percepções geradas a partir da pesquisa intitulada “Vozes ancestrais quilombolas: transmissão de narrativas e saberes tradicionais para as crianças e jovens no Grupo Raízes do Samba de Tócos de Antônio Cardoso - BA” (FAPESB/2021-2022). O estudo visou investigar e analisar as estratégias empregadas na propagação e perpetuação dos saberes culturais ancestrais das comunidades étnicas do município de Antônio Cardoso, ao longo das distintas gerações. É imprescindível, de antemão, enfatizar a problemática que se configura como disparador para essa investigação, gerada a partir dos dados de uma pesquisa precedente intitulada por “Vozes poéticas e (re)existências quilombolas do Grupo Raízes do Samba de Tócos de Antônio Cardoso - BA” (FAPESB/2020-2021) que visou o levantamento do repertório cultural de cunho oral comum à comunidade supracitada, de forma a registrar e disseminar os saberes ancestrais dessa comunidade, a fim de cooperar para a preservação do manancial cultural e oral do estado da Bahia, como também para a potencialização das vozes dos seus mestres e mestras do samba de roda rural.

Para que o leitor compreenda melhor os caminhos que nos trouxeram até aqui, enfatizamos que o nosso processo investigativo iniciou-se no período de 2020 a 2021, a partir da interação com o Mestre Saturnino Dias Neri, de antonomásia Mestre Satu e as sambadeiras Antônia Neri e Valdemira Sena de Almeida, de antonomásia Dona Mira, integrantes e colaboradores do grupo Raízes do Samba de Tócos de Antônio Cardoso. (CAZUMBÁ & SANTOS, 2022). Diante da geração de dados possibilitada por esse primeiro ciclo de pesquisa, que englobou os questionamentos a respeito do interesse e participação de jovens, crianças e adultos na perpetuação dos saberes tradicionais ancestrais, chegamos à indagação que se configurou como questão-problema do segundo e atual ciclo de pesquisa, a saber: Como se dá a transmissão de narrativas e saberes tradicionais nas comunidades etnográficas de Antônio Cardoso - BA?. É diante dessa proposição que orbitam os processos investigativos que culminam e alimentam o este artigo.

Os coautores que contribuíram para o desenvolvimento e execução do atual projeto não foram convidados a cooperar com os estágios da pesquisa de forma arbitrária, a localização, identificação e interação com esses mestres da tradição popular baiana seguem critérios, os quais são apontados pelo filósofo alemão Walter Benjamin enquanto traços que configuram um narrador tradicional:

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Posto isso, a pesquisa parte do enfoque na vida de Valdemira Sena de Almeida, figura que, ao longo dos seus 70 anos de idade, construiu um acervo cultural e ancestral riquíssimo passível de lhe conceber a designação de uma narradora tradicional. Mulher, preta e quilombola, Valdemira é conhecida popularmente em sua comunidade como Dona

Mira, mãe de cinco filhos, viúva de Adolfo Paulino dos Santos, é a matriarca de uma família que muito tem a dispor a respeito da transmissão dos saberes ancestrais. Na entrevista narrativa, ao falar sobre si, ela discorre: “Meu nome é Valdemira, fui criada na roça, sou filha da roça, sou filha de sambadeira e gosto de sambar, gosto de cantar roda, gosto de cantar chula, gosto de tudo”. (Trecho transcrito).

Segundo J. Vansina (1982, p. 157): “[...] A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas”. A partir dessa consideração, a fim de compreender como a fonte do manancial tradicional e ancestral aqui representado pela figura da Dona Mira se relaciona com as gerações futuras a sua, interessou-nos o diálogo e a troca de saberes com os sujeitos que, por senso comum, beberam de seus saberes, os seus filhos, como o babalorixá Paulo de Almeida Santos, de 46 anos e o doutorando em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) Ozeias de Almeida Santos, de 39 anos. Para isso, realizou-se uma Entrevista Narrativa Coletiva, dispositivo utilizado para a geração de dados de pesquisa.



Fig. 1: Coparticipantes da pesquisa. Fonte: Acervo do GEPPU-UEFS/CNPq

As pesquisas foram desenvolvidas no território de Antônio Cardoso, município na zona Leste do Estado da Bahia que ocupa 293 km² de área, a uma distância de 139 km da capital Salvador. O município faz fronteira a Sudoeste com Cabaceiras do Paraguaçu, ao Sul com Conceição de Feira e São Gonçalo dos Campos, a Oeste com Ipecaetá e Santo Estêvão, e ao Norte e Leste com Feira de Santana. Imersas nesse território está a comunidade de Tócos, cerne da pesquisa antecedente, assim como a comunidade quilombola de Paus Altos, que passou a ser o nosso *lôcus* de pesquisa, por se tratar da localidade na qual residem Dona Mira e os seus filhos.

Paus Altos é uma comunidade quilombola auto reconhecida pelos seus habitantes e certificada pela Fundação Cultural Palmares. Um coletivo essencial para organização e desenvolvimento deste povoado é a Associação Comunitária, Ascortapa, fundada em 26 de outubro de 2002, que conta com cerca de 62 famílias associadas. Possui uma *homepage*¹ que contém, para além dos dados acima, diversos materiais acerca da vida cotidiana dos seus habitantes e informações sobre o próprio território e seu modo de vida.

¹ Para mais informação sobre a comunidade Paus Altos, sugerimos a visita virtual no seguinte link: <http://www.pausaltos.com.br/>

O aspecto etnográfico da comunidade justifica, dentre outros elementos, a predileção pelo município de Antônio Cardoso e seus coletivos enquanto *lôcus* de pesquisa, ao considerar a forte ancestralidade africana e indígena do município, que já teve em seu nome a forte marca dos povos originários, através do topônimo Umburanas. Ademais, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgado em 2010, 50,65% dos 11.554 habitantes de Antônio Cardoso se declararam negros, dados que dialogam de forma direta com a nossa aspiração pelos saberes tradicionais afro-brasileiros.

Em um retorno ao ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” de Walter Benjamin (1994), diante das suas concepções acerca dos riscos que a modernidade oferece ao hábito e a arte de narrar histórias, sendo essa prática aqui pensada dentro do grande campo cultura oral, é possível justificar as motivações que nos levaram a dar continuidade a uma pesquisa de viés etnográfico de enfoque no processo de transmissão de saberes culturais, haja vista que, mesmo com o fato notório da aptidão das tradições em se renovarem através das múltiplas possibilidades que a contemporaneidade oferta, é perceptível também o temor de que gradativamente esses elementos da cultura popular baiana se percam no trânsito das gerações. Por isso, torna-se imprescindível tomar ciência de como ocorrem os processos de intercâmbio de conhecimentos, compreender qual a posição dos anciãos, dos jovens, adultos e crianças nesse contexto, a fim de ponderar quais são as colaborações possíveis para nós enquanto acadêmicas e pesquisadoras na área das poéticas orais, ao visar a perpetuação dessas fontes que existem na memória de cada um dos mestres e mestras tradicionais da Bahia.

2 Perspectiva metodológica e cogeração de dados

A pesquisa em foco se fundamenta na metodologia de base qualitativa, de natureza etnográfica e bibliográfica e foi realizado um Estudo de Caso que contou com a autoria partilhada da Dona Mira e os seus dois filhos, Paulo e Ozeias de Almeida Santos. O objetivo geral deste processo investigativo buscou compreender o movimento de transmissão de saberes entre as gerações dos filhos da terra de Antônio Cardoso-BA, nada mais satisfatório e significativo do que propor trocas, em seu sentido mais potente, entre os antecedentes e os jovens da comunidade. Para isso, foi proposta e desenvolvida a Entrevista Narrativa, dispositivo idealizado pelo sociólogo alemão Fritz Schütze, capaz de viabilizar a produção de “textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente” (DE MOURA E NACARATO, 2017, p. 17).

A Entrevista Narrativa possibilita resultados desta natureza por se tratar de um método de pesquisa em que o foco é o “entrevistado”. Ao transpor essa concepção para o campo das poéticas orais, compreende-se que um narrador não narra só com a voz, todo o seu corpo atua de forma a compor uma performance própria e autêntica que só se torna possível quando há espaço e liberdade de fruição para tanto, elementos que nem sempre são satisfeitos quando se trata de dispositivos mais engessados e objetivos como o modelo de entrevistas em que há perguntas muito bem demarcadas.

Ainda nesse contexto, a Entrevista Narrativa coletiva foi registrada por meio de materiais audiovisuais, com o objetivo de acessar e perpetuar os saberes tradicionais e ancestrais da família “de Almeida Santos” através de vídeos, áudios, além dos registros fotográficos. Tais registros nos proporcionaram a construção de dados completamente

distintos daqueles que esperávamos enquanto resultado de pesquisa, o mais interessante é que voltamos do campo com novas indagações, surpresas e ânsias de compreender ao menos uma parcela da potência que são as produções culturais de cunho oral, tradicionais e ancestrais, pois esses elementos demonstram os seus grandes esforços em sobreviver e viver em cada descendente desses mestres e mestras da cultura popular baiana.



Fig. 2: Dona Mira em Entrevista Narrativa. Fonte: Acervo do GEPPU-UEFS/CNPq

3 Saberes tradicionais e ancestrais: o poder da oralidade

Nas interações e diálogos que estabelecemos com os sujeitos pertencentes à comunidade quilombola de Paus Altos, em Antônio Cardoso - Bahia, percebemos que os conhecimentos acumulados tradicionalmente por esse coletivo afro-brasileiro estão preservados na memória dos moradores. As cantigas e performances do samba de roda rural, as celebrações do Reisado, do São João e das demais festas familiares, as criações de animais, o plantio e a colheita de alimentos da agricultura familiar são saberes que chegam até as gerações mais novas (filhos e netos) através de um processo de transmissão oral intrínseca às atividades da vida cotidiana dessas pessoas, pois não há nesse contexto um aprendizado formal. Muitas das vezes, tais saberes envolvem a prática de preservação do samba de roda, em torno do qual permanecem vivas as cantigas, as rezas, as histórias, os causos tradicionais e a memória das experiências individuais e coletivas.

Muitas histórias narradas envolvem situações cotidianas ou a participação do grupo em festas de casamento e reuniões de caráter religioso, histórias que protagonizam a resistências dos afrodescendentes para preservar e manter vivo o manancial da cultura do samba e das tradições locais resguardadas pela memória, aqui compreendida a partir da concepção teórica do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1968, p. 22), segundo o qual: “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. E porque, em realidade, nunca estamos sós”. Esse fenômeno pode ser demonstrado desde as primeiras entrevistas narrativas realizadas na comunidade de Tócos, até a atual experiência na comunidade quilombola de Paus Altos, as memórias individuais dos velhos e dos mais jovens se encontram interligadas em determinados pontos, evidenciando como as vivências subjetivas, quando narradas e

transmitidas, transcendem os limites da individualidade a ponto de comporem o acervo cultural oral de um povo em toda a sua coletividade.

Embora os sujeitos mais jovens dos coletivos em questão sejam inseridos no mundo da escrita, pois uma parte significativa possui formação escolar formal e/ou universitária, a tradição oral configura um valor preservado nestas comunidades rurais afro-brasileiras. Nesse contexto, Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 167) nos assegura que a oralidade é a fonte onde reside o conhecimento mais profundo das tradições africanas e afirma que essa herança “ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África”. Sendo assim, apesar do estatuto de relevância atribuída à escrita na contemporaneidade ocidental, as marcas da oralidade ainda permanecem vivas em África, transmitidas de uma geração a outra graças à existência e à luta dos tradicionalistas, depositários de saberes ancestrais, responsáveis por conservar e transmitir a palavra herdada.

Os tradicionalistas, pessoas iniciadas que têm a função de preservar os saberes ancestrais de sua comunidade, impuseram resistências ao poder dos colonizadores pela força da palavra conservada. O dito possui o valor da veracidade que é intrínseca à palavra oral, visto que a oralidade e a memória possuíam uma relação inerente à vida desses povos. A palavra dita representa o elo de coexistência entre as comunidades tradicionais e a verdade que era preciso resguardar e transmitir com “fidedignidade às memórias individuais e coletivas”, porquanto, nesse âmbito, a oralidade tem o peso que a escrita representa para as culturas ocidentais: “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele *é* a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.168).

Hampaté Bâ explana ainda que alguns fatores “religiosos, mágicos ou sociais” (2010, p. 169) são responsáveis pela preservação da fidelidade da transmissão oral, visto que tal processo de guardar e transmitir envolve um conjunto de práticas, papéis e significados atribuídos ao que é dito e transmitido entre as gerações através da experiência e da iniciação. Além desse valor moral da palavra proferida, há também um caráter sagrado no que é dito. A oralidade carrega em si um saber total que amalgama valores materiais e espirituais, visto que no contexto da tradição oral esses aspectos não estão dissociados: “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (*Idem*). A palavra possui um valor sagrado para essas comunidades no sentido de que é responsável por moldar a personalidade do indivíduo e está relacionada a todos os aspectos da vida, uma vez que o saber, para os povos africanos constitui uma totalidade que reúne de todas as experiências da vida comunitária e não é um valor abstrato:

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (HAMPATÉ BÂ, 2004, p. 169).

Por meio da tradição oral que é transmitida através das situações diárias como plantar, colher, brincar e celebrar, as comunidades tradicionais aprendem, difundem conhecimentos entre as gerações e reorganizam o sentido da vida: “[...] a tradição oral é

a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas” (HAMPATÉ BÂ, 2004, p. 169).

A oralidade encaminha os diferentes modos de viver na comunidade tradicional, intercambiando as formas de conhecer e agir, compondo, deste modo, um significado amplo e de unidade do grupo, pois “[...] ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo por-menor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (Idem, 2004, p.169). Todos os campos da vida estão interligados e interferem, religião, racionalidade, fala e corporeidade fazem parte dos conhecimentos a serem apreendidos continuamente, pois a aprendizagem nunca finda.

A força da transmissão oral possui valor primordial em comunidades tradicionais africanas (a região da savana do sul do Saara é a mais conhecida do autor), porque a fala resulta desta dimensão sagrada que é intrínseca à cosmovisão africana tradicional, no sentido de formação do caráter daqueles ou daquelas responsáveis pela transmissão do saber. A fala possui uma origem divina: “A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente” (HAMPATÉ BÂ, 2004, p. 172).

Em sociedades de transmissão por via da oralidade, a tradição é organizada e possui estrutura hierárquica, em que a família tem papel primordial. O ensino “esotérico”, isto é, religioso, ministrado em escolas de iniciação, na verdade tem a função de dar continuidade ao saber iniciado na família: “[...] a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas (HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 10). Tal processo de difusão de saberes ocorre de forma assistemática, pois está ligado às “circunstâncias da vida” e é organizado de forma prática por meios das experiências diárias de forma que se torna um saber vivo que permanece gravado na memória dos aprendizes: “Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda” (Idem, 1997, p. 11).

4 Cultura Popular na comunidade de Paus Altos: traços e transmissão

Para compreender o que são os saberes tradicionais a nós tão caros, urge expandir e transcender muitas das concepções acerca do conceito de cultura que foram, por um longo tempo, internalizadas pelo senso comum. A obra “*Contaçõ de Histórias: seguindo o curso de suas águas*” (2018), organizada por Luciene Souza Santos, Keu Apoema e Mary de Andrade Arapiraca, aborda um imprescindível panorama a respeito da origem do conceito de cultura. As autoras citadas partem da produção de Laraia (1986), segundo o qual, a palavra “cultura” foi definida pela primeira vez por Edward Tylor, por meio da fusão entre dois termos, a saber: a expressão germânica “*Kultur* – representações espirituais de uma comunidade – e a palavra francesa *Civilization* – realizações materiais de um povo que resultou no vocábulo, do inglês *Culture*” (TYLOR apud APOEMA, 2018, p. 31; grifo nosso). O termo “*Culture*”, por seu turno, designa “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR apud LARAIA, 2001, p. 25).

Ainda que essa definição, em seu sentido linguístico, apresente uma abrangência apta a englobar diversas manifestações, Alcoforado (1990) insere à definição de cultura o atravessamento pelas esferas sociais, políticas e econômicas que adiciona ao debate problemáticas que remetem às relações de poder que perpassam a sociedade. Como consequência desse fenômeno, há a associação do conceito de cultura a um ideal de erudição, aqui compreendido enquanto o acervo de conhecimentos enciclopédicos provenientes de leituras e estudos que, desde a perspectiva do senso comum, é adquirido por coletivos muito restritos que contam, via de regra, com integrantes pertencentes às classes sociais mais altas e abastadas. Nesse âmbito ideológico, portanto, a cultura popular e suas ramificações se encontram em um local de subalternidade, pouco validada, difundida e reconhecida. Desse modo, propomos aqui que o vocábulo em foco seja analisado em toda a sua amplitude e complexidade, enfatizando especialmente, o poder das manifestações culturais de cunho popular.

4.1 Os contos populares

A partir da concepção do termo cultura antes exposta, cabe destacar que é nesse campo que estão imersos os contos populares. De acordo com Gislayne de Matos (2005 apud APOEMA, 2018, p. 42) o conto popular condiz a uma “entidade capaz de mover-se através de diferentes configurações sociais, estabelecendo com cada uma delas diálogos possíveis, sem, no entanto, perder o que o singulariza”. A autora ainda aponta para significações diversas atreladas à palavra conto: “[...] para além do signo, uma mera representação de alguma coisa, ela é texto – o que implica em seus sentidos; ela é performance, pois a palavra contadora tem gesto, voz, olhar e corporeidade”, logo, “[...] texto pronunciado pela voz do narrador” (Idem, p. 44). Rebentam nas sociedades tradicionais, nas quais tempo e espaço são concebidos a partir de perspectivas unas e subjetivas e os saberes são transmitidos pela via da oralidade, construídos por meio de vivências e experiências, resguardados nas memórias dos mais velhos. Nas sociedades modernas, contudo, esse cenário tende a se modificar, levando-nos ao questionamento de qual o papel dos contos e da arte de contar histórias para a existência de determinados grupos contemporâneos.

De acordo com Edil Costa (2015, p. 13): “A cultura (literatura) oral popular é produzida em conexão com uma comunidade narrativa”, sendo essas definidas enquanto “um grupo de pessoas que compartilham narrativas comuns e que possuem laços de afinidade” (Idem). Posto isso, concebendo Paus Altos como uma comunidade narrativa é indispensável compreender qual o papel dos contos populares para este coletivo e de que forma essas manifestações eram e são transmitidas entre as diversas gerações. É nesse âmbito que uma figura singular entra em cena, Adolfo Paulino dos Santos, o já referido esposo da Dona Mira, pai de Paulo e Ozeias, que apesar de estar ausente no plano físico, mantém-se vivo na memória e no imaginário de seus pares.

É envolvente ouvir o que Paulo tem a dizer a respeito do seu pai, pois são aspectos que dialogam diretamente com o que Matos (2005) discorre acerca das sociedades tradicionais, no que se refere à relação com a temporalidade, seguindo não a concepção do tempo cronológico convencional, urbana e moderna, mas o tempo da natureza que “significava ciclos de vida e morte, de finais e recomeços, afinados com os tempos de semear, de esperas e de colheitas” (MATOS, 2005 apud APOEMA, 2018, p. 39). O babalorixá, ao narrar sobre a sua infância, revela traços que demonstram a proximidade

da sua família com a sua terra, de como ambiente e sujeitos se fundem durante o decorrer do ciclo vital:

Porque esse pai tinha uma coisa com ele, ele... todo ano, dia 19 de março, plantava milho e feijão que era pra tá maduro em São João, só que antes do dia 19 de março não chovia, era seco mesmo, não tinha uma gota de água. Ele falava: não, mas pode capinar a terra porque dia 19 de março vai chover. E aí a gente capinava aquela terra seca ali, quando era dia 19 de março certinho chovia, e a gente plantava e tinha milho e feijão maduro em São João. (Trecho transcrito, Paulo de Almeida dos Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA).

Adolfo Paulino dos Santos, esse homem ligado ao chão onde viveu, plantou e colheu, foi rezador, professor e topógrafo. A experiência que os seus filhos e sua esposa narram terem vivido em sua presença, mais uma vez, remonta aos tempos em que as histórias eram contadas ao pé da fogueira, em noites de lua cheia, em grandes rodas. A imagem de Adolfo que vive na memória de seus familiares foi de extrema importância para esse processo investigativo, pois demonstra que o intercâmbio de saberes entre as gerações tem a potência de transcender a dimensão do palpável e ser resguardado em uma esfera que muito nos interessa, a memória. A respeito das tradições de sua família em um tempo no qual as tecnologias digitais não se encontravam presentes na vida dos indivíduos de forma tão enérgica como se percebe no século XXI, Paulo afirma que o seu pai:

Fazia questão de passar o saber dele, o conhecimento dele pros filhos, então a gente sentava na frente da casa pra contar história né, naquela época não tinha energia, não tinha televisão, não tinha Whatsapp né, era uma forma de juntar a família, passar conhecimento dos pais pros filhos. E aí ele pegava uma esteira, botava na frente da casa de noite, uma lua bonita né e sentava ali, contava as histórias dele, os conhecimentos. Aí a gente foi aprendendo e a gente tá convivendo com esses conhecimentos, com essas experiências de vida, ensinamento é uma verdadeira faculdade. (Trecho transcrito, Paulo de Almeida dos Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA)

Como consequência dessas vivências coletivas, durante as idas a campo, acessamos cerca de seis narrativas que se enquadram no parâmetro de contos populares descritos acima. Narradas tanto por Dona Mira, assim como por Paulo e Ozeias, tratam-se de histórias ouvidas durante as suas respectivas infâncias, que possuíam tanto a função recreativa no âmbito do lúdico, do entretenimento, como também na esfera da instrução moral da comunidade.

A fim de socializar algumas dessas narrativas, considerando a relevância do leitor acessar não só as análises empreendidas diante do *corpora* de pesquisa, mas também os dados gerados, segue em “Anexo I” a seleção de algumas das histórias registradas: a versão da história “Festa no céu”, narrada por Ozeias, bastante popular no nordeste brasileiro em suas mais diversas adaptações; “O falso cego” e “A raposa, o cachorro e o galo”, contadas respectivamente por Paulo e Ozeias, narrativas das quais não temos ciência de registro antecedente.

4.2 Os sambas de roda

Para além dos contos tradicionais, e dentre uma gama imensa de saberes tradicionais que poderiam alimentar uma série de discussões, os colaboradores dessa pesquisa também concederam relevantes contribuições acerca da transmissão do samba de roda, definido por Katharina Doring (2016, p. 70) enquanto:

[...] um termo genérico predominante em Salvador, no litoral e no Recôncavo baiano, enquanto na região do Agreste se fala mais em samba *rural*, e onde ainda representa um comportamento que celebra a roda como um evento coletivo, fazendo parte de diversos ciclos rurais, permeado entre a labuta na roça e as festividades religiosas e brincantes.

Esse estilo musical é carregado por uma grande complexidade, a começar pelas suas múltiplas denominações e estilos distintos, o samba de roda pode variar em samba rural, samba de caboclo, samba de coco, samba corrido, samba de viola, samba chula dentre outras nomenclaturas. A fim de sintetizar essa discussão, ficamos com a seguinte construção de Doring (2016, p. 71): “O samba de roda se manifesta na corporeidade, musicalidade, poesia, ludicidade, sensualidade, no diálogo e no sagrado da presença africana no Brasil”.

No município de Antônio Cardoso há a presença do samba chula, chamado de samba coco, e do samba corrido, chamado de chula. Para além dos títulos, ainda de acordo com Doring (2016) a arte do samba nessa localidade “é caracterizado como samba de desafio e como tirania, cheio de riquezas poéticas, contando os causos da vida rural com sutileza, humor e riqueza linguística” (p.83). Esse aspecto se mostra muito evidente na fala da Dona Mira, segundo a qual os sambas nasciam na ambiência da lida, da roça, a partir dos desafios e indiretas lançados uns aos outros. Seguem abaixo algumas transcrições feitas a partir das canções entoadas no campo de pesquisa:

*Cacau não dá dinheiro/ Cacau vai se acabar /
Cacau não dá dinheiro, boi dei boi dá/ Vamo vê Salu cantar
A bata de feijão/ Que mandaram me chamar/
Os homens pra bater/ E as mulher pra abiatar.*²

Posto isso, torna-se relevante refletir sobre a imensidão do fenômeno reduzido à nomenclatura de samba de roda, é interessante conceber essa manifestação de cunho popular em suas múltiplas facetas, que perpassam pelo lúdico, pelo festivo, pela coexistência entre o sagrado e o profano e, especialmente, na esfera da ancestralidade e do pertencimento étnico. Ademais, ao retomar o fato de haver no trabalho rural uma ramificação das raízes do samba de roda, alcançamos mais um aspecto comum a esse estilo musical, a saber: um subterfúgio para os sujeitos que se viram imersos em longos dias de lida nas roças. É essa a justificativa que Paulo concebe a fim de nos explicar a relação entre a entonação dos sambas e o trabalho:

Trabalhando e cantando, era a única forma de diversão, pra tentar trabalhar feliz e superar aquela dor né, do cabo da enxada ali, do calo da mão, do sofrimento, por que era na seca mesmo” (Trecho transcrito, Paulo de Almeida dos Santos, 2022).

² Abiatar: Termo utilizado por narradores da comunidade para designar o ato de pegar o feijão no chão com a peneira e soltar para sair o bagaço, peneirar.

Ainda nesse contexto, Dona Mira narra que suas vivências da infância foram duras, afastada da figura paterna que só supre as necessidades básicas dos filhos até as crianças completarem cerca de 10 anos de idade, quando, supostamente, já teriam idade suficiente para cuidarem de si próprios. A mestra quilombola conta sobre uma juventude de muito trabalho, realidade que se estende para a sua vida adulta a fim de criar seus filhos e poder ofertar para eles um futuro diferente do seu. Dona Mira narra com muito orgulho que quatro dos seus cinco filhos conseguiram se formar no que hoje conhecemos como Ensino Médio regular. No entanto, apesar do rompimento com o ciclo que atravessam as famílias pretas e quilombolas no Brasil há décadas, no que diz respeito à educação formal, Paulo e Ozeias relatam uma infância dividida entre trabalho e escola, além das condições laboriosas para acessar o espaço escolar:

Eu sempre gostei de fazer tudo, estudar, fazer as outras coisas, mas quando falasse a parte de roça, eu ia mesmo por que era obrigado a ir, aí eu sempre botava em minha cabeça "eu vou estudar por questão de honra, porque eu preciso sair dessa vida de tá no cabo da enxada, ter que levantar cinco, três horas da manhã pra ir trabalhar. E a questão que o trabalho naquela época não era valorizado né, era mesmo só pra se manter e tirar o pão de cada dia pra comer (Trecho transcrito, Paulo de Almeida dos Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA).

Outro aspecto comum ao samba de roda é a sua estreita relação com o sagrado, com os festejos e rituais religiosos que incorporam a tradição dessa comunidade. Nesse contexto, a família de Almeida Santos nos presenteia com a seguinte canção:

A nós desceu a divina luz (2x) / A nossa mãe acendeu o amor / O amor de Jesus, o amor/ O amor de Jesus"; "Oh que coisa bonitinha aqui/ Sete menino comendo seu caruru/ Mas Deus vos salve essa mesa de São Cosme / Essa Mesa de Doú .

Paulo nos explica que algumas dessas canções são entoadas durante as Novenas, conjunto de reza realizado durante um período atrelado ao número nove, nove horas, nove dias, nove semanas, etc., prática comum à religião cristã, especialmente a católica. Outras composições tratam-se de Benditos, cantigas dedicadas, especificamente, a algum determinado santo, como é o caso de São Cosme e São Damião. Esse traço característico das obras cantadas/rezadas demonstra a força do sincretismo religioso na comunidade de Paus Altos, as filosofias cristãs e do candomblé se encontram, em diversas manifestações culturais desse território, completamente imbricadas. Esse fato é uma herança do processo de colonização do Brasil, no qual os corpos negros escravizados se viam obrigados a cultivar suas múltiplas divindades de forma camuflada, associando-as aos santos cristãos.

Ademais, na comunidade quilombola de Paus Altos, os sambas de roda também detêm o poder de perpetuar a vida de alguns moradores simbólicos. Ozeias remete a duas figuras importantes para o seu coletivo, são eles Bule-Bule e a Velha Doninha. Antonio Ribeiro da Conceição, Bule-Bule, é reconhecido como o maior repentista do estado da Bahia, também é sambador, cordelista e forrozeiro. O artista é responsável por levar o samba de roda por todo o país ao longo dos seus mais 45 anos de carreira, além de ser uma grande referência musical e ancestral para Ozeias, que resguarda na memória uma de suas canções:

Sambador falava baixo / Onde papai chegava/Se papai fizesse um risco/ Cobra nenhuma pulava / Aranha cortava volta/ Escorpião recuava/ Peneira que estava alto/ Na mesma hora baixava/ Peneirava devagar, mas peneirava (Autoria: Bule-Bule. Trecho transcrito, Ozeias de Almeida Santos, 2022, Antônio Cardoso, BA).

Já a Velha Doninha é descrita pela família como uma importantíssima Mãe de Santo da região, indígena, em volta da qual orbitam várias narrativas que dialogam com o mágico. Das experiências com ela, Ozeias tem memória do seguinte samba:

De lá de cima me veio um aviso/ Que me disseram que esse coro não batia/ Mas ele bate, bate, sim senhor/ Com a fé de Deus e a coroa/ Eu disse, oh bate sim senhor/ Com a fé de Deus e a coroa. (Trecho transcrito, Ozeias de Almeida Santos, 2022, Antônio Cardoso– BA)

4.3 A filosofia do Candomblé e os saberes medicinais

Um outro saber que recebeu enfoque durante a visita de campo engloba os rituais de cura e cuidados medicinais que são atrelados, diretamente, à religião de matriz africana cultuada pela família de Almeida Santos, o Candomblé. Vivaldo da Costa Lima (2009 apud ARAÚJO, 2013, p. 53) compreende o Candomblé enquanto “o corpo ideológico do grupo africano, seus mitos, cosmogonia, rituais e ética ao próprio local onde as cerimônias religiosas desses grupos são praticadas, quando então, Candomblé é sinônimo de terreiro, de casa de santo, de roça”. Os sujeitos escravizados trazidos para o território brasileiro no período do Brasil Colônia prestavam diversos cultos a diversos deuses, sendo, portanto, a religião que conhecemos hoje a decorrência e ligadura de práticas ancestrais advindas das muitas nações, cidades e clãs do continente africano.

Um exemplo satisfatório desse aspecto é o fato de cerca dos duzentos deuses que eram cultuados em África corresponderem atualmente no Brasil, aos 16 orixás principais, a saber: Eua, Exu, Iansã, Iemanjá, Iroco, Logum Edé, Oxossi, Ogum, Oxalá, Omolú, Oxumaré, Oxum, Ossain, Oba e Nana. (ARAÚJO, 2013). Posto isso, ao compreender o Candomblé como uma herança da diáspora africana, retomamos a um dos pilares substanciais das sociedades africanas, a oralidade. Nesse contexto, Hampaté Bâ (1977, p.1) aponta que:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATÉ BÂ, 1977, p. 1)

Esta afirmação se vivifica, a título de exemplo, na vida da família de Almeida Santos, pois segundo Paulo a sua posição dentro da religião, um babalorixá, chefe do seu terreiro se configura como um saber hereditário. Essa prática herdada dos seus parentes e ancestrais, aprendida diretamente pela voz e pelos gestos dos seus mais velhos, é comentada por Paulo: “No caso a minha religião ela vem de uma questão hereditária por que a minha bisavó era mãe de santo né, ela era índia”. É nesse âmbito que o filho da

Dona Mira e de Adolfo insere em seu discurso um saber imerso na religião, mas que dialoga com debates para além dela: as práticas medicinais, pois segundo afirma:

A questão da religiosidade pra gente aqui, pros nossos antepassados era como se fosse uma medicina alternativa de hoje, por que não existia a questão de medicamento, o medicamento era no mato, uma mulher pra dar luz a um bebê não ia pra hospital, muita das vezes esse parto era aqui mesmo na roça, em casa. E assim, até hoje a minha mãe de imbigo ela fala, que pela idade que ela tem hoje, nunca morreu uma criança na mão dela, porque (...) ela não sabe fazer um "o" com copo, não sabe fazer o nome dela, mas ela sabe pegar uma criança como qualquer médico formado em medicina, então os ensinamentos religiosos naquela época era um como se fosse um doutorado hoje, porque todos os tipos de doença que existia era curado na questão das folhas da raiz. (Trecho transcrito, Paulo de Almeida Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA)

A respeito desse aspecto, Kristiane Araújo (2013), em sua dissertação que se intitula “Concepção de saúde-doença-cuidado relacionada às práticas do candomblé em Boa Vista”, traz uma imprescindível concepção acerca da relação entre religião e medicina, que não seria um traço específico do continente africano englobado pelos brasileiros afrodescendentes, mas um aspecto comum a muitas outras culturas. Ademais, aborda que o processo de instauração da medicina científica concebida enquanto uma profissão, assim como o processo que visa a cisão entre esse campo e a religião não ocorre de forma passiva, é atravessada por conflitos. Nesse contexto, é possível analisar que a fala de Paulo é composta também por histórias verídicas, como o episódio em que seu pai o salvou de uma picada de jararaca com base em seus conhecimentos sobre as folhas e ervas. Além disso, essas vivências são confirmadas tanto por Dona Mira e por Ozeias, ao demonstrarem igualmente que a medicina pode e é desenvolvida em outros locais, através de técnicas e saberes advindos de outros espaços formativos que não as universidades e faculdades regulares.

Ainda nesse âmbito, é imprescindível analisar um termo que Paulo utiliza em sua fala para adjetivar a medicina que é desenvolvida na filosofia do Candomblé e em sua comunidade. Posto isso, é possível conceber que a imbricação entre o candomblé e a saúde pode ser ponderada, no contexto brasileiro, como uma via para os sujeitos que integrantes de minorias historicamente não assistidas pelos sistemas de saúde, como os grupos quilombolas, necessitavam buscar esses cuidados em outros espaços, como os terreiros, através dos saberes ancestrais, e ritualísticos.

O debate desse argumento pode ser ampliado, portanto, ao passo que Paulo afirma que ainda hoje, apesar da criação de políticas públicas que em tese, propiciam o acesso da população às unidades de saúde, como a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, segue atuando em rituais de cura a partir dos saberes ancestrais gerados pelo Candomblé.

A conclusão desse aspecto pode caminhar, no entanto, por duas vias. A primeira diz respeito ao fato de que a criação de leis que regulamentam o direito à saúde para toda a população não garante, de forma assegurada, o seu efetivo acesso, além da grande problemática que orbita em torno da qualidade, disponibilidade e tipos de prestações de serviço. A segunda, entretanto, evidencia que, ainda que o acesso à medicina tecnológica e científica seja possível, as práticas ritualísticas, provenientes da natureza e dos saberes tradicionais se perpetuam enquanto um mecanismo potente de cura, cuidados e proteção.

Nós acreditamos, portanto, que uma não exclua a outra, ambas coexistem contribuindo para que as imbricações entre saúde e terreiro sigam existindo.

5 Transmissão de saberes: o tradicional e o contemporâneo

Ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa em questão, chegamos a um consenso de como ocorreu o processo de transmissão de saberes tradicionais entre as gerações que, no âmbito dessa pesquisa, são representados pela figura de Dona Mira e seu esposo Adolfo, e pelos seus filhos Paulo e Ozeias. A transmissão acontece por vida da oralidade através das vivências e experiências do cotidiano da comunidade de Paus Altos, como as rodas de samba rural, o trabalho diário nas roças, os encontros religiosos e os festejos populares – festa de São João, de Santos, de Reis, da Quaresma e Semana Santa. Contudo, a elucidação não esgota os questionamentos dessa pesquisa, especialmente, se pensarmos nos sujeitos nascidos durante a virada do século XX para o XXI e todas as transformações que essa transição temporal representa, principalmente no que diz respeito ao avanço na área das tecnologias digitais, que imbrica infelizmente, em um processo comum à sociedade moderna: a diminuição das experiências físicas. (BENJAMIN, 1994).

Como ponderar, portanto, a transmissão de saberes para crianças, jovens e adolescentes, ainda que habitantes da zona rural, vivem mais distantes da lida na roça que os seus pais, por exemplo, e que acessam muito facilmente formas de entretenimento, em sua maioria esmagadora, ligados às mídias e aparelhos digitais, bastante distintas das rodas de samba e de contação de histórias? Pistas aptas a contribuir para a discussão dessa problemática nos foram dadas durante a pesquisa de campo na comunidade de Paus Altos, na fala dos atores que contribuíram com esse processo investigativo.

A fim de abordar essa questão, é interessante ressaltar algo que pode não ter sido evidenciado anteriormente no texto e que dialoga com a relação entre a ascensão de vida e a educação. É imprescindível compreender, portanto, que apesar da aspiração em ampliar suas perspectivas através do acesso à educação, Dona Mira, Paulo e Ozeias não demonstram terem nutrido um desejo por se deslocarem do espaço rural, mas sim, de poderem viver em suas terras em condições melhores. Esse aspecto é evidenciado pela contribuição que essa família oferta para a comunidade de Paus Altos em seus mais diversos âmbitos, seja na área da educação, da religiosidade, política, ancestralidade, cultura e trabalho – sendo esse elemento compreendido aqui para além da concepção moderna e liberal de emprego –. Imerso nessa temática, ao discorrer sobre as suas contribuições para as comunidades quilombolas e seus pares, Paulo aborda um elemento crucial para pensarmos acerca da problemática acima, a educação formal nas escolas:

Sim, quando eu tava dando aula, eu era professor de uma comunidade quilombola, o meu currículo foi todo modificado né, eu tive até um problema sério com coordenadora pedagógica por que ela veio pra cá com um currículo pronto pra mim, e eu questioneei, falei: não, se eu sou da comunidade quilombola, tô dando aula numa escola quilombola, como é que eu vou trabalhar com um currículo que vem pronto da cidade? Que não tem nada a ver com a realidade dos meus alunos. Foi o que eu conversei com o secretário e ele me deu plena responsabilidade pra eu mudar meu planejamento, consegui trabalhar por uns três anos com o currículo da nossa comunidade, dentro da escola, que era voltado mesmo só para essas questões, pra

esses saberes. Já levei um grupo de samba de roda pra dar palestra (...)
“ (Trecho transcrito, Paulo Almeida dos Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA).

É nesse âmbito que se insere no debate outro mecanismo de transmissão dos saberes tradicionais nas comunidades quilombolas de Antônio Cardoso-Ba: os espaços formativos regulares, as instituições de ensino formal. Ao narrar as suas experiências enquanto educando imerso nas salas de aula, Paulo nos apresenta um caminho viável para que a transmissão das narrativas e dos saberes tradicionais não se extinga em sua geração, que são os currículos escolares. Nesse mesmo contexto, os coautores desta pesquisa nos orientaram para a elucidação de um outro questionamento, pois, considerando um dos objetivos específicos deste processo investigativo, interessou-nos ponderar se as crianças e jovens dessas comunidades etnográficas se interessam pelos saberes tradicionais comuns aos seus ancestrais.

Torna-se indispensável evidenciar para os leitores que as nossas expectativas para os resultados desse processo investigativo foram superadas, pois, a concepção prévia a respeito das relações entre as gerações mais jovens e as tradições ancestrais pareciam, em uma perspectiva inicial, muito rasas ou inexistentes. No entanto, as falas tanto de Paulo como de Dona Mira confirmam uma realidade outra, que pode ser atestada, a título de exemplo, pelo coletivo fundado no Distrito do Poço, também em Antônio Cardoso, povoado muito próximo à comunidade de Tócos e de Paus Altos, o *Grupo de Samba de Roda Mirim Fruto da Raiz*, uma iniciativa da *Casa do Samba Raízes das Umburanas*, que dentre outras mãos colaboradoras, conta com a articulação da cordelista e professora aposentada Raimunda Mascarenhas. Ainda nesse contexto, ao serem questionados sobre a atração dos sujeitos jovens e infantes habitantes da região à produção cultural popular, Paulo e Dona Mira afirmam, respectivamente:

Tem sim, só não tem o incentivo, entendeu? Porque assim, eu achava que a escola, ela podia vim com um currículo voltado para esse tipo de cultura, e não tem. Assim, por ser uma cultura local, por a gente ser uma comunidade quilombola, eu acho que eles deveria ter mais esse currículo, falta isso. Esse currículo nosso, dentro da nossa grade escolar, entendeu? (Trecho transcrito, Paulo de Almeida Santos, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA)

Minha fia, eu vou te falar, quem tem interesse só meus netos que eu conheço né, agora de cá eu não sei se tem interesse, que essa menina aí pequenininha, bota um CD de samba aí pra ver, tem um pititico aí, oxe! bota um CD aí pra ver como ele não fica, samba, canta, esse pequenininho é danado pra cantar. (Trecho transcrito, Valdemira Sena de Almeida, 2022, Paus Altos, Antonio Cardoso-BA)

Paulo destaca a função das instituições de ensino para a preservação e perpetuação dos saberes advindos da tradição, como espaços formativos, as escolas, especialmente aquelas que se encontram localizadas em território quilombola, precisariam, de acordo com o babalorixá, disporem de práticas capazes de dialogar com a realidade vivenciada pela população atendida, suas manifestações, crenças, rituais e costumes.

Acrescentamos aqui, contudo, que esse movimento precisa se estender para as instituições em seu âmbito macro, pois há, como pode ser comprovado neste material, uma enorme potência nos conhecimentos gerados para além dos limites físicos dos

espaços validados enquanto formadores. Esse debate, portanto, adentra em um campo que transcende o enfoque deste texto, sendo certamente, passível de uma futura retomada.

Os filhos de Dona Mira trazem para o debate as escolas, ao passo que a mestra fala de um lugar que é seu, sobre os seus netos com quem convive cotidianamente, apesar de não discorrer acerca das demais crianças e adolescentes da comunidade de Paus Altos. Contudo, evidencia em seu depoimento que seus descendentes, apesar da pouca idade, acessam um dos saberes tradicionais comum aos seus pares, os sambas.

Ademais, Dona Mira expõe um aspecto indispensável para esse debate, pois apresenta a tecnologia digital não como um inimigo da transmissão das tradições, mas como um mecanismo passível de contribuir com o intercâmbio de saberes entre as gerações mais velhas e as mais jovens. Uma performance muito simbólica para esse contexto se tratou do samba entoado pela neta de Dona Mira, que um pouco tímida, interrompe a entrevista narrativa afirmando “eu conheço essa música” e canta: *Oh João, vai plantar tem mangalô // Tu não tem feijão/ Pra que chama batedor?*



Fig.3. Paulo e a neta de Dona Mira. Fonte: Acervo do GEPPU-UEFS/CNPq

Os aspectos que a família de Almeida Santos demarca para os estudos da oralidade nos orientou para a formulação de determinadas concepções, que apesar de inacabadas, satisfazem as problemáticas que justificam esta pesquisa. Torna-se notório que as crianças, jovens e adolescentes da contemporaneidade ainda se configuram como terrenos férteis aos intercâmbios de saberes populares, no entanto, as suas vivências hoje são outras que se distinguem da dos seus pais, avós ou bisavós, a título de exemplo. A sociedade se modifica e os hábitos a acompanham, levando-nos a questionar as possibilidades de, em um contexto distinto, as manifestações populares ainda marcarem presença. É nessa conjuntura que nos interessa o debate promovido por Edil Costa (2015) em seu texto *Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras*, no qual a autora afirma que “Com a urbanização e o avanço da escolaridade, o contador de histórias não é encontrado da mesma forma, assim como as instituições de transmissão e os elos comunitários vão se esfacelando e se refazendo em novas teias” (COSTA, 2015, p. 13).

Posto isso, é interessante conceber os saberes tradicionais enquanto manifestações passíveis de se refazerem, reinventarem e resistirem ao tempo e aos espaços. No que tange às novas gerações e o acesso a esses acervos, é fundamental considerar essa concepção, pois, nem todos terão oportunidades de vivenciar experiências formativas tão comuns aos seus ancestrais, sendo possíveis para esse grupo, portanto, outras vias e lócus de

aprendizagens, como as escolas e as plataformas digitais, citados pelos nossos colaboradores. Nesse mesmo cenário, Costa (2015, p. 14) conclui que

Pensar a tradição oral na contemporaneidade é incluir esses suportes, observando como as narrativas persistem e encontram novos caminhos. Por isso, como temos frisado sempre, para compreender e interpretar a tradição oral hoje, é necessário observar os trânsitos e a complexidade de relações entre os diversos estratos culturais, sem demarcar hierarquias. Ouvir com atenção os diálogos do passado com a contemporaneidade. (COSTA, 2015, p.14)

De tal modo, compreendemos que o processo de transmissão de saberes precisa ser analisado, no contexto atual, em toda a sua complexidade. É indispensável a valorização da oralidade, caminho ancestral e originário, fundador das sociedades em África, via de resistência para os corpos diaspóricos resistentes no Brasil. Além disso, é igualmente relevante considerar que essa comunicação pode se dar amparado em outros mecanismos que não só a voz em tempo real, nas rodas de samba rural, nas rodas de contação de histórias, nas reuniões em que surgem casos e anedotas, movimento tão caro para nós pesquisadoras das poéticas orais e para a cultura popular como um todo. A ideia aqui é a coexistência entre o velho e novo, o ancestral e o contemporâneo, a tradição e a tecnologia, o mais crucial, portanto, é o acesso das gerações futuras ao saber dos mestres e mestras da tradição, é que as histórias, os sambas, as rezas, dentre outras manifestações de cunho popular se perpetuem e resistam ao fluxo da evolução humana que assim como o das águas, sempre segue, nunca se esgota.

Considerações finais

A pesquisa colaborativa desenvolvida com os sujeitos integrantes da comunidade quilombola de Paus Altos permitiu demonstrar a riqueza cultural comum a esse coletivo e seus integrantes. Ademais, evidenciou que esse acervo cultural popular e tradicional é transmitido, originalmente, pela via da oralidade, no decorrer das diversas experiências cotidianas coletivas. Contudo, com a diminuição gradativa dessas vivências decorrentes das transformações sociais contemporâneas, urge que, somadas às práticas tradicionais, outros mecanismos de transmissão sejam ponderados enquanto meios possíveis para que os saberes populares sigam em seu ciclo, preservados e perpetuados. Pensar nesses novos recursos, portanto, é uma possibilidade para a continuidade desse projeto de pesquisa, que considerando o seu processo de cogeração de dados, interação com a comunidade em questão e registro – de áudio, vídeo, fotografia e transcrição – já se configura enquanto uma ferramenta crucial para que a cultura imaterial de Paus Altos, Antônio-Cardoso, seja preservada e circule para além dos seus limites físicos geográficos.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Doralice. *A escritura e a voz*. Salvador: EGBA/ Fundação das Artes, 1990.

APOEMA, Keu. Conto da tradição oral, um peregrino. In: *Contação de histórias: seguindo o curso das águas*. SANTOS, APOEMA & ARAPIRACA (Orgs.). Feira de Santana: UEFS Editora, 2018. p. 29 - 138.

ARAÚJO, Kristiane Alves. *Concepção de saúde-doença-cuidado relacionada às práticas do candomblé em Boa Vista*. Boa Vista, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CAZUMBÁ, Renailda Ferreira; SANTOS, Eliziane Santos e,. *Vozes poéticas e (re)existências quilombolas do Grupo Raízes do Samba de Tocos de Antônio Cardoso - BA*. Revista Boitatá. Londrina, n. 32, jul – dez 2022. (no prelo).

COSTA, Edil. *Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras*. Belém: Revista Sentidos da cultura. n.2, p. 05-22, jan-jun 2015.

DORING, Katharina. Cantador de chula: o samba antigo do recôncavo baiano. 1. ed. Salvador, BA: Pinaúna, 2016.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

VANSINA, Jan. *A tradução oral e sua metodologia*. Academia Edu, 1982. D

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANEXO I - Contos populares.

A festa no céu

Tem...tem várias histórias assim, por exemplo, do cágado, né, que queria ir na festa no céu, e aí depois, como ele não tinha asa, né, aí ele pediu carona ao urubu para levar, urubu levou. Só que quando chegou lá na festa, na festa no céu, aí o cágado encontrou com a garça, com a pomba, que ele usa animais brancos, né. Então se enturmou por ali, toda hora que o urubu passava por perto ele dizia que tava sentindo cheiro de carniça, o urubu falava:

– Destá que na hora de ir embora a gente vai conversar...

E aí ele isolou totalmente o urubu na festa, aí na hora de ir embora, aí o cágado:

– Amigo urubu, tá na hora da gente ir

Aí o urubu disse:

– Ah... agora eu sou seu amigo? Quando você tava lá com seus amigos brancos, lá com a garça, com a pomba, você não queria conta comigo, agora eu não vou levar não, dê um jeito de ir embora.

Aí o cágado pegou e se escondeu dentro da viola do urubu, aí o urubu pegou a viola e desceu, né:

– Essa viola tá pesada mais do que na volta...

Aí quando ele olhou, o cágado tava lá quietinho, com a cabeça toda encolhida, aí o urubu falou:

– Fique na sua que eu vou lhe dar o seu...

Quando passou em cima voando sobre um lajedo, aí o urubu pegou a viola e sacudiu, soltou o cágado lá de cima, ele caiu, bagaçou todo. Aí Nossa Senhora viu lá do céu, né, então desceu, pegou uma agulha, costurou o cágado todo, e aí remendou. Por isso que, o pai falava que por isso que o cágado é todo quebradozinho, por conta da traquinagem que ele fez com o urubu, o racismo né.

(Trecho transcrito, Ozeias de Almeida Santos, 2022, Paus Altos, Antônio Cardoso-BA)

A raposa, o galo e o cachorro

A raposa ficava doida pra comer o galo né, e aí um dia ela ficou matutando ali como é que ia fazer pra comer o galo. Aí um dia ela chegou lá no puleiro:

– Amigo galo, eu vim aqui porque eu tive no céu ontem, e nosso Senhor Jesus Cristo falou que daqui três dias ele vai acabar o mundo, todo de fogo. Ele disse que não quer acabar o mundo com os animais inimigos, intrigados. Então eu vim aqui pra gente fazer as pazes, parar com essa besteira né, de eu querer comer o senhor, e o senhor com medo de mim, então eu vim aqui pra gente fazer as pazes. Então o galo falou:

–Tá bom amiga raposa, não tenho mágoa da senhora não, então por mim as pazes estão feitas, se nosso Senhor mandou fazer as pazes, as pazes estão feitas. Aí a raposa falou:

– Mas amigo galo, deixe de ser besta, deixe de ser idiota, como é que nós vamos fazer as pazes sem dar um abraço?

Ai o galo esperto lá de cima:

–Não, não precisa abraço não, que eu tô aqui agasalhado, amanhã a gente dá um abraço.

Nisso o cachorro já tava aproximando né, e o galo esperto levando a raposa no bico até o cachorro chegar, que o galo tava com medo que a raposa subisse no poleiro.

Aí quando o cachorro vai chegando, que ver a raposa, taca atrás da raposa e pega aqui, pega acolá, e morde aqui, morde ali e a raposa gritando. E o galo cá do poleiro:

– Faz as pazes amiga raposa, nosso Senhor mandou, faz as pazes!

(Trecho transcrito, Ozeias de Almeida Santos, 2022, Paus Altos, Antônio Cardoso-BA)

O falso cego

Uma moça, que pai contava a gente, que ela era doida pra casar com o cara, só que o pai dela não permitia esse namoro. E aí eles vinha, ela ia pra fonte né, o caminho da fonte era uma mata e tinha aquelas veredas, só tinha um caminhezinho mesmo. E aí toda vez que ela (...) ele já sabia a hora que ela ia pra fonte, ele se fingia de cego, ele pegava o visgo da jaca, passava no olho, dava uma de cego mesmo. Aí toda vez que ele tava passando, ela gritava:

– Mas tu segue, moço

Mais um bocadinho

O caminho é limpo

Não tem “alecrinho”

Aí continuava andando, ele ia e gritava pra ela:

–Tem paciência, moça

Mais um bocadinho

Sou curtinho das vistas

Não enxergo o caminho

Ela precisava andar de passo rápido, que era pra dar tempo de pegar a água, pro pai não desconfiar né. Só que ele fazia de tudo ali para enrolar ela, pra ficar mais um tempinho com ela né, que era o tempo que ele tinha de ficar com ela ali naquele momento.

Aí foram nessa um bom tempo. Com o tempo ela foi crescendo, se desenvolveu mais e ela começou ser sobre si, ter a sua própria vontade né. E acabou os dois casando, casando não, ele pegou ela, montou em um cavalo e carregou, levou, foi embora. Aí ninguém sabe o fim dos dois. Tinha uma velha por nome Vitória, ela morreu, acabou a história.

(Trecho transcrito, Paulo de Almeida Santos, 2022, Paus Altos, Antônio Cardoso-BA)

Da memória à tela: registros de histórias de vida e repertórios de mestras da tradição oral de Feira de Santana/Bahia

*From memory to screen: record of life stories
and repertoires of oral tradition masters
from Feira de Santana/Bahia*

Dee Mercês*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Luciene Souza Santos**

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Graduando em Letras: português e espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/PROGEL).

Resumo: A presente discussão visa compartilhar os resultados da pesquisa de iniciação científica intitulada *Da memória para a tela: registro de histórias de vida e repertórios dos mestres de tradição do interior da Bahia* e que se articula à pesquisa-macro intitulada *Cacimbas de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia*, apresentada no Redemoinho de Saberes: Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias, realizado em novembro de 2021. Muitas vezes, o conceito de “Cultura” está ligado somente aos saberes eruditos, cultos, letrados, às pessoas que possuem determinados conhecimentos que abrangem os domínios humanos. Cria-se com essa perspectiva um afastamento entre os saberes desenvolvidos na Academia e os saberes provenientes da Cultura Popular, ou seja, do povo — esse grupo de pessoas com costumes, histórias e tradições em comum. Nesse sentido, objetivamos investigar as histórias de vida e os repertórios de contos orais de mestras da tradição oral da cidade de Feira de Santana, no interior da Bahia, por meio de entrevistas narrativas, a fim de viabilizar uma aproximação entre a Universidade (com seus saberes científicos) e essas pessoas (com seus costumes, tradições e conhecimentos empíricos). A partir da referida ação, sistematizamos as suas memórias em um acervo digital de livre acesso, por meio da criação de um site, onde estão hospedadas as entrevistas narrativas estruturadas por nós e por toda a equipe de pesquisadoras em seus registros audiovisuais e refletimos sobre como é possível promover um intercâmbio de saberes a partir da constituição desse acervo. A pesquisa está baseada na metodologia (auto) biográfica, pois as narrativas das mestras da tradição oral são os dados analisados para investigar suas histórias de vida, e fundamentada em bibliografia específica, como Roque de Barros Laraia (1986); Belmira Oliveira Bueno (2002); Marco Haurélio (2011); Matthew MacDonald (2013); Luciene Souza Santos & Keu Apoema (2018).

Palavras-chave: Mestras da Tradição Oral; Contos de Tradição Oral; (Auto) biografia; Memórias; Vídeos.

Abstract: The actual discussion aims at sharing the results of a scientific initiation research entitled "From memory to screen: record of life stories and repertoires of tradition masters from Bahia's countryside", which is articulated to the macro-research named "Cacimba de Histórias: lives and knowledge of traditional storytellers from cities in Bahia's countryside", presented at Redemoinho de Saberes: Journey of Research in Storytelling, held on November 2021. The concept of "Culture" is often linked only to the erudite, cultured, literate knowledge, to people who have certain knowledge that encompasses human domains. With this perspective, a gap is created between the knowledge developed in the Academy and the knowledge that comes from Popular Culture, that is, from the folk - that group of people who have customs, stories and traditions in common. In this sense, we aim to investigate the life stories and the repertoires of oral tales from oral tradition masters of Feira de Santana city, in Bahia's countryside, through narrative interviews, in order to facilitate an approach between the University (with its scientific knowledge) and these people (with their customs, traditions and empiric knowledge). From this action, we systematized their memories in a digital collection of free access, through the creation of a website, where the narrative interviews structured by us and by the team of researchers in their audiovisual records are hosted, and we reflect on how it is possible to promote the exchange of knowledge from the constitution of this collection. The research is based on the (auto)biographical methodology, since the narratives of the masters of oral tradition are the data analyzed to investigate their life stories, based on specific bibliography, such as Roque de Barros Laraia (1986); Belmira Oliveira Bueno (2002); Marco Haurélio (2011); Matthew MacDonald (2013); Luciene Souza Santos & Keu Apoema (2018).

Key-words: Masters of Oral Tradition; Tales of Oral Tradition; (Auto)biography; Memories; Videos.

Recebido em 31 de agosto de 2022

Aprovado em 18 de fevereiro de 2023

MERCÊS, Dee. SANTOS, Luciene Souza. Da memória à tela: registros de histórias de vida e repertórios de mestras da tradição oral de Feira de Santana/Bahia. *Léguas & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 35-49, 2022.

1 A PESQUISA CIENTÍFICA “CACIMBA DE HISTÓRIAS” E SEU ACERVO DIGITAL DE LIVRE ACESSO

O presente artigo científico articula-se ao projeto de pesquisa *Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia* e pretende apresentar os resultados dos laços estreitados entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e as mestras da tradição oral de Feira de Santana/Bahia, Dona Zeni e Lourdes Santana, por meio de entrevistas narrativas que visam salvaguardar as memórias e os repertórios de contos da tradição oral dessas mestras.

O referido projeto culminou na criação de um site que hospeda essas e outras entrevistas realizadas por toda a equipe de pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís (GEPPPO) em seus registros audiovisuais e funciona como um acervo digital de livre acesso. Esse sítio eletrônico, também chamado de endereço eletrônico ou site, forma um conjunto de informações disponíveis na internet que é, atualmente, um dos principais veículos de comunicação do mundo.

Fig. 1 — Captura de tela do site



Fonte: GEPPPO (2023)¹

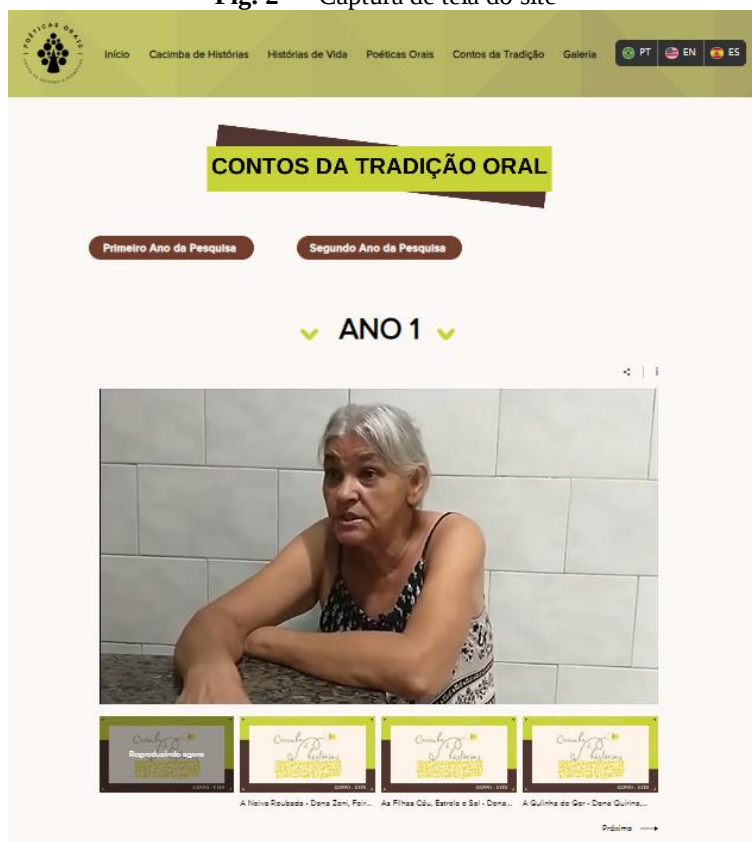
¹ Disponível em: <<https://geppouefs.wixsite.com/uefs>>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

Conforme apresentado na figura 1, é possível ver a página inicial do site do GEPPPO, que contém seu logotipo, menu horizontal, opção de tradução para as línguas espanhola e inglesa, além de uma mensagem de boas-vindas, imagens do acervo pessoal do professor mestre Rogério Brito, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e integrante da pesquisa Cacimba de Histórias, etc.

Alguns sites funcionam como banco de dados que catalogam registros, podendo incluir áudios, vídeos e imagens, além de permitir efetuar buscas. O acervo digital de livre acesso, exemplo de site, é um espaço virtual centralizado onde se armazena, organiza, mantém e difunde conhecimentos, frequentemente arquivos informáticos, que podem conter desde um grupo de dados de determinado *software* a trabalhos acadêmico-científicos.

Visto que esse espaço virtual possibilita o armazenamento e acesso de vídeos por meio da rede mundial de computadores (WWW — Internet), o site tornou-se uma possibilidade de salvaguardar as memórias das mestras da tradição oral participantes da pesquisa. Nesse acervo digital de livre acesso constam os vídeos com os contos da tradição oral narrados por Dona Zeni durante a entrevista narrativa, bem como as suas histórias de vida e as de Lourdes Santana.

Fig. 2 — Captura de tela do site



Fonte: Acervo do GEPPPO (2023)²

Conforme apresentado na figura 2, é possível ver a página “Contos da Tradição Oral” do site do GEPPPO, onde estão disponibilizados os contos da tradição oral, registrados em audiovisual e recolhidos por toda a equipe de pesquisadoras do GEPPPO,

² Disponível em: <<https://geppouefs.wixsite.com/uefs/videos>>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

no interior da Bahia. A página também mostra dois botões que direcionam para os vídeos do primeiro e segundo ano da pesquisa.

Como dizia Laraia (1986, p. 69), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas”. Assim, muitas vezes, o conceito de cultura continua associado aos saberes eruditos, letrados, às pessoas que possuem determinados conhecimentos que abrangem os domínios humanos.

A coleta de contos narrados por Dona Zeni e Lourdes Santana, assim como os registros das suas histórias de vida, proporcionaram a organização de um repositório digital que confirma e exhibe a viabilidade do vínculo entre os saberes acadêmicos e os saberes da cultura popular, isto é, do povo — esse grupo de pessoas com costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições, enfim, com uma cultura em comum.

De acordo com Santos e Apoema (2018), as narrativas orais da criação do mundo, também conhecidas como “mitos de criação”, são consideradas as primeiras idealizações que o homem utilizou e ainda utiliza para explicar a existência do universo e de si próprio. Tais pensamentos foram compartilhados de geração em geração, até chegarem à atualidade. Neste sentido, é a palavra oralizada o objeto da criação de uma memória coletiva (de fatos reais ou imaginários).

Para Bosi (1995), a memória tem a capacidade de atualizar vestígios do passado, ela é o alicerce que dá sentido à vida em uma sociedade fundada, primordialmente, na oralidade. O mesmo acontece com as mestras da tradição oral de Feira de Santana. Salvar as memórias dessas mulheres é manter viva a tradição oral e fortalecer um coletivo de narradoras e narradores orais no interior do estado. Contudo, para que a memória seja salva, é imperioso registrar e armazenar os fatos para o momento atual e para a posteridade.

2 MÉTODO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA OUVIR E REGISTRAR AS HISTÓRIAS DE VIDA E REPERTÓRIOS DE CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL DE MESTRAS DE FEIRA DE SANTANA

A pesquisa científica de que trata este artigo foi desenvolvida a partir da metodologia (auto) biográfica, tendo em vista o seu instrumento de coleta de dados, isto é, as entrevistas narrativas. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 90), “As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida”.

Os contos da tradição oral narrados nessas entrevistas foram transcritos, e catalogados conforme Sistema de classificação de Aarne-Thompson (ATU). Além dos vídeos, as transcrições também estão no acervo digital de livre acesso do GEPPU. Segundo Rogério Soares (OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO, 2021), os contos recolhidos podem ser transcritos conforme as categorias de transcrições: *ipsis litteris* (ou *verbatim*, isto é, exatamente nas mesmas palavras) e editada (ou limpa, isto é, com intervenções de quem os transcreve).

A primeira categoria de transcrição é comumente direcionada a um público específico, como as pessoas pesquisadoras da área; enquanto a segunda categoria é direcionada para um público mais geral, como as pessoas leitoras. Neste trabalho, nós adotamos os termos “*ipsis litteris*” e “editada”.

Fig. 3 — Captura de tela do site



Fonte: Transcrições do GEPPPO (2023)³

Conforme apresentado na figura 3, é possível ver a página “Transcrições” do site do GEPPPO, onde estão disponibilizados as transcrições *ipsis litteris* e editada de cada entrevista narrativa realizada por toda a sua equipe de pesquisadoras. A página também mostra dois botões que direcionam para as transcrições do primeiro e segundo ano da pesquisa.

Compreender o método científico é essencial para desenvolver uma pesquisa científica de alto padrão. Para Vianna (2001), o método pode ser definido como um conjunto de regras básicas para realizar uma experiência a fim de produzir um novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Contudo, os métodos experimentais utilizados ao longo da história das ciências ignoraram um elemento relevante em várias propostas: a subjetividade.

Quando os métodos tornaram-se indispensáveis para que determinado conteúdo fosse considerado científico, surgiram no início do século XX, pesquisadores de várias áreas do conhecimento que iniciaram um movimento em busca de novos métodos de investigação que considerassem a pessoa e suas histórias de vida.

³ Disponível em: <<https://geppouefs.wixsite.com/uefs/transcricoes>>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

Bueno (2008, p. 16) afirma que “[o] método [auto] biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação”. Nesse sentido, por um lado ele atendeu às necessidades das pessoas pesquisadoras do século XX; por outro correspondeu às expectativas de se conhecer melhor as histórias de vidas e repertórios do objeto investigado.

No âmbito dos estudos e das pesquisas em poéticas orais é notória a ênfase dada às pessoas contadoras de histórias, mestras e mestres da tradição oral que têm, por vezes, seus saberes ignorados. Suas narrativas, para esta pesquisa, ao contrário, foram extremamente importantes para a investigação tanto das suas histórias de vida quanto dos seus repertórios de contos da tradição oral, registrados através das entrevistas narrativas.

Realizamos tais entrevistas com duas mestras da tradição oral que residem na cidade de Feira de Santana, a saber: Dona Zeni (72), natural do município de Mairi/Bahia, e Lourdes Santana (62), natural de Feira de Santana. Com o instrumento de coleta de dados e do aparato tecnológico indispensável para o registro audiovisual das entrevistas narrativas, buscamos conhecer suas histórias de vida e seus repertórios de contos da tradição oral.

Por se tratar de entrevistas narrativas realizadas em 2021, salientamos que, em obediência aos protocolos de prevenção à covid-19, a entrevista com Lourdes Santana foi realizada de forma remota em ambiente virtual. A entrevista com Dona Zeni foi realizada presencialmente, pois se trata da avó de Dee Mercês — e ambos conviviam na mesma residência.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, nos debruçamos sobre os estudos bibliográficos de obras da área de contação de histórias, como Câmara Cascudo (2004) e Marco Haurélio (2011). Além de autores que falam sobre cultura popular como, Doralice Alcoforado (2008) e Peter Burke (2010). Por fim, buscamos informações sobre tecnologia, referendadas por Matthew MacDonald (2010).

3 HISTÓRIAS DE VIDA E REPERTÓRIOS DE MESTRAS DA TRADIÇÃO ORAL DE FEIRA DE SANTANA

A pesquisa sobre as manifestações da literatura oral foi iniciada no estado da Bahia a partir de João da Silva Campos (1880-1940), baiano, natural de Santo Amaro da Purificação, que era, além de geógrafo e engenheiro, membro de diversas comissões técnicas pela demarcação de terras (cargo que lhe rendeu viagens pela região do Recôncavo baiano e outros Estados).

Segundo Alcoforado (2000), entre 1907 e 1911, o geógrafo recolheu oitenta e um contos — dos quais setenta e cinco eram originários do território baiano — diretamente da versão popular. Antes dele, o médico e professor da Faculdade de Medicina da Bahia, Nina Rodrigues (1862-1906), no final do século XIX, utilizou o conto oral para investigar o legado africano nas festas populares brasileiras.

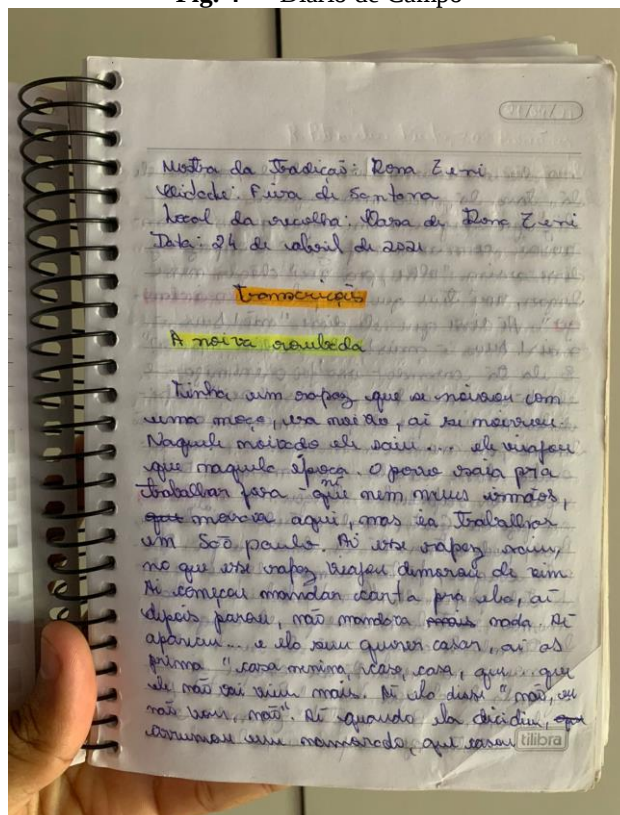
Avançando um pouco mais no tempo, ainda no espaço baiano, mais especificamente no seu ambiente acadêmico, foram localizados outros nomes fundamentais para as pesquisas na área da literatura oral, como José Calazans e Nelson Araújo, ambos professores, o primeiro da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia e o segundo da Escola de Teatro, que realizam importantes pesquisas no interior do estado.

Para Santos e Apoema (2018) parece natural, quase consequente, o uso do termo “literatura oral” quando se trata dos textos orais, que podem também ser nomeados como textos falados ou pronunciados. O conceito geral associado ao termo em questão, foi criado por Paul Sébillot em 1881. A literatura oral é “[...] o que, para o povo que não lê, substitui as produções literárias.” (CASCUDO, 2004, p. 21). Produções literárias hegemônicas, que ocupavam lugares de prestígio na sociedade e que se opuseram à tradição oral das classes populares, salientamos.

Ainda de acordo com Santos e Apoema (2018), a maior característica da cultura popular está na oralidade, conectada por um sentido prático, que é da própria existência humana. Portanto, faz parte da tradição oral das classes populares os textos orais produzidos pelo povo, sendo visto como “[...] natural, simples, analfabeto, instintivo [...]”. (BURKE, 2010, p. 33). Nesse sentido, o conto oral é objeto daquela cultura, sendo sua manifestação a ela mesma pertencente, por vezes tomada de empréstimo para performances, estudos, pesquisas, pela cultura do outro.

Como já dito em outro momento deste texto, para o desenvolvimento da pesquisa, nos interessou a recolha de contos da tradição oral que circulam nas memórias de mestras da tradição oral do interior da Bahia, mais especificamente do município de Feira de Santana.

Fig. 4 — Diário de Campo



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Conforme apresentado na figura 4, é possível ver uma página do diário de campo com registro de dados relevantes da entrevista narrativa concedida pela mestra da tradição, Dona Zeni, no dia 24 de abril de 2021, no município de Feira de Santana.

Além do método (auto) biográfico e do seu instrumento de coleta de dados, utilizamos, também, o diário de campo. De acordo com Carvalho (2012) ele é uma

ferramenta imprescindível para os registros mais importantes, desde o trajeto da pesquisa aos relatos que surgiram durante a realização das entrevistas narrativas.

As duas entrevistas narrativas realizadas com as mestras da tradição oral, Dona Zeni e Lourdes Santana, respectivamente, partiram de um roteiro de entrevista e foram estabelecidas como conversas corriqueiras, quase informais, para que elas se sentissem confortáveis para narrar suas histórias de vida e as histórias tradicionais.

3.1 Histórias de vida e repertório de contos da tradição oral de Dona Zeni

Zenita Barbosa de Oliveira, preferencialmente Dona Zeni, nasceu no município de Mairi/Bahia. A principal festa popular desse município é católica e gira em torno da padroeira da cidade, Nossa Senhora das Dores, celebrada no dia 15 de setembro, com novena, missa solene, pregação sacra e procissão por algumas ruas da cidade. Por isso ela cresceu católica, brincando no terreiro, ora na casa de seus pais, ora na casa da sua avó paterna, a quem ela carinhosamente chamava de “Iaiá”.

A experiência de ouvir histórias quando era criança rendeu-lhe uma vasta bagagem de histórias de vida e tradições, sendo compartilhadas aos suas três filhas e oito netos. No momento da entrevista narrativa em sua residência, aquelas mesmas histórias foram narradas para nós com muita nostalgia. Nesse momento vimos a concretização do pensamento supracitado de Bueno (2008) no que tange à aplicação do método (auto) biográfico a fim de conhecer melhor as histórias de vida e repertórios do objeto investigado. Neste caso, da pessoa investigada.

Como resultado de pouco mais de uma hora de entrevista narrativa, foram recolhidos causos, contos, cantigas, romances tradicionais e registrada uma história de vida marcada pela tradição oral compartilhada principalmente pelas mulheres da família.

O romance tradicional possui diferentes nomenclaturas como verificado a seguir:

O Romance de Tradição Oral possui diferentes nomenclaturas em distintos países e épocas, na França é conhecido como *complainte*, na Espanha como *romancero*, em Portugal como *romanceiro tradicional*, entre outros. Há aqueles que utilizam o termo *rimance*, para não confundir com o romance da tradição escrita. (COSTA, 2014, p.2).

O historiador literário Paul Zumthor, em seu livro *Introdução à Poesia Oral* (2010), traça as principais características do romance de tradição oral:

[Ela] mescla características épicas, como a extensão breve, a musicalidade melódica, temas históricos – ora impessoais e universais, ora com marcas visivelmente históricas –, personagens que podem suscitar admiração, além do teor didático das canções narrativas. O romance nunca conta uma história completa, reduz-se a um ou dois episódios, com possibilidade de transformação na expressão e no conteúdo. Por isso supõe-se que são narrativas abertas e estão unidas ao processo de memorização e reprodução. (COSTA, 2014 apud ZUMTHOR, 2010, p. 100).

Para exemplificar, apresentamos a seguir a versão editada do romance tradicional *A Menina Enterrada Viva*, narrado por Dona Zeni.

“Era uma vez um casal que tinha uma filha. Um dia a mãe da menina faleceu e o pai se casou com outra mulher. Mas essa mulher é uma madrasta muito ruim para a criança, batia, maltratava muito ela. E o pai precisava sair para trabalhar.

Eles tinham uma roça, e a madrasta obrigava a menina ir trabalhar nessa roça, mas ela não queria. Naquele tempo, quando alguém plantava algo, tinha que acordar muito cedo para ir espantar os passarinhos, para eles não comerem a plantação. A madrasta mandava a criança ir fazer esse trabalho, mas ela não ia. A mulher então batia mais ainda na menina e obrigava ela a ir:

— Você vai sim!

Até que um dia a criança desobedece à madrasta. A mulher, enfurecida com tamanha desobediência, cavou uma cova e enterrou a menina viva. O pai chegou e sentiu falta da filha e perguntou:

— Onde está a minha filha?

A madrasta respondeu:

— Ela não estava me obedecendo, então mandei para a casa dos parentes.

O pai não disse nada. No dia seguinte, quando chegou do trabalho, sentiu falta da filha mais uma vez:

— Onde está a minha filha?

— Ainda não voltou da casa dos parentes.

Como a roça já estava ficando muito grande e sem a menina para fazer o trabalho, o pai disse a um dos empregados:

— Fulano, hoje é você quem vai limpar aquela roça.

O rapaz acatou a ordem do patrão. Quando ele chegou na roça, chamou a sua atenção uma linda touceira de capim — de verde vivíssimo. Mas ele precisava cumprir a tarefa. Ao tentar cortar aquele conjunto de planta, uma voz cantou assim:

Não corteis o meu cabelo
pois a minha mãe penteava
e o meu pai amarravam
mas a madrasta me enterrou
Pelos figos das figueiras
xô, xô, passarinho, xô!

O empregado ficou espantado, pois não sabia de onde aquela voz estava vindo. Chegando em casa, chamou o patrão e disse:

— Meu patrão, eu tenho algo muito interessante para lhe dizer.

— Diga. O que é?

— Venha comigo.

— Não, rapaz. Diga logo o que é.

— Não. Venha comigo para o senhor ouvir, porque eu já ouvi.

Quando eles chegaram diante da touceira de capim, o empregado tentou cortar a planta mais uma vez e mais uma vez a voz cantou:

Não corteis o meu cabelo
pois a minha mãe penteava
e o meu pai amarravam
mas a madrasta me enterrou
Pelos figos das figueiras
xô, xô, passarinho, xô!

Nesse momento o pai da menina começou a tremer e resolveu puxar de vez a touceira de capim e junto veio... a filha! Viva, mas em um estado horripilante. Quando reconheceram a criança, o patrão desmaiou e o empregado terminou de tirá-la de dentro da cova.

Quando o pai recobrou os sentidos, levaram a menina. Ao chegarem em casa, ele chamou a madrasta e disse:

— A minha filha não estava passeando na casa dos parentes. Você a enterrou viva, mas ela não morreu. Agora quem vai morrer é você.

Ele pegou um machado que estava por perto e deu uma machadada na cabeça da mulher.”

Fig. 5 — Dona Zeni narrando o conto *A Menina Enterrada Viva*



Fonte: Compilação elaborada pelo autor (2021)⁴

No início da história, Dona Zeni narra a ausência da mãe, devido à sua morte. Considerando as características supracitadas por Zumthor e analisando alguns aspectos dessa versão desse romance tradicional, relacionamos a morte da mãe com um tema histórico e universal: a mortalidade materna. Desde 1994 foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), como:

⁴ Montagem elaborada com fotos capturadas durante a narração da história.

A morte de mulheres durante a gestação ou em um período de 42 dias após o término da gravidez, devida a qualquer causa relacionada com ou agravada pela gravidez ou por medidas tomadas em relação a ela, porém não devida a causas acidentais ou incidentais. (EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES, 2021).

Viúvo, o pai se casou com outra mulher, que criou a órfã menina. Nesse momento da história surge a personagem da madrasta, que se mostra vilã ao maltratar a criança e obrigá-la a "ir trabalhar na roça". Nesse instante verificamos outro tema impessoal presente nesse romance tradicional: o trabalho infantil. Os poucos episódios narrados não exibem cenas em que a órfã estava inserida em contextos de diversão ou estudos, o que nos permite inferir que ela era privada de momentos fundamentais para o desenvolvimento físico e mental de uma criança.

Outro aspecto analisado dessa versão em questão é a sua musicalidade melódica com teor didático. Enterrada viva, a menina instruía, por meio de canção, ao emprego do pai que não cortasse o seu cabelo, representado pela touceira de capim. Nesse sentido, no verso "Não corteis o meu cabelo", notamos outro elemento que merece ser observado: o apelo em nome de algo que ainda a mantinha conectada às lembranças da sua infância na presença dos pais: o cabelo: este elemento que também possui a função crucial de mantê-la viva debaixo da terra.

Por fim, destacamos o assassinato da madrasta, ocasionado pelo ódio do marido, que, em um ato repugnante de extrema violência doméstica, a matou com um golpe de machado na cabeça. A culpa de ter sido enterrada viva não é da criança (vítima) por não obedecer à mulher casada com seu pai, mas da madrasta que não manteve uma relação afetuosa com a enteada, o que não justifica o seu feminicídio.

Segundo o ATU, essa versão do romance tradicional pertence à classificação dos contos de natureza denunciante, pois tratam de trazer a verdade à tona através de denúncias feitas por elementos da natureza. A denúncia de que a menina estava enterrada viva é feita pela touceira de capim, que canta uma canção, representada pela própria menina. Mas poderia ser classificado como um conto de natureza exemplar, embora não seja um caso edificante, com exemplos a não serem seguidos: a madrasta (mulher) violentar uma criança e o pai (homem) assassinar uma mulher.

Seu código de catalogação é ATU 780B — *O Figueirinho da Figueira* (The Speaking Hair). Segundo Rogério Soares (2021), geralmente ele está dividido em quatro partes, a saber: 1) Madrasta (avó, mãe) pede a uma menina para cuidar dos figos de uma figueira; 2) Um pássaro leva um figo e a mulher enterra a menina viva; 3) O seu cabelo transforma-se em erva/salva, que canta quando é cortado, revelando a verdade sobre a menina; 4) A menina é desenterrada. Às vezes isso ocorre por mediação de Nossa Senhora.

O autor Câmara Cascudo também recolheu uma versão desse romance tradicional, que está publicado no livro *Contos Tradicionais do Brasil* (2004), intitulado *A Menina Enterrada Viva* (p. 302), narrado pela mestra Benvenuta de Araújo, de Natal/Rio Grande do Norte. Outro autor que também recolheu outra versão é Marco Haurélio. Essa última está publicada no livro *Contos e Fábulas do Brasil* (2016), intitulada *A madrasta malvada* (p. 100), narrada pela mestra Joana Batista Rocha Ramos, de Igaporã, no interior da Bahia.

Tanto a versão narrada por Dona Zeni quanto as versões recolhidas por Câmara Cascudo e Marco Haurélio representam "A versão brasileira do 'Figueirinho da Figueira', popular em Portugal, colhido por Teófilo Braga no Algarve, nº 27." (CASCUDO, 2004, p. 303).

3.2 Histórias de vida e repertório de conto da tradição oral de Lourdes Santana

Maria de Lourdes Souza Santana ou, simplesmente, Lourdes Santana nasceu na Rua Marechal Deodoro no centro do município de Feira de Santana em 1959. Aos 62 anos, ela possui um espírito jovial e dispensa a alcunha de “Dona”, “Senhora”, entre outras. Filha mais velha de pai motorista e mãe merendeira, Lourdes estudou no atual Instituto de Educação Gastão Guimarães, onde concluiu o ensino básico.

Mulher preta, candomblecista e atuante obstinada do movimento negro de Feira de Santana, há muitos anos realiza ações sociais no bairro onde vive atualmente, por meio do Núcleo Cultural Educacional e Social Quilombola Odungê (uma organização ligada à cultura e à arte da cidade).

Conforme apresentado na figura 5, a entrevista narrativa foi realizada em ambiente virtual no dia 4 de maio de 2021. Foi verificado que ela possui memórias afetivas de sua infância enquanto ouvinte das histórias orais, porém elas não apareceram em seu repertório. Assim como tantas outras mulheres negras, nordestinas e feirenses, a sua história de vida é marcada por muitas lutas e vitórias.

Fig. 6 — Captura de tela de Lourdes Santana concedendo-nos a entrevista narrativa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao unir o conteúdo das entrevistas narrativas com a tecnologia do site, o nosso trabalho realizado por meio da pesquisa científica *Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia* proporcionou um importante retorno social, pois tornou acessível, à comunidade global conectada à internet, o conhecimento das histórias de vida e repertórios de contos de Dona Zeni e Lourdes Santana, mestras da tradição oral de Feira de Santana, no interior da Bahia.

Através da metodologia (auto)biográfica, das entrevistas narrativas e do nosso trabalho atento ao campo da tradição oral, a *Cacimba de Histórias* realizou um trabalho necessário de salvaguardar, na rede mundial de computadores, as memórias dessas e de

outras mestras que vivem no interior do estado. Ou seja, registrou, editou, transcreveu, catalogou e divulgou vestígios dos passados de duas senhoras que nasceram e cresceram em uma sociedade fundada primordialmente na oralidade, tudo isso no formato de pesquisa aberta.

Está confirmado que por meio da pesquisa científica apresentada neste artigo, contribuímos para a manutenção da tradição oral, especificamente a arte de narrar histórias; fortalecemos um coletivo de narradoras orais no interior do estado; estreitamos os laços entre a equipe de pesquisadoras do GEPPU/UEFS e as mestras da tradição entrevistadas; ampliamos o entendimento de que a cultura da Bahia é produzida na academia, pelas pessoas letradas, mas também fora dela, pelos mestres e mestras que guardam uma sabedoria de outra ordem; e alinhamos o conteúdo científico aos saberes populares.

Assim, os resultados aqui apresentados não só alimentam a pesquisa científica *Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia* como também colaboram com continuidade dos trabalhos que contribuem para o fortalecimento dos estudos e das pesquisas da área da literatura oral e tradição oral que consideram relevantes as histórias de vida e os repertórios dos contos da tradição oral das pessoas narradoras tradicionais, especialmente do interior da Bahia.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, D. 2000. A pesquisa em literatura oral na UFBA: percursos e perspectivas. *Anais do II Encontro de História Oral do Nordeste*, Salvador -BA. (Do oral ao escrito 500 anos de história do Brasil. Salvador: Editora da UNEB, 2000. p. 134-139).

BRASIL. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hujb-ufcg/comunicacao/noticias/parto-seguro>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velho*. e. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARVALHO, M. E. 2012. História oral x tradição oral: uma experiência com crianças afro-brasileiras. *Anais IV FIPEP*. Campina Grande: Realize Editora.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 13. ed. — São Paulo : Global, 2004.

COSTA, Carolina Veloso. As origens do gênero e o romance de tradição oral O cego. In: Seminário de Crítica Literária. 2014, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/anais/seminario-critica-literaria/#/documents>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

JOVCHELOVICH, S, Bauer MW. *Entrevista Narrativa*. IN: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático: Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1986.

OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO. Transcrição de contos, com o Prof. Me. Rogério Soares Brito (UNEB). *YouTube*, s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VSADLJ4tydI>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu. *Contação de histórias: seguindo o curso de suas águas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: EPU, 2001.

O poder da transmissão de histórias e saberes afrobrasileiros grupo de samba de roda Fruto da Raiz, de Antonio Cardoso - BA

The power of transmitting Afro-Brazilian stories and knowledge samba de roda group Fruto da Raiz, by Antonio Cardoso – BA

Rebeca Bispo Pinho*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Renailda Ferreira Cazumbá **

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais – GEPPU/UEFS/CNPq. E-mail: bispo.rebecca@gmail.com.

** Doutora em Linguagem, Sociedade e Produção de Discursos (UESB). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais – GEPPU/UEFS/CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa em Ensino de línguas, educação literária e literatura insurgentes (INSURGE- UEFS/CNPq). E-mail: rfcazuma@uefs.br.

Resumo: O estudo apresenta os resultados da pesquisa etnográfica concretizada com o grupo de samba de roda Fruto da Raiz na comunidade do Poço em Antonio Cardoso - Bahia, coletivo que preserva saberes da tradição oral através da manifestação corpórea do samba. Embalado por cantigas tradicionais, o samba permite a manutenção de cantos e versos entoados que contam histórias valiosas deixadas por gerações passadas. Dessa forma, este artigo volta-se para a valorização e registro de uma parte desse arcabouço cultural afrobrasileiro, resultado do plano de trabalho “O poder da transmissão de histórias e saberes afro-brasileiros do Grupo Raízes do Samba do Poço de Antonio Cardoso - BA”, associado ao projeto de pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais (GEPPPO-UEFS/CNPq). Evidencia-se o vínculo entre as gerações e interesse das crianças e jovens por essas práticas tradicionais, como os saberes têm se mantido e renovado, fundamentando-se em teóricos como Hampaté Bâ (1977; 2010), Cléo Busatto (2006), Paul Zumthor (2010), Benjamim Walter (1994), Maurice Halbwachs (1990). Ao focalizar o grupo de samba Fruto da Raiz, interage-se com os narradores da manifestação do samba, visando analisar o processo de transmissão efetivada pelo grupo.

Palavras-chave: Tradição oral; Transmissão; Samba de Roda; Fruto da Raiz; Antonio Cardoso.

Abstract: The study presents the results of the ethnographic research carried out with the samba de roda group Fruto da Raiz in the Poço community in Antonio Cardoso - Bahia, an organization that preserves knowledge of the oral tradition through the bodily manifestation of samba. Packed with traditional songs, samba allows for the maintenance of chants and sung verses that tell valuable stories left by past generations. In this way, this article focuses on the appreciation and registration of a part of this Afro-Brazilian cultural framework, the result of the work plan “The power of transmitting Afro-Brazilian stories and knowledge of the Grupo Raízes do Samba do Poço de Antonio Cardoso-BA”, associated with the research project Cacimba de stories: lives and knowledge of traditional storytellers from cities in the interior of Bahia, of the Group of Studies and Research in Oral Poetics (GEPPPO-UEFS/CNPq). The link between generations and the interest of children and young people in these traditional practices, as well as knowledge has been maintained and renewed, based on theorists such as Hamatê Bâ (1977; 2010), Cléo Busatto (2006), Paul Zumthor (2010), Benjamin Walter (1994), Maurice Halbwachs (1990). By focusing on the samba group Fruto da Raiz, the narrators of the samba manifestation are considered, in order to analyze the transmission process carried out by the group.

Key-words: Oral tradition; Transmission; Samba de Roda; Root Fruit; Antonio Cardoso.

Recebido em 31 de outubro de 2022..

Aprovado em 12 de fevereiro de 2023.

PINHO, Rebeca Bispo. CAZUMBÁ, Renailda Ferreira. O poder da transmissão de histórias e saberes afrobrasileiros grupo de samba de roda Fruto da Raiz, de Antonio Cardoso - BA. *Légua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 50-67, 2022.

A intenção deste artigo é discutir parte da repercussão da pesquisa “O poder da transmissão de histórias e saberes afro-brasileiros do Grupo Raízes do Samba do Poço de Antonio Cardoso-BA” (PIBIC/CNPQ/2021-2022), associada ao projeto de pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais (GEPPU-UEFS/CNPq), no qual interagimos com a manifestação cultural apoiada na oralidade do grupo de samba Fruto da Raiz- Samba de Roda Mirim das Umburanas¹ da comunidade afro-brasileira do distrito do Poço, no município de Antonio Cardoso - Ba. Parte da discussão foi apresentada na Jornada de Pesquisa em Narração de Histórias, em 2021.

Abordaremos o processo de transmissão e preservação de saberes tradicionais advindos dos mais velhos acessados através da Entrevista Narrativa aplicada em atividade de pesquisa de campo no projeto supracitado. Pensando como essas narrações se relacionam às atividades do grupo de samba, visando entender as ferramentas usadas pelos mais velhos para manter viva a tradição e como acontece a atração dos mais jovens pelo movimento. Isto posto, consideramos as interações e diálogos que estabelecemos com as narradoras e narradores das comunidades quilombolas de Poço, em Antonio Cardoso - Bahia, grupo criado e articulado por Raimunda conhecida como Dona Raimunda ou Tia Munda, a partir das quais percebemos que os conhecimentos acumulados tradicionalmente por essa comunidade afro-brasileira estão preservados na memória dos moradores. As cantigas e performances do samba de roda rural, nas celebrações do Reisado e festas familiares, nas criações de animais, plantio e colheita de alimentos da agricultura familiar, carregam saberes que chegam até as gerações mais novas (filhos e netos), mediante um processo de transmissão oral intrínseca às atividades da vida cotidiana dessas pessoas, pois não há aprendizado formal. Os saberes culturais preservados são transmitidos, especialmente, em atividades do cotidiano no trabalho de plantio e colheita de produtos da agricultura familiar de subsistência, dos ensinamentos diários da conduta de respeito aos antepassados, das festas e celebrações religiosas e festivas como São João e outras celebrações do calendário regional que envolvem toda a família.

Daremos ênfase às vozes que compõem o Samba de Roda Fruto da Raiz das Umburanas, para aproximar a comunidade acadêmica a esses saberes tradicionais. Por isso, ouvimos Dona Raimunda, que além de ser a fundadora do grupo, é professora de história, cordelista, poetiza, coordenadora da casa do samba do local e moradora da comunidade de Poço. Junto a ela podemos contar com a participação de três dos integrantes do grupo de Samba Fruto da Raiz- Samba Mirim das Umburanas: Erica, Messias e Gabriel. Esse levantamento nos levou a entender como as transmissões da cultura popular são asseguradas pelo grupo e qual o entendimento dos mais jovens sobre a importância de resguardar a tradição, além de várias cantigas registradas no momento do samba de roda, apresentando um vasto conhecimento sobre sua comunidade, seus antepassados e suas heranças culturais.

¹ Denominação atribuída ao município de Antonio Cardoso - BA. Através da Resolução Provincial nº 183, de 10/04/1843, sancionada pelo Presidente da Província da Bahia, Joaquim José Pinheiros de Vasconcelos, o território da capela de Santo Estêvão Velho (atualmente distrito de Antonio Cardoso) foi elevado à categoria de Freguesia com o nome de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas. Fonte: www.santoestevao.ba.gov.br GALVÃO, Mons. Renato de Andrade. Notas sobre Antonio Cardoso Tribunal Regional Eleitoral em 2008. Arquivo Público do Estado da Bahia Câmara Municipal de Vereadores de Antonio Cardoso IBGE. Disponível em <https://prefeituraedeaguabranca.com.br/ba/antonio-cardoso/historia-da-cidade>. Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

A transmissão dos saberes que circulam no ato de transmissão é fundamental, de forma que a pesquisa em questão se baseia na importância que esses conhecimentos carregam e ajudam na construção de uma comunidade. Como discute Maurice Halbwachs (1968, p. 26), “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós”. Nota-se também que ainda existe uma hierarquização de conhecimentos, visto que “A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação” (HALBWACHS, 1968, p. 21). Por isso, daremos ênfase aos saberes desenvolvidos pelo contexto de transmissão das vivências em grupo, pois consideramos que são as memórias guardadas coletivamente e de forma individual que podem garantir a preservação da ancestralidade de um determinado povo negligenciado e subjugado.

A força das histórias de vida e saberes da oralidade tradicional

[...] sambadores, protejam essa arte bela/façam um congresso pra ela/não deixe o samba parar/ele morrendo seca a fonte dos conjuntos e acaba todos assunto da cultura popular êêê (Bule-Bule, -1997 -1998).

O grupo de samba de roda Mirim Fruto da Raiz das Umburanas, organizado pela professora Raimunda Mascarenhas, é originário do grupo Raízes do Samba de Tocos, de Antonio Cardoso, Bahia. A partir da roda composta pelos adultos, a promotora da cultura popular, como a própria Raimunda intitula-se, confirma a paixão de infância pelo samba de roda. Herança deixada pelos pais, a professora e promotora cultural relata como percebeu a necessidade de dar origem a uma roda de samba para crianças e jovens da comunidade como uma forma de inseri-los nesses movimentos populares e assegurar a existência futura da manifestação.

Composto por crianças e jovens moradores, bem como filhos e netos de habitantes do Poço, o Samba de Roda Mirim das Umburanas insere as novas gerações no samba de roda raiz do local, agregando nessas práticas a transmissão de valores e saberes importantes para a vivência em grupo e também a riqueza da cultura de seus povos. Durante os encontros de coleta de dados, notamos que a articuladora do grupo age como uma segunda mãe para todos os integrantes, apresenta a importância do samba embalado por cantos que narram histórias do povoado, mas também reforça a construção da ética, moral e educação dos participantes. Muitos dos jovens, estudantes, fazem parte da terceira geração do grupo Fruto da raiz e já realizam a transmissão para os menores. Tia Munda, como é denominada pelos sambadores mirins, toma como referência seu amigo e músico, cordelista, repentista e poeta Antonio Ribeiro da Conceição, o Mestre Bule-Bule, nascido em Antonio Cardoso - Bahia.

Como vínculo crucial desse movimento surge também o nome de Roque da Viola. Morador do Poço, gari e autodidata no aprendizado da música. Roque herdou o gosto do pai pelos instrumentos e sabiamente aprendeu a tocá-los rapidamente e de forma autodidata. É ele o responsável por ter passado para o Samba de Roda Mirim Fruto da Raiz das Umburanas o manejo com os instrumentos e permitido que jovens do grupo possam compartilhar esse conhecimento com os pequenos. Percorreu o país junto a Mestre Satu, integrante do Samba de Roda Fruto da Raiz, divulgando o samba de roda por várias regiões do país. O samba de roda é uma manifestação muito importante para a

comunidade afro-brasileira do Poço, o que pode ser reforçado se associamos seus elementos ao que afirma Maria Laura V. de Castro:

[...] o patrimônio imaterial constitui-se de saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam (CASTRO, 2008, p.12).

Além de se apresentar em celebrações religiosas, o samba é sinônimo de que há um resguardar de saberes importantíssimos para a história daquele povo. No samba, conforme explica Castro (2008), há uma retomada da ancestralidade e da memória que constitui cada morador daquele espaço, descendentes do povo da etnia Payayá, miscigenados, africanos escravizados, senhores de escravos. Através desse grupo existe também um fortalecimento da religiosidade.

Com base na discussão de Cléo Busatto (2006, p. 61) que identifica nas manifestações culturais “[...] a narração oral três categorias de imagens: imagens verbais, imagens sonoras e imagens corporais”, constatamos que as rodas de samba que acontecem no município observado estão preenchidas por esses elementos citado pela autora. Pelo que observamos na comunidade de Poço, fica evidente que o samba de roda é uma imagem corporal misturada a imagens sonoras, uma vez que cantigas são entoadas no momento da dança, e esses elementos sonoros carregam histórias orais dentro do seu enredo.

Alcoforado (1997) mencionava a importância das narrações orais, que acontecem desde a antiguidade e podem ser presenciadas dentro do samba. São essas narrativas as responsáveis por reviver acontecimentos, práticas e costumes que vinham sendo abandonados, logo, retomam saberes que serviram de grande apoio para a atualidade, já que contribuem para organização e formatação da sociedade, explicando muitos eventos do presente e trazendo valiosos fatos do passado. Assim, a relevância do contador de histórias, levando em consideração o que Benjamim (1994), discute sobre o apagamento do narrador. Também observamos, nesse sentido, a importância do trabalho realizado por Dona Raimunda e outros senhores que fazem parte da comunidade. A própria UNESCO reconheceu, no dia 29 de setembro de 2003, a importância de resguardar o patrimônio cultural imaterial, que é composto pelas tradições, oralidade, rituais, saberes e fazeres de uma comunidade, tendo como veículo principal a transmissão oral, “cujo conhecimento além de ser imprescindível no diálogo intercultural pode contribuir para a melhoria no sistema educacional, oferecendo novos recursos pedagógicos...” (SANTOS & NORTE, 2017, p. 11).

Neste percurso, as histórias de vida dos integrantes do grupo Fruto da Raiz do Samba de Roda Mirim do Sertão das Umburanas nos mostraram como as músicas cultivadas no samba são mescladas e contam histórias da comunidade e do grupo. A articuladora do grupo, professora Raimunda, entrevistada por nós, revela que ensina os mais jovens a cantar, sambar, relacionando com as vivências dos jovens, pois assim conseguem incentivá-los a participar e preservar os saberes antigos da localidade. Muitas vezes, tais saberes envolvem a prática de preservação do samba de roda, manifestação cultural de interesse desta pesquisa, em torno do qual permanecem vivas as cantigas, as rezas, as histórias e os causos tradicionais e a memória das experiências individuais e coletivas se amalgamam aos acontecimentos do presente e se ressignificam na manifestação sociocultural do samba rural.

Muitas histórias narradas por Dona Raimunda no momento da entrevista envolvem situações cotidianas das quais as crianças e adolescentes fazem parte, ao acompanhar os pais e parentes nas festas de casamento e reuniões de caráter religioso, e outras reuniões culturais que qualificam as formas de resistência dos afrodescentes. Tal processo se deu da forma como registramos nas primeiras entrevistas narrativas feitas ao Mestre Saturnino Dias Neri, de cognome Mestre Satu, e com as sambadeiras Antônia Neri e Valdemira Sena de Almeida, Dona Mira, integrantes do grupo de samba tradicional na comunidade quilombola de Tocos, também no município de Antonio Cardoso - Ba, nas quais reconhecemos a preservação e o empenho do grupo para manter vivo o manancial da cultura do samba.

Embora os mais jovens das comunidades sejam inseridos no mundo da escrita, pois uma parte significativa possui formação universitária, a tradição oral configura um valor preservado nestas comunidades rurais afrobrasileiras. Neste percurso, a fim de compreendermos melhor esse processo, dialogamos com o artigo “A Tradição Viva”, de Amadou Hampaté Bâ (2010), que nos assegura ser a oralidade a fonte onde reside o conhecimento mais profundo das tradições africanas. Abordar a história africana é, para esse pesquisador, referir-se à tradição oral, pois esta conforma a guardiã de saberes ancestrais “de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167). Tal estudioso das sociedades orais africanas nos ensina que a herança da tradição oral deste povo “ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África” (Idem), apesar de atualmente nas sociedades a escrita ter preponderância sobre a oralidade e o livro ter estatuto maior como veículo do conhecimento. Entretanto, a herança oral ainda permanece viva na África e é transmitida de uma geração a outra graças à existência e à luta dos tradicionalistas, iniciados e detentores do conhecimento na tradição oral. Essas pessoas iniciadas pertencem a uma rede de transmissão que os tornam depositários de conhecimentos ancestrais, responsáveis por conservar e transmitir a palavra herdada.

Os tradicionalistas, pessoas iniciadas que têm a função de arquivar os saberes do passado da comunidade, impuseram resistências ao poder do colonizador pela força da palavra conservada. O dito possui um valor da verdade que a palavra oral carregava consigo, visto que a oralidade e a memória possuíam uma relação intrínseca à vida desses povos. A palavra dita representa o elo de coexistência entre as comunidades tradicionais e a verdade que era necessário guardar e transmitir com “fidedignidade as memórias individuais e coletivas” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.168), porquanto a oralidade tem o peso que a escrita representa para as culturas ocidentais: “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele e a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (Idem).

Hampaté Bâ explana, ainda, que alguns fatores “religiosos, mágicos ou sociais” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169), são responsáveis pela preservação da fidelidade da transmissão oral, visto que tal processo de guardar e transmitir envolve um conjunto de práticas, papéis e significados atribuídos ao que é dito e transmitido entre as gerações por meio da experiência e da iniciação. Além desse valor moral da palavra proferida, há também um caráter sagrado do que é dito. A oralidade carrega em si um saber total que amalgama valores materiais e espirituais, visto que no contexto da tradição oral esses aspectos não estão dissociados: “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor

sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ BÂ, p. 169). A palavra possui um valor sagrado para essas comunidades de transmissão oral, no sentido de que é responsável por moldar a personalidade do indivíduo e, além de ser relacionada a todos os aspectos da vida, uma vez que o saber, para os africanos constitui uma totalidade que reúne de todas as experiências da vida comunitária e não é um valor abstrato, de acordo com o autor citado:

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Por meio da tradição oral que é passada na observação e vivência de situações diárias como plantar, colher, brincar, e celebrar, as comunidades tradicionais aprendem, e difundem conhecimentos entre as gerações e reorganizam o sentido da existência, pois é orgânica e faz parte da vida: “A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169). A oralidade encaminha os diferentes modos de viver na comunidade tradicional, intercambiando as formas de conhecer e agir, compondo, deste modo, um significado amplo e de unidade do grupo: “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo por- menor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (Idem). Todos os campos da vida estão interligados e se interferem: religião, racionalidade, fala e corporeidade fazem parte dos conhecimentos a serem apreendidos continuamente, pois a aprendizagem nunca finda.

A força da transmissão oral possui valor primordial em comunidades tradicionais africanas (a região da sanava do sul do Saara é a mais conhecida do autor), porque a fala resulta desta dimensão sagrada que é intrínseca à cosmovisão africana tradicional, no sentido de formação do caráter daqueles ou daquelas responsáveis pela transmissão do saber. A fala possui uma origem divina: “A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente” (p. 172).

Dentre as características da transmissão oral, Hampaté Bâ (1977) enfatiza a sacralidade da palavra, pois esta possui valor primordial em comunidades tradicionais africanas (a região da Sanava do sul do Saara é a mais conhecida do autor). O valor sagrado pode ser percebido no fato de que, para muitas dessas tradições, “a tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente” (HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 172). Em sociedades de tradição oral, a tradição é organizada e possui estrutura hierárquica, em que a família tem papel primordial. O ensino “esotérico”, isto é, religioso, ministrado em escolas de iniciação, na verdade tem a função de dar continuidade ao saber iniciado na família: “[...] a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas” (Idem, p. 10). Tal processo de difusão de saberes ocorre de forma assistemática, pois está ligado às circunstâncias da vida, e é

organizado de forma prática por meios das experiências diárias, de forma que se torna um saber vivo que fica gravado na memória dos aprendizes:

Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador (HAMPATE BÂ, 1977, p. 11).

A educação africana, enfatiza o autor, não tinha “a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação”. (HAMPATE BÂ, 1997, p. 21). Dessa forma, apesar de na tradição do Grupo Fruto da Raiz do Samba de Poço, a transmissão acontecer através da Escola de Samba, grande parte desse processo ocorre de forma não sistemática, mediante a inserção espontânea das crianças e jovens nas festas e celebrações da comunidade. Ademais, como discute Hampate Bá (1977), esses saberes são aprendidos naturalmente dentro das atividades cotidianas, por intermédio da observação e inserção dentro dessas práticas. O samba, por exemplo, é aprendido pelos mais jovens por serem levados pelos mais velhos para presenciar as apresentações e por sempre estarem dentro dos festejos da comunidade. Assim, espontaneamente eles aprendem, é como a construção do conhecimento acontece. Além do samba, em conversas do dia a dia, no momento da colheita, do plantio, essas narrações são contadas como parte do diálogo corriqueiro dos moradores. Como coloca Vivian Rocha (apud LIMA, 2005, p. 89), é um fazer dentro da vida, é um ofício vivenciado e aprendido como parte integrante do cotidiano de uma comunidade”. Eles aprendem, e aprendem muito, sem necessariamente estarem se dando conta que estão sendo apresentados, no momento, a consideráveis saberes, uma vez que estão desenvolvendo suas atividades do dia sem traçarem planos de intencionalmente captar ou passar esses saberes.

Ao encontro das narrativas do Samba Mirim Fruto da Raiz

A entrevista feita ao grupo de Samba de Roda Mirim Fruto da Raiz das Umburanas aconteceu no dia vinte e nove de julho de dois mil e vinte e dois, na comunidade do Poço, localizada na margem esquerda do rio Paraguaçu, região metropolitana de Feira de Santana, com estimativa de onze mil quinhentos e cinquenta e quatro habitantes, especificamente na Casa do Samba, onde ocorrem as reuniões e inserção das crianças e jovens na tradição do samba. Com base em um roteiro de entrevista, estimulamos a conversa com os mestres, mestras e aprendizes do samba, para que falassem sobre suas vidas e histórias da comunidade. A interação com o grupo foi animada e alegre, já que as crianças nos receberam com cantigas e apresentação coreográfica do samba.

Para essa pesquisa recorreu-se à contribuição do método autobiográfico. Adentramos na comunidade e acessamos as narrativas de vida dos moradores, que se inserem na manifestação do samba. Neste sentido, a etnografia aliada à pesquisa bibliográfica encampou a concepção metodológica da pesquisa, baseando-se em J. Vansina (2013), que propõe os caminhos metodológicos tomados pela narração das histórias orais. Ademais, contou-se com a contribuição das ideias de Hampate Bá (1977),

que discorre sobre contação dessas histórias nos grupos africanos, uma vez que a comunidade acompanhada é descendente desses.

Ao longo da entrevista, por diversas vezes, o grupo apresentou canções e manifestações sonoras e corpóreas do samba de roda, respeitando a singularidade linguística dos participantes, que transcrevemos neste artigo. Dentre as aprendizagens que pudemos construir, observamos que os saberes e as histórias mantidos pelo grupo são alinhados ao samba de roda, e esta manifestação cultural representa um componente valioso de preservação das tradições da comunidade.

Os integrantes mais velhos entendem a necessidade de propagar os conhecimentos. Por isso, são atentos para a recepção dos mais jovens, que são inseridos desde a infância. Dessa forma, fizemos uma entrevista gravada, guiados por um roteiro que foi se adequando de acordo com o desenvolver da entrevista. Com a autorização dos integrantes, pudemos adentrar naquele ambiente. Assistimos, de início, a uma breve apresentação, com alguns dos componentes do Grupo de Samba de Roda Mirim. Em seguida entrevistamos Dona Raimunda, coordenadora do movimento, que se apresentou:

Eu sou Raimunda, articuladora do Samba das Umburanas, sou cordelista, e sou assim, promotora da cultura popular na região. Tem esses grupos de samba de roda aqui que eu coordeno, também tem um grupo cultural chamado Cambuí do Sertão, que é sanfoneiro, zabumba, que é pra, é o resgate do forró raiz, pé de serra também e as quadrinhas juninas, o samba de roda, cordel, poesia. O que é de cultura popular eu tô aqui pra incentivar, faço parte. Isto está internalizado em mim, amo muito, só deixo mermo quando eu morrer, mas eu tenho certeza, partindo vai ficar aí os frutos daquilo que eu plantei: o cordel, o samba de roda mirim e... na cultura popular de maneira geral (Dona Raimunda).

Dona Raimunda possui 61 anos. Narra que nasceu na Fazenda Tapera, localidade situada a uma distância de três quilômetros distantes da comunidade do Poço, em 1960. Vive há trinta e cinco anos no povoado. Como professora exerce uma influência muito grande sobre os moradores. Observamos, por meio da narração dos mais jovens, que ela assume o papel de mãe para todos; é conselheira e incentivadora da cultura e das raízes do povo do Poço. Como professora de história sempre levou a cultura do local para dentro do contexto escolar, apresentando para os alunos a origem dos seus, a história e ancestralidade dos moradores. Acrescenta sempre à narração a referência do Mestre Antonio Ribeiro da Conceição, o cordelista e repentista Bule-Bule. Natural de Antonio Cardoso e um dos maiores repentistas da Bahia, pois publicou mais de cem títulos de cordéis. É um grande incentivador das manifestações culturais do forró e do samba de roda. Gravou dois DVDs e oito discos. Também já passou por várias cidades do país e fora se apresentando com nomes como Gilberto Gil e Tom Zé, além de ter sido condecorado com a Ordem do Mérito Cultural pelo Ministério da Cultura. A personalidade de Bule-Bule é formada pelas influências do local onde nasceu, sertão Baiano.

Ao falar sobre o samba de roda, professora Raimunda conta como se deu a sua imersão nesta tradição:

A minha família sempre gostou de samba de roda que mãe fazia umas reza de São Cosme. Agora, achava a coisa mais linda ver a mulher

fazer a piega, mas eu não sabia sambar, só achava bonito e ficava ali olhando. Vim aprender a sambar um pouco já fazendo samba de roda. Eu dizia, como é que eu sou do samba e não sei sambar. Eu tenho pé pra lá, pé pra cá, até que eu aprendi um pouco. Aprendi a sambar (Dona Raimunda).

Narra também que sempre gostou de ouvir história, mas quando criança não sabia ler e, por isso, observava a irmã mais velha, que lia baixo, para que ela não escutasse. Ela se empenhou para aprender, de forma que foi para a escola aos sete anos. Com os muitos saberes que sua memória carrega, Dona Raimunda consegue atrair os jovens para o movimento de valorização e preservação da cultural popular.

Após a interação com a professora Raimunda, entrevistamos Érica Brandão, estudante de dezoito anos, moradora do Poço e participante ativa do Grupo Fruto da Raiz. Com base na narração desta integrante do grupo, evidencia-se o quanto a jovem já entende a importância de resguardar esses saberes. Muito comprometida com as ações da Casa do Samba, Érica fala sobre o quanto o samba de roda impacta positivamente sua vida, revelando que: “[...] qualquer coisinha de samba que tá indo eu tô dentro. Então...é prazer. E tipo, já coloquei como minha responsabilidade. É meu samba, é meu samba!”

Outro jovem entrevistado, foi Gabriel dos Santos. Com dezenove anos, o estudante de enfermagem e morador da comunidade, atua como oficineiro da casa do samba. Segundo ele, sua aprendizagem sobre os instrumentos foi passada por Roque da Viola, constituindo-se como parte da terceira geração dessa transmissão. Gabriel ensina os mais jovens a tocar variados instrumentos. Ao falar sobre sua experiência no grupo, ele diz: “Eu vim aqui pela admiração e permaneci pelo amor. Por isso que tô dando sempre esse incentivo assim. Assim como a Casa do Samba me ajudou bastante, eu tô aqui pra dar um retorno”.

Junto a Erica e Gabriel, entrevistamos também Messias Anderson Lima, estudante de catorze anos, morador do Poço e participante do Grupo de Samba. Messias toca pandeiro e já auxilia também no aprendizado dos mais novos. O adolescente narra sua experiência com o grupo contando: “Eu nem gostava do Samba quando era pequeno. Tia Munda me chamava pro meio da roda eu saía correndo porque não queria sambar. Aí teve um tempo que eu comecei a chegar mais pra perto, comecei a gostar, pegar gosto pelas coisas”.

Além dos três jovens, o grupo conta com vários outros que seguem a faixa etária dos entrevistados e crianças. Todos muitos entusiasmados com a manifestação cultural que é o samba. Observou-se, também, que todos os jovens têm origem afro-brasileira e reconhecem e valorizam suas identidades. Durante a entrevista narrativa, a todo tempo eles reafirmam suas origens e revelam como os grupos de samba reforça esse reconhecimento e entendimento sobre suas características, ancestralidade, abordando a importância de se reconhecerem diante da sociedade que sempre negou essas raízes. Logo, a Escola de Samba, local onde realizamos a entrevista, /significa um espaço de acolhimento dos jovens da comunidade que transborda ao aprendizado do samba, visto que, na localidade, são poucas as oportunidades e espaços culturais disponíveis para incentivo e valorização dos talentos artísticos locais.

Histórias da tradição oral e sociabilidades afrobrasileiras do Fruto da Raiz

Em nossas análises, ressaltamos a importância e protagonismo da professora Raimunda. No que se refere à preservação do samba de raiz da comunidade do Poço a professora representa uma das principais contribuintes. Desta forma, constituímos, dentre os saberes acessados, a representatividade desta professora e sambadora, junto aos jovens integrantes do Fruto da Raiz, considerando o componente ético que da transmissão oral na comunidade do Poço no município de Antonio Cardoso. Por ser moradora e professora da comunidade, Dona Raimunda conhece praticamente todos os residentes do Poço. É professora aposentada de história da rede pública municipal de Antonio Cardoso. Além de docente, participa ativamente dos festejos e dos movimentos religiosos e culturais da comunidade. Consciente da ancestralidade, da história e dos saberes que envolvem a vida local, a professora tornou-se a liderança da comunidade no que se refere à manifestação do samba e celebrações locais.

Dessa forma, todos a conhecem, valorizam seu trabalho e a enxergam como um ponto de referência. As mães confiam seus filhos ao trabalho que realiza na Casa do Samba, e tanto os mais velhos quanto os jovens da localidade a escutam e reverenciam seu trabalho de resguardar, divulgar e lutar pelos saberes tradicionais da comunidade. Seu conhecimento a respeito da importância de toda essa preservação, e como professora também reconhece a importância de uma educação contextualizada nos ensina bastante e agrega muito na formação da comunidade. Ao falar sobre a atuação de Dona Raimunda, Erica, admiradora da trajetória da mestra e aprendiz do samba de roda, faz referência a essa função de continuidade praticada pela mestra:

É raro, é difícil assim. A gente escuta história de outras coisas, assim, de outros lugares, mas às vezes pra falar da nossa raiz a gente saber o que aconteceu, o que a gente pode mudar, é...é escassos. Sim, Bule-Bule, só Tia Munda, só Tia Munda. (Erica)

Além de reunir os jovens e adultos para criar grupos de manifestação e manutenção das manifestações culturais, Tia Munda, como todos a chamam carinhosamente, envolve-se com a educação extraescolar de todos. Ela é peça fundamental no desenvolvimento da ética, moral e construção de conhecimento dos jovens do grupo. Os próprios jovens reconhecem e nos contam como isso se dá. Assim, Gabriel acrescenta: “É porque a gente chama de Tia Munda mas é uma mãe”. Messias revela que: “Ela é até amiga das professoras. Sempre que alguém faz uma coisa errada as professoras já vão pra ela, aí ela vem pra nos reclamar”, mostrando o respeito e influência de Dona Raimunda nas diversas formações dos jovens. Essa construção de afetividade é um dos fatores fundamentais para a persistência dos jovens no Grupo Fruto da Raiz do Samba de Roda Mirim das Umburanas. A todo momento, os entrevistados falam de Dona Raimunda com muito respeito, admiração e amor. Eles revelam que os momentos que passam com ela são muitos prazerosos e de muita aprendizagem. Gabriel diz:

Sempre, porque desde o fundamental eu estou com Tia Munda estudando. Após o ensino médio eu me separei porque ela não ensina no ensino médio, mas sempre ela foi incentivadora da, do estudo da gente, do conhecimento”, deixando claro como o vínculo deles com Dona Raimunda é tão forte que deixar de ter um momento com ela é chamado de “separação”. (Gabriel)

A professora de história é a inspiração da comunidade no que se refere à aprendizagem do samba e à valorização cultural e artística, conforme expõe Erica: “Minha inspiração também é Tia Munda. Sou poetiza e tipo, eu amo muito é, escrever, fazer cordéis, essas coisas. Então, é só inspiração mesmo”. Neste percurso, observamos que, no grupo de samba de roda Fruto da Raiz, há um incentivo para os jovens e crianças sambarem e entenderem a importância dessa manifestação cultural. Percebemos que, inicialmente, para as crianças, o saber e a importância do samba são incipientes. Mas, aos poucos, observando quem chegou antes, aprendem e começam a aprender o ritmo, as batidas e as cantigas que envolvem o samba de roda. Com o tempo, adquirem experiência e a aprendizagem de ritmos e coreografias complexas, tais como a “piega”, um tipo de pulo característico do samba rural. Saber realizar a “piega” durante o samba condiz com o aprofundamento do sambador ou da sambadora dos saberes da tradição; é. Trata-se de um saber aprendido de forma espontânea, na roda de samba, pois ela circula no momento de participação da roda.

Além da manifestação corpórea dos participantes, o aprendizado do samba de roda requer a inserção ativa da sonoridade dentro do grupo, uma vez que o samba é embalado por instrumentos e cantigas. Quem entra tem a oportunidade de aprender a tocar diversos instrumentos, porque há também a transmissão desse saber. Isso proporciona o aprendizado de novas cantigas usadas nas diferentes melodias do samba de roda.

As cantigas retratam a realidade do cotidiano, as histórias antigas e atuais dos habitantes, que identificamos como histórias da tradição oral ressignificadas pelos moradores da localidade de Poço. Como fala um dos integrantes e entrevistados, elas relatam o saudosismo dos acontecimentos, das festas locais, do coronelismo vigente na história do município de Antonio Cardoso e, principalmente, da resistência do povo negro escravizado na época. Durante a entrevista, foi entoada uma cantiga carregada de história e reflexão sobre a escravização, que, no entanto, reflete valores civilizatórios negros na diáspora africana, dentre os quais a celebração da liberdade como um direito, embora reconhecidos na canção pela experiência parcial de libertação contida no treze de maio:

Viva o negrooo/Viva o negrooo/Hoje é dia de comemorar nossa
luta/Viva o negro/Viva o negrooo/Hoje é dia de comemorar nossa
luta/Já lutei muito, trabalhei/Nessa terra fui torturado/Por isso treze de
maio não merece ser celebrado/ Por isso treze de maio não merece ser
celebrado/Viva o negrooo/Viva o negroooo/ Hoje é dia de comemorar
nossa luta/Não estamos desprezando a lei que nos deu liberdade/Não
estamos desprezando a lei que nos deu liberdade/Mas essa lei não me
deu a nossa dignidade/ Viva o negrooo/Viva o negrooo/ [...] (Dona
Raimunda, Erica, Gabriel, Messias).

A letra deste samba é representativa das lutas pela liberdade das pessoas negras no universo das comunidades quilombolas. Outro samba aborda canção trazida pelo grupo durante a entrevista., rEle revela que a manifestação do samba sempre esteve presente na cultura da região e é uma expressão movente das formas de resistência. O samba de roda é descrito como uma forma de fortalecimento diante das adversidades e tristezas cotidianas. Inspirados na criação poético-musical de Bule-Bule, os sambares e sambadoras do distrito de Tocos cantam o trecho da canção, do mestre supracitado: “Eu deixei jogo e bibida, também parei de fumar, por cavalo pra correr, botar galo pra brigar/ Deixei toda boemia, também parei de dançaaaar/ Hoje o que mais me consola é tocar minha viola/Bater pandeiro e sambaaar [...]”. (Dona Raimunda, Erica, Gabriel, Messias).

O samba cantado por Bule-Bule, segundo os entrevistados, representa a reelaboração da tradição viva, pois as letras das suas canções reproduzem os momentos de alegria e de convivência dos integrantes no espaço da Escola de Samba.

Nos trechos seguintes a cantiga faz um apelo para as gerações futuras, nomeando o samba como arte:

O samba nasce com a gente/Tá no sangue ninguém tira/ Mamãe dançava piega/ papai dançava quatiga/ fumava muito e bibia/Também gostou de jogaaar/ Deixou tudo de uma veeeee/Mas eu garanto a vocês só não parou de sambaaaaar/ Sambahoreeee, proteja essa arte bela/Faça um congresso pra ela/Não deixe o samba paraaar/ Ele morrendo seca a fonte dos conjuntos/ Se acaba a mãe dos assuntos da cultura populaaaaar aêêêê. (Bule-Bule, cantada Dona Raimunda, Erica, Gabriel, Messias).

O apelo da letra evidencia a força comunicativa exercida pelo samba: transmitido através do pai e da mãe, os mais velhos, a manifestação cultural do samba de roda tem o poder de salvaguardar os saberes tradicionais e a identidade cultural. Com isso, constitui-se também como patrimônio imaterial desse corpo social: “O patrimônio imaterial constitui-se de saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam (CASTRO, 2008, p. 12). Esses contos compõem um valioso patrimônio imaterial, pois são constituídos de saberes de várias etnias. Oferecem a possibilidade de acessar conhecimentos diversos, quebrar preconceitos e fortalecer valores que estão sendo esquecidos e que são tão cruciais para o funcionamento da sociedade. Contam histórias que são símbolos para a formação das comunidades existentes e eternizam nossos antepassados. “O nosso acervo de literatura oral não tem a devida atenção que merecem [...]” (BUSATTO, 2012, p. 38).

As histórias da tradição oral também constituem saberes preservadas por integrantes do grupo de samba que pesquisamos. É Dona Raimunda que nos conta sobre as histórias que ouvia quando jovem. Relembra uma anedota que diz: “Tubiba nasceu falando no dia de sexta-feira, com dez dias caminhou, assim me disse a parteira, com nove anos de idade chegava em qualquer cidade desmanchava qualquer feira”. As histórias orais existiram por toda infância de Dona Raimunda e ajudaram na constituição da pessoa cheia de saberes tradicionais. A professora destaca uma personagem que quase sempre comparece nas histórias contadas oralmente na localidade, lembrando o seguinte caso, que remete à histórias do lobisomem:

Ah, tinha, história de lobisomem, muita. Eu acreditava, porque eu, eu sempre aprendi a fazer tudo cedo. Eu sabia mexer farinha, fazer beju, cavar cova. Fazia de tudo né!? Aí quando a gente tava mexendo farinha ficava até meia noite. Aí dizia: “é vamos trancar as porta porque o lobisomem chegava pra lamber o forno, quando a gente fazia o beju ficava aquele resto de tapioca. Aí a gente trancava tudo. Eu disse assim: é eles comiam cachorro pequeno, mas a gente acreditava mermo que tinha o danado do lobisomem. E vamos coisar porque se ele chegar aqui as portas tão bem escorada e ele não vai, ele não vem pra qui, lamber o forno nem mexer com a gente. Acreditava muito. Acreditava muito em assombração” (Dona Raimunda).

Outro caso contado pela professora envolvendo o espaço da comunidade de Poço é sobre a árvore que assustava a todos e carregava muito mistério. Ela lembra:

“Eu vinha da escola e tinha uma árvore de uma baixada que o nome dela é Pau Caixão viu, acho que é porque era muito frondosa e dava pra fazer um caixão viu. A árvore tá lá até hoje, agora, bem alta viu. Aí dizia assim: “Ali tem uma assombração”. (Dona Raimunda)

A força dessas histórias providas do imaginário coletivo era tão forte que repercutia no comportamento dos habitantes. Busatto (2012), ao se referir a essas narrativas, aponta que: “Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar seu cenário, a sua música e as suas cores” (BUSATTO, 2012, p.17). A própria articuladora, ao final da história transcrita acima revela: “Aí eu passava assim (cabeça baixa). Aí passava de olho fechado no escuro. Só que abria o olho quando já ia subindo a ladeira pra poder não passar naquele pé de caixão. Essas narrativas orais têm um potencial que também fazia parte das emoções das pessoas e produzia manifestações imagéticas. A autora citada acima salienta: “Esta é uma das características mais marcantes do conto: ter seu texto sustentado por imagens que estimulam o imaginário, o qual vai construindo todo um contexto, [...]” (BUSATTO, 2012, p. 55). Ainda, sobre sua passagem sobre a árvore conhecida como “pau caixão”, Dona Raimunda narra a experiência de um encontro com o chamado “cavalo mágico”:

Quando chegou próximo da fonte eu vi dois cavalos gigantes. Os cavalos foi subindo, subindo. Aí os cabelo foi fazendo assim também, faltou terra nos meus pés. Eu disse: Meu Deus do céus! Os menino viu gemer e eu tô vendo. O bicho vai comer a gente! Vi os cavalo, os cavalo foi...os cavalo de pequeno foi subindo, subindo, chegando na nuvem. Mas foi nada de cavalo subindo. Aí eu fui me aproximando quando eu cheguei era cavalo normal, mas foi o medo, menina, o medo que fez isso. (Dona Raimunda).

Essas histórias foram aprendidas também por intermédio do processo de transmissão oral, que mobiliza os jovens integrantes do Fruto da Raiz: “a memória coletiva permite entrelaçar experiências diversas no tempo e no espaço, transformando a tradição em fonte de reposição de sentido e imprimindo historicidade as práticas culturais” (TEIXEIRA, 2004, p. 33). Assim, através do grupo de samba, essas histórias são naturalmente aprendidas, uma vez que elas se conectam ao reconhecimento de pertencimento. Conseguiram chegar não somente na geração de Dona Raimunda, mas também na de Erica, que, ao lembrar de sua avó, conta:

[...] uma história que era tipo assim: É. Era de um...O pai foi trabalhar na roça, aí a mãe...O pai foi trabalhar na...o pai foi trabalhar na roça, aí como é o costume filho levar a comida po pai meio dia. Mas só que o menino era, era, nera flor que se cheire. Ele, oh, a mãe fez a comida, a marmitta do pai e falou assim: “Oh meu filho, vai lá levar a comida pra dar a seu pai”. Pronto, chegou no meio do caminho o menino pegou comeu a comida e pegou e botou pedra dento da comida e levou: “oh man...oh painho aqui foi a comida que pa...que mainha mandou que ela tá com oto home em casa”. Aí o pai chegou, é...danado assim, que acreditou na conversa do filho e foi lá e pegou e matou a mãe. Mas antes

da mãe morrer ela falou assim, que é que queria que o filho virasse bicho e também ele ficasse rodando assim, aquele negócio que coloca a cachaça...barril! Ficasse rodando o mundo todo. Aí, aí pegou essa história. Não sei se é verdade, porque ele levantou um falso levantado contra mãe. Porque ele falou, ele comeu a comida do pai, botou pedra, ele levou e falou: “Oh meu pai, mainha tá com o to homem em casa”. Aí ele foi lá pegou e matou a mãe. Foi, a mãe falou: “Ôh meu fi, tu fez isso comigo, eu também quero que tu vire aquele negócio. Vire barril. (Erica).

Apesar de dizer que não gostava de ouvir histórias, que não tinha muita paciência, verificamos o quanto esses contos ficaram registrados na memória coletiva. Erica conseguiu lembrar de mais um deles, que transcrevemos:

Também tinha uma história da...da, da cavala sacola, que era a fia que saía xing...Da cavala sacola, que acho que...a mãe que... A filha xingou a mãe sexta feira, esses negócio assim. Aí disse que tinha fé em Deus que a menina virasse cavala sacola. Aí era uma, uma pessoa com a asa vuando tudo e fica... “cavala sacola, cavala sacola” ... rrsrrs (Erica).

No momento da narração, essa história foi reconhecida por outros participantes da roda de conversa, que ouviram de seus pais a mesma narrativa com algumas variações. Provavelmente acontece porque as histórias são passadas através de narrativas e, como discorre Busatto (2012, p. 22), “a literatura oral sofreu alterações, como acréscimo de informações relativas à época e aos valores da comunidade onde era narrada, à omissão de detalhes que para aquele narrador era insignificantes”. O grupo de Samba de Roda Fruto da Raiz tem uma ligação valiosa para a preservação dos saberes tradicionais, sobretudo, aqueles ligados aos festejos e à religiosidade. Como as apresentações do grupo são feitas em todos os festejos da comunidade, e ao se apresentarem nos festejos joaninos os participantes ficam sabendo porque essas datas são importantes. São incentivados a serem operantes dentro da religião. Todos os entrevistados se declaram católicos. Os mais jovens por se apresentarem nesses festejos demonstraram conhecimento sobre as trezenas e a festa dos reisados. Ademais, como já dito, é no grupo de samba que eles conhecem várias músicas que contam a história do seu município. Ao serem perguntados sobre o tema das músicas, por exemplo, os jovens apresentaram uma que contava uma história como muitas que aconteciam antigamente em seu território. A música assim narrava:

Ah êeeh que vaqueiro malvado/Ah êêh que vaqueiro malvado/Tocou fogo na fazenda queimou o capim do meu gado/A fazenda não era minha/ Era de pasto alugado/Ah êêh que vaqueiro malvado/Ah êêh que vaqueiro malvado/Ah êêhh que vaqueiro malvado. (Erica, Gabriel, Messias).

A criadora do grupo de samba de roda Fruto da Raiz comenta ainda sobre essas histórias. Essas narrativas ora vêm em forma de música ora são contadas, e que dizem muito sobre o passado do município, que como na maioria dos contextos é comandado de forma autoritária pelos ricos e gera muito sofrimento para os mais pobres, principalmente para as mulheres, conforme rememora nesse trecho da narração. Com base no texto abaixo, evidenciamos que narrar essa história é encarnar a possibilidade de

o passado retornar ao tempo presente, promovendo um diálogo entre o que as pessoas, ou nossa cidade, foi e no que se transformou, conforme defende Cântia & Chagas (2021).

Que aqui, Nininha contava isso, que ela ia lá pra essa reza de São Cosme levava três meses lá em casa. Aí disse que ela namorou mais o neto, mais o filho de Antonio Cardoso velho. Antonio Cardoso o nome da cidade. O barbudão, valente, coronel, violento, que deu nome a cidade. Aí ela disse que ...é mas era Antonio Cardoso. Aí ela disse que começou a namorar. Aí a empregada disse assim: “Oh...antes tu comer pirão de água fria em tua casa do que tu namorar mais Tinô”. Aí um dia ela queria ajudar a empregada que chamava Teodora. Ela foi ajudar. Quando chegou pra ajudar, ele disse: “Eu não falei que não era pra você ajudar!?” Aí pegou o tacho de café quente, porque antigamente num, ninguém comprava café, torrava em casa com açúcar depois pisava no pilão. Pegou esse tacho de café e jogou nos pé dela. (Dona Raimunda).

Ainda nos conta sobre a crueldade e a tirania dos coronéis e diz:

Se a pessoa não, namorou e não queria casar ele chegava lá e castrava o home. Outra hora colocava um...era. Tinha o coro de boi, botava o coro de boi, custurava e ficava ali, cagava e mijava ali dentro, depois vá, debaixo da taca pra limpar e sair. Diz que fazia era coisa. (Dona Raimunda).

Dessa, forma evidenciamos que narrar essa história é encarnar a possibilidade de o passado retornar ao tempo presente, promovendo um diálogo entre o que as pessoas, ou nossa cidade, foi e no que se transformou [...]” (CÂNTIA & CHAGAS, 2021, p. 54). Além da transmissão, há, também, nessa comunidade, o entendimento do valor da narrativa oral, que segundo Busatto (2012) possui um forte apelo didático entre as comunidades, afinal “estes contos possibilitam enxergar etnias e suas diferenças, e constatar que a diversidade é saudável, amplia os nossos conhecimentos [...]. Auxilia a expansão da nossa consciência ética e estética” (BUSATTO, 2012, p. 38). Dona Raimunda revela que, como professora, passou muitos desses saberes e histórias na escola da localidade. Incentivadas por Dona Raimunda, as crianças que não participam do samba têm contato com essa manifestação que também é um saber popular. Em relação a isso, ressalta:

[...] às vezes têm sambadores mais idosos assim, por ignorância, não se preocupa em passar. Eu já tenho uma visão diferente né, porque se eu não passar, incentivar, não incutir neles, aí daqui um dia não tem ninguém mais sambando. Agora tem, eu tenho certeza que aqui fica porque tem uma menina aqui mesmo que ela agarrou mesmo o samba de roda com unhas e dente e não vai, eu passando eles ficam no lugar. (Dona Raimunda)

Ao longo da entrevista, conforme já ressaltamos, é nítida a influência que Dona Raimunda exerce na preservação e disseminação das manifestações culturais; a professora movimenta e inspira a comunidade. Doa-se inteiramente para a educação e, o mais importante disso, é que alia a educação com as vivências e histórias do local. Os jovens integrantes do grupo também percebem a responsabilidade que possuem de

transmitir esse arcabouço cultural e de resguardar os saberes em torno do samba de roda para as gerações futuras. Gabriel, jovem oficineiro, que ensina os mais jovens a tocar, ao ser perguntado sobre o que faz ele estar ali, nos responde sobre a valorização dos mais jovens em preservar a tradição enraizada do samba e sentido coletivo dessa preservação:

É porque eu acho, eu acho não, tenho certeza, que toda cultura ela é enraizada. Então, a partir disso, já que temos raízes aqui temos que valorizar. Já é de dentro da pessoa já. Chegar aqui, ver um samba de roda, ver a valorização que é, ver a cultura mesmo, acho que isso dá um incentivo a mais pra gente dá seguimento (Gabriel).

Todos os entrevistados relataram também sobre as dificuldades de dar continuidade ao projeto, de como esses movimentos não são valorizados, pois muitos jovens da comunidade que poderiam participar não se apropriam e valorizam a cultura do samba de roda. Percebeu-se também que além desses saberes, com esforço, estarem sendo mantidos, há renovações. Nas práticas antigas, nas rodas de samba, prevalecia a hegemonia masculina em relação à execução dos instrumentos, pois apenas os homens tocavam, e não havia espaço para que as mulheres também pudessem tocar. Ao contrário disso, o grupo de samba de roda Fruto da Raiz, apesar da resistência de alguns, tem incentivado meninos e meninas a tocarem e sambarem. Assim, há meninas que já aprenderam a tocar os instrumentos. Tudo é considerado samba desde que todos estejam mergulhados na roda. Existe também um incentivo à inclusão de participantes com deficiência. O grupo mantém a tradição das músicas, das formas de sambar, das apresentações em festejos religiosos, mas se desfaz de antigos preconceitos que impedem o aperfeiçoamento do movimento, o que permite a renovação da tradição do samba de roda na localidade.

Considerações finais

Apesar das dificuldades relatadas, a comunidade do Poço consegue ainda preservar manifestações e saberes culturais. O samba está incorporado às atividades de aprendizagem das crianças e jovens da comunidade e, também aliado a outras práticas, resguardam saberes e histórias orais. Além de conseguir a tradição, existe também uma renovação que agrega valores e elementos à tradição cultural, de forma positiva. Embora haja relatos de que o grupo poderia ter sido maior, observa-se uma quantidade animadora de jovens comprometida com a preservação desses saberes. Os mais velhos, como Dona Raimunda e Roque da Viola, ensinam e transmitem saberes, mas também aprendem e são fortalecidos pela geração mais nova. Esse vínculo é peça fundamental para a continuação dessas memórias e aponta formas de assegurar que as próximas gerações acessem tais conhecimentos da tradição cultural preservada.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BULE-BULE. *Só não deixei de sambar*. Salvador, 1997/1998. CR-ROOM.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e Ciberespaço*. Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

BUSATTO, Cléo. *Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa*. – 8.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CÃNTIA, Aline, CHAGAS, Fernando. *Narração Artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021.

CASTRO, M. L. V. de. *Patrimônio imaterial no Brasil* (Org.). Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. As características da cultura tradicional africana, suas multifacetadas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

O FRUTO DA RAIZ. *O Samba de Roda Mirim do Sertão das Umburanas*. Programa Aldir Blanc Bahia. Youtube. 14 de mar. de 2021. Duração: 33h 15 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qpkHS5bnwO4>>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

ROCHA, Vivian. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-04112010-150404/pt-br.php>. Acesso em: 31 de ago. de 2022.

SANTOS, Acácio. NORTE, Sérgio. *Narrativas quilombolas: dialogar-conhecer-comunicar*. São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C et al (Org.). *Patrimônio imaterial, performance cultural e (re) tradicionalização*. Brasília: ICS-UnB, 2004.

VANSINA, Jan. *A Tradição Oral e sua Metodologia*. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/25092013/a-tradicao-oral-e-suametodologia>>; Acesso em: 10 ago. de 2021.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Inês de Almeida, Maria Lucia Diniz Pochat. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Das comunidades afrodescendentes à academia: encruzilhadas possíveis dos saberes tradicionais e acadêmicos

*From africa-descendant communities to the
academy: possible crossroads of traditional and
academic knowledge*

Pâmela dos Santos Porto*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Eduardo Oliveira Miranda**

Universidade Estadual de Feira de Santana

Marta Alencar dos Santos***

Universidade Estadual de Feira de Santana

Urânia Santos das Chagas****

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

pamelaaporto@hotmail.com.

**Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade.

eduardomiranda48@gmail.com.

*** Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade.

masantos1@uefs.br.

**** Graduada em Licenciatura em Química, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Integrante do Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESB).

uraniachagasantos@gmail.com

Resumo: A presente produção textual visa promover reflexões sobre os saberes oralmente compartilhados entre os povos afro-brasileiros, aqui especificamente, pelas mulheres negras quilombolas e de terreiro no município de Feira de Santana (BA). Recorrendo a metodologia da pesquisa (auto)biográfica e entendendo as trajetórias e vivências destas Mestras como ponto de partida, dialogamos com discussões envolvendo a Modernidade e Decolonialidade para pensarmos de que forma estes saberes tradicionais e a oralidade atravessam nossas existências. Além de fomentar o fortalecimento dessa identidade afro-brasileira nos campos dos estudos acadêmicos e formais, percebemos como os saberes existentes nesses espaços possuem suas científicidades apagadas pelas colonialidades. Acreditamos nas valias da tradição oral numa dimensão que cultive as poéticas orais e promova aprendizagens vivas e diretas. Para que a partir delas, possa constituir-se novos olhares para as individualidades, para as comunidades, para a docência, para o resguardo de uma herança, e principalmente para a contribuição em fomentar os espaços formativos com a cultura de matriz africana. Assim, a aproximação teórica com a decolonialidade foi intencionalmente relacionada com a ancestralidade afro-brasileira. Nossa pesquisa então, questiona, busca e se desenvolve em perspectivas africanas, bem como visa evidenciar a oralidade e as memórias como estratégias de resistências viáveis na contemporaneidade.

Palavras-chave: Tradições orais; mulheres negras; identidade afro-brasileira.

Abstract: The present textual production aims to promote reflections on the knowledge orally shared among Afro-Brazilian peoples, here specifically, by black quilombola and terreiro women in the municipality of Feira de Santana (BA). Using the methodology of (auto)biographical research and understanding the trajectories and experiences of these Masters as a starting point, we dialogue with discussions involving Modernity and Decoloniality to think about how this traditional knowledge and orality cross our lives. In addition to encouraging the strengthening of this Afro-Brazilian identity in the fields of academic and formal studies, we perceive how the knowledge existing in these spaces has its scientific aspects erased by colonialities. We believe in the value of oral tradition in a dimension that cultivates oral poetics and promotes live and direct learning. So that from them, new looks can be constituted for the individualities, for the communities, for teaching, for the protection of an inheritance, and mainly for the contribution in promoting the formative spaces with the culture of African matrix. Thus, the theoretical approach to decoloniality was intentionally related to Afro-Brazilian ancestry. Our research, then, questions, seeks and develops in African perspectives, as well as aiming to highlight orality and memories as viable resistance strategies in contemporary times.

Key-words: Oral traditions; black women; afro-brazilian identity.

Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2020

PORTO, Pâmela dos Santos. MIRANDA, Eduardo Oliveira. SANTOS, Marta Alencar dos. CHAGAS, Urânia Santos das. Das comunidades afrodescendentes à academia: encruzilhadas possíveis dos saberes tradicionais e acadêmicos. *Léguas & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 68-84, 2022.

Introdução

A tradição oral tem como uma das principais funções resgatar a ancestralidade. É justamente provinda dos povos africanos que a tradição oral brasileira se perpetua. Estes povos, historicamente, através da oralidade, criaram e resguardaram memórias de seus ancestrais, traçando caminhos possíveis para manutenção dos costumes, dos saberes e de reafirmação das suas identidades. A oralidade tem o potencial de manter as memórias e histórias vividas, capazes de se estenderem para muitas gerações.

Tal como a tradição oral que as mulheres negras carregam, presentes nos momentos em que se apresentam enquanto contadoras ou cantoras de histórias, compreende saberes de todas as esferas da existência humana, tendo inserido nela um “conhecimento total”, como enfatiza o mestre da tradição oral africana Amadou Hampaté Bá (2010), “Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”. Desse modo, a tradição oral narrada compõe as singularidades de suas comunidades.

Assim como a oralidade tem extrema importância para transmitir o conhecimento entre povos, também é carregada de possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus ouvintes, para que a partir disso ela possa ser reconhecida, compartilhada e perpetuada.

Nesse sentido, acreditamos que as cantigas de tradição oral contadas e cantadas pelas mulheres quilombolas e de terreiros de Feira de Santana (BA), que foram entrevistadas no percurso deste trabalho, bem como suas histórias de vida, fazem parte da construção dessas comunidades e de seus indivíduos, assim como de sua ancestralidade, seja numa dimensão física-territorial ou espiritual-total. Uma vez que abarcam conhecimentos de diferentes aspectos, eles conferem uma maneira única de sentir, ver e ler o seu entorno. Compreendendo que são diversos os tipos de saberes, como saberes científicos e saberes técnicos por exemplo, os saberes tradicionais e ancestrais possuem suas próprias particularidades. Entretanto, há o diferencial que é situar-se num sentido contrário aos demais saberes, por ser e estar numa vertente decolonial. É nesta diferença que moldamos o olhar, o sentir e o ler o mundo, nos imergindo numa ancestralidade vívida e presente nas comunidades afro-brasileiras.

Cabe salientar que o presente trabalho é fruto de duas pesquisas de Iniciação Científica desenvolvidas sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se inserem no Projeto de Pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Este trabalho pretendeu investigar as contribuições dessas singularidades forjadas pelos saberes de tradição oral das mestras do saber em suas comunidades como elemento central do referencial racial além das suas tradições africanas. Analisando como os saberes oralmente transmitidos pelas mulheres negras quilombolas e de terreiro em Feira de Santana (BA) dialogam com as discussões sobre Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade.

2 Pensamento ecolonial e conhecimento: breves anotações

Nesta sessão pretendemos apresentar uma breve discussão sobre colonialidade, pós-colonialismo e decolonialidade, enfatizando como o pensamento decolonial se

configura como uma possibilidade de rompimento de uma lógica colonial na (re)produção de conhecimentos, ou até mesmo reeditar esses saberes que estão conceituados como universais. Acredita-se que pensar a partir das contribuições filosóficas, sociológicas e antropológicas oferecidas pelos autores decoloniais, chacoalha os fazeres educacionais e põe em desordem uma estrutura há muito tempo estabelecida nas instituições oficiais de ensino. Enxergar e considerar o outro, seus conhecimentos e ensinamentos é uma das propostas alimentada pelo movimento espiral decolonial que se configuram como elementos nutritivos para uma educação decolonial.

As discussões sobre colonialidade não podem se dar sem antes fazermos uma relação histórica entre colonialidade e modernidade. O professor Walter D Mignolo (2010) nos convida a adentrarmos nesta temática a partir das discussões de Aníbal Quijano, que durante os anos de 1980 e 1990 já trazia em suas reflexões teóricas o conceito da colonialidade. O autor cunha este conceito a partir dos estudos da teoria da dependência. Ao refletir sobre esta teoria Quijano pode perceber e evidenciar que as relações de dependência que ocorrem entre centro e periferia, não limita-se apenas ao âmbito econômico, territorial e político, reproduzem-se também na construção de conhecimento. Com isso o próprio conhecimento é passível de ser instrumento de colonização.

Neste sentido, pensarmos a colonialidade é defendermos que ela se configura como constitutiva da modernidade e não como apenas derivada. Elas estão unidas no mesmo patamar piramidal, dialogando diretamente nos territórios que pertencem os horizontes acima da linha que foi traçada pela cartografia (MIGNOLO, 2010). Ou seja, a modernidade impunha e celebra as conquistas ocidentais sobre os povos não ocidentais. De fato, percebemos não apenas numa perceptiva de cunho territorial, mas de exploração de mão de obra dos países subdesenvolvidos para manter o desenvolvimento do capitalismo emergente, construindo uma visão eurocêntrica do colonialismo. A Europa então se torna o único referencial da história e produção de conhecimento em relação ao resto do mundo. Usurpando para si os direitos das literaturas, dos processos intelectuais epistêmicos, subalternizando os saberes primitivos e ancestrais, desconstruindo as práticas e subjetividades dos povos “dominados”.

Os estudos das teorias pós-coloniais e os estudos decoloniais têm nos ajudado a pensar à dimensão colonial da modernidade e sinaliza para o caráter eurocêntrico das formas de conhecimento e saberes dominante. Esses estudos revelam que a modernidade não é apenas um fenômeno puramente ocorrido no interior da Europa a partir da Reforma Protestante, Revolução Francesa e Revolução Industrial. Tal fenômeno também se expande para além dos muros europeus e vai se configurar como um fenômeno mundial. O filósofo argentino Enrique Dussel (2005) nos convoca a pensar, escrever e reeditar as peças da, e sobre a modernidade que se consolidou mundialmente, no qual a Europa se coloca no centro cartográfico e das Ciências Sociais, como apresentado anteriormente.

Dussel (2005) nos aponta dois conceitos de modernidade. O primeiro está relacionado a ideia de evolução, ou seja, os povos vistos como primitivos, irracionais àqueles que estaria na periferia, fora do eixo e dos modelos europeus, teriam que passar por um longo caminho de “higienização” social e religiosa para alcançarem uma suposta humanidade e a afirmação da razão como elementos da racionalidade dos genes “raças puras”. O outro conceito discutido pelo autor e compartilhado pelos intelectuais decoloniais diz que há uma:

“(…) segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.)

“centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521). (DUSSEL, 2005, p. 27).

Ao nos apresentar esses dois conceitos Dussel evidencia o chamado “mito da modernidade”, ou seja, traz à tona as intenções ideológicas que colocou a Europa com a missão histórica de “civilizadora”, a fim de “salvar” o resto da humanidade do primitivismo, da ignorância e do subdesenvolvimento. A missão de conduzir a humanidade ao progresso e a civilidade. Os Europeus geraram então, uma nova perspectiva histórica tendo como ponto de partida a própria Europa. Assim todos os povos não europeus seriam considerados inferiores evidenciando uma cadeia que liga o primitivo ao civilizado. Esse imaginário esteve presente nas narrativas coloniais e em seguida penetrou na constituição das humanidades e ciências sociais. Que teve o papel não somente de narrar o mundo, mas de o “inventar”. Podemos perceber isso quando analisamos por exemplo a história da colonização do Brasil, uma história inventada, narrada, cartografada pelo colonialismo sob a égide do cristianismo deixando de fora as narrativas dos povos originários

Essa lógica instaurou então a ideia de oposições hierárquicas como, moderno/colonial, ocidente/oriente, natureza/cultura, que se centra nos discursos eurocêntricos constituindo-se em antagonísticos baseados na ideia de espaços, tempos e povos periféricos e ao mesmo tempo evidenciou um locus legítimo e central, no caso a Europa (MIGNOLO, 2007). Embora a modernidade tenha se “trasvestido” de um discurso de desenvolvimento mútuo entre os povos, sua face ainda está alicerçada no antigo movimento colonial, ao não mudar o modo de ver e se relacionar com o outro. Antes este olhar estava engendrado pela racialização, e agora acrescido a isto estaria informado também pelo viés econômico/capitalista. Desta forma é que enfatizamos, dialogando com Quijano (2000), que não seria possível haver modernidade sem colonialidade. Esta se constituiu a outra face da modernidade, uma face sombria. O autor acrescenta:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundaniza-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Esta face sombria da modernidade seria então, evidenciada a partir dos estudos pós-coloniais. Esta teoria que se relaciona intimamente com os estudos decoloniais, embora esses estudos não mencionassem as experiências da América Latina em relação a colonialidade, a esse respeito desenvolveremos melhor ao longo do texto, também está assentada no pós-estruturalismo, no desconstrutivismo e no pós-modernismo apoiando-se na produção teórica de Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan.

O pós-colonialismo se configurou como uma escola de pensamento a partir das discussões sobre a descolonização das colônias africanas e asiáticas, no período do pós-guerra a partir dos anos de 1970. Eles se fundam no âmbito de departamentos de estudos de algumas universidades inglesas e estadunidenses, tendo como representantes intelectuais Gayatri Spivak, Ranajit Guha e Homi Bhabha. Vale salientar também que o pós-colonialismo influenciou diretamente a criação do Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia conduzido pelo historiador indiano Ranajit Guha nos anos de 1980. Em linhas gerais esta corrente de pensamento tinha como mira o desmantelamento da razão colonial e nacionalista indiana restaurando os sujeitos subalternos sua condição de plurais e descentrados.

Apesar da experiência da América Latina com os efeitos nefastos da colonialidade, a partir da colonização espanhola e portuguesa, os estudos pós-coloniais nunca mencionam esses povos. Esse silenciamento da teoria pós-colonial a respeito da longa história de colonização da América Latina e a anulação das contribuições de intelectuais latino-americanos aos seus estudos e não somente, se constituem como mola impulsionadora para a criação na virada dos anos 2000 de uma rede de intelectuais engajados com a decolonialidade latino-americana no âmbito do programa de investigação Modernidade/Colonialidade (M/C) (BALESTRIM, 2013).

Este grupo de intelectuais representados por diferentes pesquisadores sobretudo latino-americanos¹ propuseram outras bases teóricas e categorias analíticas para interpretar as diferentes realidades a partir das experiências da América Latina. Em outras palavras esses intelectuais assumem uma postura mais radical em relação ao saber, chamado conhecimento canônico europeu. Essa postura mais radical intitulada por Mignolo (2008) de desobediência epistêmica pode ser verificada em seu texto “*Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*” onde o autor faz um chamamento a uma desobediência teórica no que se refere a construção e produção de conhecimento e categorias de análises próprias a partir das produções epistemológicas desenvolvidas na América-Latina, fora do eixo europeu e estadunidense. A partir desse entendimento o grupo M/C vem contribuindo para uma outra forma de fazer Ciências Sociais na América-latina no século XXI.

E como estaria o Brasil² envolvido nessas discussões proposta pelo grupo M/C? Como essa desobediência epistêmica proposta por Mignolo poderia afetar as discussões sobre a educação brasileira decolonial? Essas são algumas reflexões que podemos fazer observando o que os teóricos do M/C entendem como a colonialidade se expressava, ou seja, a partir de suas reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em linhas gerais essas formas de expressão da colonialidade estavam relacionadas ao mundo padronizado capitalista onde gera hierarquias desde a colonização da América Latina e início da modernidade) – colonialidade do poder; identificação do racismo epistêmico, onde os conhecimentos que são válidos são os de base eurocêntrica – colonialidade do saber; e o estabelecimento da “superioridade natural” europeia, por exemplo, foi

¹ Principais Membros do grupo Modernidade/Colonialidade Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos, Zulma Palermo (BALESTRIM, 2013).

² Luciana Ballestrin em seu artigo “*América Latina e o giro decolonial*” aponta que o grupo Modernidade/Decolonialidade não ampliou essas discussões para o Brasil, ressaltando que só a partir dos estudos de Gustavo Lins Ribeiro (2011) o Brasil foi incorporado ao debate na perspectiva “pós-imperialista” desenvolvida por ele.

constituída através do binarismo racional/não-racional – colonialidade do ser. (QUIJANO, 2000)

Nádia Maria Cardoso Silva (2018) aponta em seu artigo *Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra* que a produção e difusão de conhecimentos nas universidades do Brasil ainda estão calcadas numa lógica eurocêntrica que fortalece o “racismo/sexismo epistêmico” e que colabora para a manutenção da colonialidade do poder e do saber. Apesar da colonialidade do ser e do saber estar “viva” nas produções teóricas brasileiras como evidencia a autora, os movimentos sociais negros, feministas, LGBTQI+ vem há anos se debruçando numa agenda na área educacional que se configura antirracista, antimachista, antiLGBTfóbica, mesmo sem mencionar os termos colonialidade ou decolonialidade.

As leis 10.639/03 e 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana e indígena, respectivamente nos currículos escolares e na formação inicial de professores/as e as políticas de Ações Afirmativas por meio das cotas raciais e sociais nas Universidade Públicas são exemplos disso. Entretanto, ainda há um caminho longo pela frente, onde podemos abrir outras vias e encruzilhadas que colaborem e ampliem práticas decoloniais epistêmicas no contexto educacional brasileiro com uma reflexão decolonial. Uma dessas encruzilhadas está sendo fincada no Portal do Sertão da Bahia, a partir da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A contação de história e matriz africana: identidades, comunidades e pertencimento

A tradição oral é a grande guardiã das culturas africanas; nelas, a própria vivência é considerada um movimento contínuo de educação para o coletivo. As histórias, nessa tradição, excedem o entendimento limitado que se tem sobre o ato de contar. Segundo Vanda Machado (2014), a contação de histórias em muitos lugares na África, integram a educação da criança antes mesmo que ela vá à escola; ou seja, os mitos, contos e histórias também fornecem conhecimentos vivos sobre sua comunidade e ancestralidade, fomentando a valorização e sintonia com as raízes que as rodeiam.

Nesse sentido, as contadoras e cantadoras estão situadas em seus territórios ocupando o ofício da partilha de saberes e valores que estão ancorados na ancestralidade africana. Através das suas cantigas, contos, histórias, cordéis, dentre outros elementos que compõem suas oralidades, o conhecimento é concebido em dimensões que não são valorizadas em perspectivas embricadas na colonialidade. Aqui, percepções de cheiros, sons, sabores e cores, são elementos centrais nessa didática sociológica que viabiliza a defesa de ideais e mediação de conflitos por meio da contação de histórias (SANTOS; NORTE, 2017).

As mestras da tradição quilombola Almerinda das Virgens Almeida, agricultora de 64 anos (Dona Ninin), Dionízia das Virgens Fonseca, agricultora de 68 anos (Dona Nem), Maria Joana Fonseca de Almeida lavradora de 62 anos (Dona Joana), e Raquel Gonçalves de Jesus, agricultora de 64 anos (Dona Raquel) são pertencentes da comunidade quilombola Fazenda Candéal II, distrito de Matinha, Município de Feira de Santana - BA. Exceto Dona Joana, que nasceu em Jacú-BA e se mudou para Candéal II com 9 anos de idade, todas as outras mestras ali nasceram e residem até hoje, fazendo parte da história da comunidade, representando muito para os seus pares.

Dona Ninin, Dona Nem, Dona Joana e Dona Raquel contribuíram para o desenvolvimento do trabalho intitulado “Mulheres quilombolas em Feira de Santana: narradoras de saberes” participando de entrevistas narrativas mediadas pela pesquisadora

Urânia Santos das Chagas. Esta escolha fundamentou-se na concepção de que através das narrativas das mulheres quilombolas de Feira de Santana, seria possível apreender com as suas histórias de vida as histórias coletivas do seu quilombo, além de mapear os contos da tradição oral presente em seu território. À vista disso, consideramos possível evidenciar a importância dessas mulheres no enfrentamento do racismo e sexismo, a partir dos contos tradicionais narrados por elas e de suas histórias de vida.

Enquanto a mestra Maria José Pereira de Carvalho – Mãe Maria Pequena de Ogum, como é conhecida em sua comunidade –, Mãe de Santo de 81 anos, conduz seu terreiro de Umbanda há quarenta e sete anos. Nascida em São Gonçalo dos Campos, interior da Bahia, mudou-se para o município de Feira de Santana para trabalhar em casas de família, onde reside atualmente. Sendo moradora do bairro Olhos D'água, onde também está localizado o terreiro em que a conhecemos.

As vivências desta mestra são agudamente marcadas pela caridade, autonomia, cuidado e pelas forças ancestrais. No percurso destes oitenta anos construiu uma narrativa singular de felicidade renovável, apesar das circunstâncias não serem sempre favoráveis. É através destas experiências narradas que acessamos experiências práticas antigas, que nos fazem entender as estratégias que mulheres negras aplicaram e aplicam, continuamente, a fim de guardar os seus conhecimentos, de mobilizar a territorialidade em que se encontra e de gerar redes de proteção.

Mãe Maria Pequena de Ogum integrou a construção do trabalho intitulado “Memórias e histórias de mestres da tradição de terreiros do Portal do Sertão, da Bahia: promovendo intercâmbio entre saberes tradicionais e acadêmicos”, contribuindo na partilha de saberes através de entrevistas narrativas, mediadas pela pesquisadora Pâmela dos Santos Porto. Numa perspectiva em que destacamos as emergências do ensino formal, idealizamos, além do realce às memórias, métodos possíveis para possibilitar o intercâmbio de saberes entre o terreiro e a universidade, pensando de que forma a contação de histórias de matrizes africanas podem contribuir para um Corpo-Território docente e como esses saberes nos atravessam, enquanto pesquisadores. Identificando o processo de marginalização imposto sobre os saberes tradicionais no campo da educação formal, através das narrativas levantadas por Mãe Maria conseguimos acessar conjunturas históricas que transitam entre as vivências de uma mulher, negra e sacerdotisa.

Quem conta as histórias assume lugares de Mestra ou Mestre, propriamente respeitados pelas funções que exercem em seu meio. Como citado anteriormente, as narrativas iniciam as crianças, iniciações essas que transcorrem durante toda a vida, acompanhando-as também enquanto jovens e adultos. Na cultura Yorubá, o *akpalô* é o contador de histórias. Nele, está uma espécie de resguardo vivo, em que busca descrever as histórias do seu povo considerando relatos que hajam os mesmos trejeitos, mesmas palavras e a mesma voz quando os escutaram dos seus mais velhos. No Brasil, podemos encontrar Mestres e Mestras preservadores da memória, ou seja, os nossos *akpalôs*, assim como existem em África. As histórias de vida, assim como as histórias míticas são contadas funcionando como caminhos possíveis para situar os indivíduos em seus modos de conviver em comunidade e entrever a sua cultura, compreendendo-a através das conversações diretas. Encontramos amparo nas concepções de Luz (2013) quanto aos *akpalôs*³:

Cabe ao *akpalô* assegurar que todo o conhecimento, a aquisição de saberes e/ou aprendizagens seja interdinâmico, interpessoal, promova a

³ O *akpalô* é o contador de histórias na língua yorubá. (LUZ, 2013, p. 192)

presença do outro para que se estabeleça a linguagem, a comunicação com sua riqueza de códigos e formas de expressão. (LUZ, 2013, p. 192)

Dessa forma, manter as características das histórias quando escutadas para transmiti-las da mesma forma, é uma estratégia para que a manutenção e assecuramento desses saberes. As antigas sociedades africanas utilizavam essa transmissão contínua de histórias, representando a história de cidades, reinos, famílias... sempre compostas de concepções e conhecimentos que preservavam o sentido de pertencimento e conexão ao mundo. Por isso, lembrar do que escuta faz parte da essência das tradições que garantem a organização comunitária e formas de estar nessas sociedades. “Assim, a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverencia os seus ancestrais, conservando os valores de convivência que estão na memória como um “jeito de ser”, “pertencer” e “participar”.” (MACHADO, 2006, p. 80). Embora sejam recontadas diversas vezes, ou que tenha sido contada há muitos anos, as memórias não separaram o presente do passado, já que uma compõe-se da outra, histórias que se atualizam através do tempo e da vida. Ou seja, essas memórias sempre serão representações coletivas que trazem o contexto da historicidade de um povo. Na atualidade, podemos afirmar que o papel de *akpalô* brasileiro – termo adotado pela autora Narcimária Luz (2013) para referir-se aos contadores de histórias afrodescendentes – iguala-se em importância, aos contadores de histórias das sociedades africanas, já que contribuem para a preservação e resgate dos conhecimentos de origem africana e afro-brasileira. Ana Lúcia Souza (2005) afirma:

Hoje nós temos a escrita como forma de apontamento de nossas memórias, mas ela não é a única forma de registrar os conhecimentos. A oralidade serviu para preservar as manifestações culturais africanas no Brasil. Sendo assim, a influência negra na tradição musical brasileira, a capoeira, as formas de resistência, as religiões de matriz africana e outras manifestações culturais de diversos grupos étnicos foram passadas de geração em geração, até chegarem aos dias atuais. (SOUZA, 2005, p. 87)

As lendas africanas, os mitos dos Orixás, as cantigas, as histórias dos nossos ancestrais carregam um vasto acervo de teorias acerca da criação dos seres humanos, da origem do mundo, ensinamentos de valores e diversas outras reflexões, partindo de perspectivas diferentes do que é nos contado através das narrativas-outras, de bases universais reducionistas e categóricas ocidentais. Acessar estes conhecimentos através das concepções de matrizes africanas, espontaneamente nos conecta à construção de uma identidade que nos é negada numa sociedade colonial. Os terreiros e as comunidades quilombolas, por exemplo, são altamente fundamentais para estruturação da nossa identidade enquanto pessoas negras, porque nos fazem transitar entre esses saberes e costumes ancestrais, os quais são postos à margem na sociedade. Moldando a interpretação de mundo e crenças mais próximas aos fundamentos de ancestralidade africana, favorecendo a consciência da nossa identidade afro-brasileira. Ao pensar a importância dos mitos e histórias para a apreensão da realidade, Vanda Machado (2014) menciona:

A mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade da compreensão do mundo sempre em construção. Um mundo onde o ser humano continua transitando como parceiro de Deus

na criação e manutenção planetária. A mitologia conta as histórias da vida, incluindo sempre o ser humano. (MACHADO, 2014, p. 6)

É neste sentido que a compreensão do mundo, como cita a autora, baseada na perspectiva africana é singular e particular, rompendo o uno-totalitário. Evidenciamos as vivências nos terreiros como um dos principais ativos na contribuição da identidade negra e preservação da ancestralidade. Afirmamos isso porque o terreiro não se limita apenas ao espaço em que se exercem rito; para além do ambiente físico, existe uma comunidade, que, normalmente, encontra nos terreiros um local seguro, de acolhimento e noção de pertencimento àquele lugar. É nele, também, que continuamente o conhecimento das histórias, cantigas, rezas e contos dos Orixás são compartilhados a fim de aprendizagens da cultura africana. Machado (2010) mais uma vez, favorece nossas reflexões:

O espaço do terreiro compreende um lugar atemporal e possui métodos próprios de aprender e de ensinar. Os nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres, como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura. Cabe-lhes ensinar como aprenderam para que os mais novos possam dar continuidade à tradição. (MACHADO, 2010, p. 4)

Permeando, brevemente, a cultura africana e engrandecendo sua importância para nossa constituição enquanto indivíduos, abordamos essas ponderações a fim de enfatizar essa riqueza de conhecimentos, ensinamentos por meio dessa cultura e suas perspectivas nos espaços que caminhamos. Tendo em conta que, os contos e as histórias se expressam também, na nossa existência.

Considerando deste modo, a tradição cultural vivenciada no terreiro proporciona aos seus participantes um guia indispensável para a organização de suas vidas. Uma comunidade de terreiro, portanto, pode ser entendida como um grupo de indivíduos portadores de reações agregadoras, solidárias, festivas, repetidas sempre como uma novidade. Esta é uma predição, é um requisito para qualquer espécie de vida organizada. Este é um dos valores expressos nos contos míticos. É só despertá-lo nas convivências. (MACHADO, 2014, p. 7)

Além dos terreiros, cabe-nos ressaltar o protagonismo dos quilombos enquanto sistemas sociais organizados pelos negros em prol de contribuir para o favorecimento da identidade negra e preservação da ancestralidade africana. Esses espaços nos oferecem, estrategicamente, possibilidades de construir identidades negras positivas que vão contra as colonialidades. Sobre uma possibilidade de definição do quilombo, Beatriz do Nascimento nos oferta as seguintes palavras:

Quilombo é uma condição social, fundamentalmente uma condição social, quer dizer, ele não se esgota no militarismo, na guerra que foi feita em relação aquela que ele reagiu, mas a estrutura do quilombo, o que realmente singulariza o quilombo, é que ele é um agrupamento de negros, que o negro empreende [...] (NASCIMENTO, 2018, p.126)

Movimentando-se contra as imposições da colonização, as remotas resistências dos negros desembocaram mais tarde em ações contra as colonialidades. Organizados nos quilombos, os negros ergueram valores em sentido da preservação e valorização das suas próprias vidas e nas que reverberam nos quilombos de hoje. Além disso, seus saberes atingem outros espaços, ocupando papel de referência quando se fala em sobrevivência para a população negra como um todo.

A importância dos “quilombos” para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural de um grupo. (NASCIMENTO, 2021, p. 109)

Exercendo a função de possibilitar aos negros se entenderem enquanto pessoas, os quilombos, além de manterem vivos os valores africanos banto da África Centro-Occidental e Leste, de onde origina o seu conceito, carregam o compromisso de luta contra a desumanização do negro, uma das principais estratégias de domínio europeu utilizadas na colonização. Além da liberdade dos corpos, os quilombos lutam para a liberdade das subjetividades, em prol da identidade negra e ancestral africana. Desse modo, foram responsáveis por desestabilizar o sistema escravagista, e assim, passam a representar, dentre infindáveis aspectos positivos, resgate histórico, liberdade, organização política e social e propulsão de movimentações que rompem com a norma colonial.

Nesse caminho, entende-se a importância do resguardo e resgate da memória como alternativa para conservar vívido em nós as heranças ancestrais ressaltadas anteriormente, podendo existir nas relações comunitárias do terreiro e quilombolas, e também além deles, de modo zeloso, refletido e contra hegemônico. Nesse sentido, a tradição oral enquanto herança africana instigaria o desenvolvimento da memória que, por sua vez, colaboraria na produção não apenas de novas aptidões sociais dos membros da comunidade, mas também do fortalecimento da identidade e de pertencimento do seu povo. (BERNARDO, 2003, p. 33).

A respeito das reflexões sobre a contação de histórias de matrizes africanas na intensificação da identidade cultural afro-brasileira e dos variados conhecimentos colhidos através dela; busquemos, evidenciar a importância dessas oralidades para a construção e manutenção dessa identidade. A partir do terreiro e a partir do quilombo enxergamos possibilidades contra hegemônicas de existência negra.

Dentro disso, um aspecto que atravessa a nossa pesquisa é que nem sempre as histórias contadas por essas mulheres são reais, entretanto, os contos populares assumem características pedagógicas e de entretenimento na comunidade, como afirma Doralice Fernandes Alcoforado: “A função social do conto é de ensinamento e lazer. Nas sociedades iletradas, os ensinamentos passados às gerações mais novas se davam por meio de narrativas. O conto popular se constitui numa forma ainda bastante viva nas comunidades rurais baianas” (ALCOFORADO, 2008, p. 78). Seguindo esse viés, enxergamos a contação de história como estratégia de resistência de valores e de transformação social nas comunidades das mulheres contadoras de histórias quilombolas e de terreiro.

À exemplo disso, temos nas comunidades quilombolas um papel importante da oralidade, assumindo que as contações de histórias em quilombos possuem uma didática sociológica que viabilizam a mediação de conflitos e a defesa dos ideais que caracterizam uma determinada comunidade. Assim, as histórias ocupam um lugar importante na

elaboração da vida da comunidade, fazendo-se possível entender alguns aspectos da construção das relações sociais daquele entorno (SANTOS; NORTE, 2017, p. 15), como é possível ao nos depararmos com a cantiga “Balancei Jogadinho” cantada pela Mestra da tradição Dona Nem:

*Meu pai não quer que eu vá/Na casa do meu amor/Meu pai não quer
que eu vá /Na casa do meu amor/Me amarre na corrente,
jogadinho/Que eu toro a corrente e vou/Eu vou num samba
jogadinho/Balanceia jogadinho/Balanceia jogadinho/Vem
cá/Balanceia jogadinho/Balanceia jogadinho/Vem cá (informação
verbal)*⁴

Nessa cantiga podemos perceber que um elemento estruturante da comunidade quilombola de Candéal II é a preocupação com o imaginário popular acerca da mulher. Assim, através da oralidade a construção da comunidade em questão é perpetuada pelas Mestras entrevistadas de forma muito sábia. Assim, é perceptível que há nas relações sociais da região uma veia ancestral de liderança feminina.

Percebemos com essa cantiga a potência e importância de Dona Ninin e Dona Nem na comunidade, em sentido de reforçarem a ideia da autonomia e protagonismo feminino através de experiências cantadas. Utilizando-se das cantigas de roda ou, como elas chamam, cantigas de verso, que tragam no lúdico a ideia de liberdade da mulher, como na cantiga de roda “Balanceia Jogadinho Vem Cá” interpretada por elas em rodas de verso realizadas na boca da noite na comunidade de Candéal II, com a presença de homens e mulheres de todas as idades.

Além disso, outro ponto importante é que “Os valores, os símbolos e o universo temático das histórias de seu repertório comungam com o modo de pensar e viver do povo que representa sua plateia.” (ROCHA, 2010, p. 82) como podemos perceber o princípio da coletividade sendo perpetuado na cantiga entoada por Dona Ninin:

*Pisa no chão/Ou pisa maneiro/Quem não aguenta com formiga/Não assanha
formigueiro... (informação verbal)*⁵

Fica evidente que a contação de história se demonstra como uma estratégia de resistência de valores e de transformação social nas comunidades quilombolas das contadoras de histórias. Acreditamos que essas cantigas possuem uma importância de defender os ideais que caracterizam a comunidade, desse modo, percebe-se que os valores que constituem a Comunidade Quilombola de Candéal II são perpassados pelo feminismo negro (SANTOS; NORTE, 2017, p. 15). Nesse sentido, o lúdico através da cantiga de roda, é utilizado como campo de ensinamento de valores às mulheres e homens mais jovens e mais velhos da comunidade.

Desse modo, ideologias racistas e sexistas, bem como os estereótipos negativos acerca das mulheres negras são elucidados. Por se permearem na estrutura social a tal

⁴ Entrevista narrativa coletiva com as Mestras Dona Ninin e Dona Nem, realizada em maio de 2022. Mediada pela pesquisadora Urânia Santos das Chagas, registrada com gravador de áudio e realizada presencialmente no quilombo Candéal II.

⁵ Entrevista narrativa coletiva com as Mestras Dona Raquel, Dona Joana, Dona Ninin, Dona Nem, realizada em junho de 2022. Mediada pela pesquisadora Urânia Santos das Chagas, registrada com gravador de áudio e realizada presencialmente no quilombo Candéal II.

ponto que se tornaram hegemônicas, ou seja, são vistas como naturais e inevitáveis, presentes na cultura popular contemporânea fundamentando as opressões sobre as mulheres negras (COLLINS, 2019, p. 35) são contrapostas pelos posicionamentos de Dona Nem, Dona Ninin, Dona Joana e Dona Raquel e pela difusão dos seus ideais, que protagonizam a mulher negra, através das suas cantigas, ações e histórias de vida na comunidade.

Sendo assim, observamos que por meio da oralidade, as mulheres negras quilombolas de Feira de Santana, e principalmente, Dona Nem, Dona Ninin, Dona Joana e Dona Raquel contribuem para manutenção da cultura e dos saberes do seu povo, utilizando experiências vividas por elas e por gerações ancestrais de mulheres negras como critério central, mobilizando saberes que promovem e mantém vivo o feminismo negro dentro dessas comunidades, impulsionando a afirmação positiva da mulher negra.

As histórias integram as cantigas, como também integram os saberes, as conversas, o convívio em comunidade... Porque a história não precisa ser, necessariamente, narrativa. Estar no terreiro ou na comunidade quilombola faz com que vivamos as histórias na prática. Mãe Maria de Ogum demonstra isto em seu cotidiano quando, ao fazer uma tarefa comum, involuntariamente canta uma cantiga..., e logo em seguida, conta o que há por trás dela, de forma natural e compartilhada com os seus filhos. “Este modo de narrar, que muito têm a ver com a construção de uma identidade, visão de mundo e religiosidade mais próximas às noções de ancestralidade africana, nos ajuda a compreender a nossa identidade afro-brasileira.” (AMORIM e SANTOS, 2020, p. 93)

“Ô Yayá, fale de Ogum”...

– Espia, pra depois eu lhe explicar qual é... Como é essa cantiga.

“Ô Yayá, fale de Ogum, ô Yayá, fale de Ogum Nanuê... Fale de Ogum Nanuê, fale de Ogum Nanuê”

– Meu Pai Ogum tá perguntando: “Ô Yayá, fale de Ogum”, a Mãe responde: “Fale de Ogum, Ogumê”, ele tá perguntando a mãe dele, que é Iemanjá. “Ô Yayá, fale de Ogum, ô Yayá, fale de Ogum Nanuê...”, é bonito demais. (informação verbal)⁶

Ao principiarmos estes escritos a partir de reflexões acerca das histórias e memórias dessas Mestras, retratamos a busca por referência da continuidade dos vínculos e alianças comunitárias da civilização africana no Brasil (LUZ, 2018), tarefa que por si só provoca os nossos afetos enquanto mulheres negras. E é propriamente desses afetos que partimos, o pensar a partir desses territórios carrega consigo a potencialidade dessas comunidades, que se afirmam e se tecem tanto nos terreiros quanto nas comunidades quilombolas. Conhecimentos e saberes que através da oralidade, forjada pelas histórias orais, cantigas, provérbios e falares, anunciam a epistemologia enraizada no pensamento africano na sua atemporalidade (MACHADO, 2010). Contada e cantada pela Mestra Mãe Maria de Ogum, as vivências relatadas elucidam caminhadas difíceis, mas evidenciam também felicidade e gratidão ao afeto comunitário, capaz de transformar a existência e perspectivas do mundo em civilização. Para a mestra, o terreiro enquanto comunidade, a caminhada espiritual e o afeto são alicerces para a felicidade genuína.

Nessa perspectiva, as histórias orais compartilhadas possuem o poder de reproduzir e agregar pessoas mantendo afetos como uma família ancestral, sem perder de

⁶ Entrevista narrativa das cantigas da Mestra Mãe Maria de Ogum, em julho de 2022. Mediada pela pesquisadora Pâmela dos Santos Porto, registrada com gravador de áudio e realizada presencialmente no terreiro.

vista a forma de resistência e de luta pela liberdade de ser na sociedade (MACHADO, 2010). Assim, ao ouvir os cantos e as histórias de mestras da tradição como Mãe Maria, buscamos correlações que contemplem a importância da oralidade para manutenção da nossa cultura africana, e que simultaneamente reverencie o importante papel que estas mulheres negras exercem em função da continuidade da nossa história na modernidade. É neste contexto também, que “uma multiplicidade de símbolos culturais se junta e recria a memória e as histórias africanas, construindo outras histórias, as histórias do lugar”. (MACHADO, 2010, n.p.). Enquanto narrava para os filhos presentes no terreiro, a Mestre sorria:

Eu gosto de ouvir histórias... Gosto também de passar pra o povo as história antigas, é..., gosto muito de cantar, alembra aquelas músicas de roça, as cantiga quando batia feijão, quando a gente tava na roça cantando (risos). “A rosa vermelha é meu bem querer, a rosa vermelha e branca é de amar até morrer...” (risos). É assim: “A rosa vermelha...”, era quando a gente tava na casa de farinha (risos), “é meu bem querer, a rosa vermelha e branca é de amar até morrer... Minha mãe não quer que eu vá na casa do meu amor, eu volto e pergunto a ela se ela nunca namorou”. Essa é de roça, viu? A gente trabalhando e cantando (informação verbal)⁷.

A tradição externada através das histórias de vida e das cantigas narradas, faz com que nossos corpos de ouvintes-pesquisadoras, transpassem para um território-outro, embora seja materno e familiar. Nesse sentido, buscamos amparo em Muniz Sodré (2002):

O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto aos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais. É o egbé, a comunidade litúrgica, o terreiro, que aparece na primeira metade do século XIX (...) como a base físico-cultural dessa patrimonialização. (SODRÉ, 2002, p. 53).

Nas comunidades quilombolas e nos terreiros encontramos modos ancestrais e autênticos de ser, sendo comunidades que resguardam o referencial racial; o novo território que provém de África, o qual expressa um espaço interdependente tradicional africano, onde se tem seu próprio espaço e organização político-social (SODRÉ, 2002). Tal configuração permite a restauração da familiaridade coletiva das tradições africanas, assim como a reestruturação das identidades negras anuladas pela colonização. Através deles, somos inspiradas a vivenciar a essência das matrizes africanas, nos levando a pensar relações-outras com a espiritualidade, com a convivência e principalmente com as formas de aprender e ensinar. Nelas, rememoramos possibilidades e exemplos em defesa

⁷ Entrevista narrativa da história de vida da Mestre Mãe Maria de Ogum, em março de 2022. Mediada pela pesquisadora Pâmela dos Santos Porto, registrada com gravador de áudio e realizada presencialmente no terreiro.

de, em suas agendas políticas, oralidades e ludicidades, ideais políticos de uma luta antirracista e contra opressões de gênero que são mantidas em suas comunidades desde tempos remotos.

Considerações finais

Presumimos que poder ouvir e debruçar-se sobre as histórias das Mestras da tradição seja uma oportunidade de entender aspectos históricos, culturais, sociais e políticos de suas comunidades negras, quando refletimos as contações de histórias de matrizes africanas, pensamos na multiplicidade de conhecimentos e saberes que elas nos propõem e sua importância na organização dessas comunidades. Cantigas, contos, rezas, conselhos, expressões corporais, sons... incontáveis são os modos que elas se manifestam, então, todas as suas particularidades configuram sabedorias que reexistem e constroem as identidades do povo afro-brasileiro. Todas essas pontuações se cruzam e anunciam nossa história, nossa territorialidade, nossa cultura e nossa língua, salientando sua centralidade.

Objetivamos, com este trabalho, acentuar a importância da contação de histórias africanas e afro-brasileiras por mulheres quilombolas e de terreiro, considerando-as como herança de um povo ao longo do tempo; a fim de promover reflexões sobre a influência delas na manutenção e dimensão das individualidades. Para a escrita deste estudo, ponderamos principalmente a memória e a oralidade em suas riquezas vívidas e múltiplas para o *ser* no mundo, tomando como referência, experiências na escuta de Mestras de terreiros e quilombolas ao nos aproximar da pesquisa acerca das poéticas orais. Metodologicamente, buscamos amparo principalmente nas perspectivas de Vanda Machado (2014), para pensarmos os contos e as histórias nas sociedades africanas, assim como a valia delas nas práticas educativas; e Eduardo Miranda (2020) que nos direciona para entrever o modo em que essas narrativas nos atravessam enquanto pesquisadoras.

A partir das oportunidades de escuta e escrita oferecidas pelas mestras da tradição entrevistadas, pudemos perceber que a ancestralidade guia a oralidade afro-brasileira que resiste nos quilombos e nos terreiros. Dentro disso, as presentes pesquisas possibilitaram perceber como os saberes perpetuados nesses espaços possuem suas científicidades apagadas pelas colonialidades. Assim, a aproximação teórica com a decolonialidade foi intencionalmente relacionada com a ancestralidade afro-brasileira. Dessa forma, fora o que nos permitiu vislumbrar o terreiro e o quilombo aqui vivenciados, além de mencionados, como possibilidades de resistências contra as colonialidades. Ao possibilitar a construção de singularidades para o povo negro, a tradição oral afro-brasileira quilombola e de terreiro mantém vivas a fala, a experiência, a narrativa e a existência negra.

REFERÊNCIAS

ALCONFORADO, Doralice. Cascudo: O erudito no popular. *Boitatá* – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Salvador, 2008.

AMORIM, Lana L.; SANTOS, Luciene S. Ritmos, mitos e ancestralidade na contação de Histórias de matrizes africanas: a trajetória de Dona Cici, vovó, mestra de cultura ou griô. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 91-98, mai./ago. 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BERNARDO, Teresinha. *Negras, Mulheres e Mães: lembranças de Olga de Alaketu*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo, Org. *A colonialidades do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-126

HAMPATÊ BÂ, Amadou. *Tradição Viva. Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUZ, N. P. C. É preciso africanizar a universidade. In: DE MENEZES, F. M. Jaci; SANTANA, C. Elizabete; AQUINO, S. Maria do. *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Vanda. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias. In: ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 6., 2010, Salvador. *Anais eletrônicos [...]* Salvador: Facom UFBA, 2010, p. 1-17. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

MACHADO, Vanda. *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. Biblioteca digital clam, 2014. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=138>. Acesso em: 26 mai. 2022.

MACHADO, Vanda. *Tradição oral e vida africana e afro-brasileira*. Docero, 2006. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/8xxxe1c>>. Acesso em: 26 mai. 2022.
manifesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago Ed.; GROSGOUEL Ed., Ramón. **El giro MIGNOLO**, Walter. D. *Desobediencia epistémica*. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago Ed.; GROSGOUEL Ed., Ramón. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.24-46.

MIGNOLO, Walter; Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, [s.l.], n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Maria B. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. [s.l.]: Editora Filhos da África, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-86.

ROCHA, Vivian. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. São Paulo, 2010.

SANTOS, Acácio Sidinei Almeida; NORTE, Sergio Augusto Queiroz. *Narrativas Quilombolas: dialogar-conhecer-comunicar*, São Paulo, 2017.

SILVA, Nádia Maria Cardoso. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, pág. 235-257, (out/2017- jan/2018).

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. 1º ed. Imago: Salvador, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiro*. [et. al...]. -Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: fundação Cultural Palmares, 2005.

Simbologia do conto de tradição oral: A história do Surrão

*Symbology of the tale of oral tradition: The
story of the Surrón*

Cíntia Maria Cerqueira

Universidade Estadual de Feira de Santana

Flávia Aninger de Barros

Universidade Estadual de Feira de Santana

Maria Cláudia Silva do Carmo

Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo reflexionar sobre conto de tradição, memória e oralidade e suas contribuições no processo da educação por meio do encantamento e da simbologia, fornecendo subsídios para a subjetividade humana. Neste texto intencionamos apresentar a simbologia do conto de tradição oral, “A menina do Surrão”, na versão de José Mauro Brant, recolhido e publicado, pela primeira vez, no ano de 2000. O estudo do referido conto atravessa o tempo e diferentes épocas, ficcionalizando um fato que infere impressões decorrente da vida real. Tais reflexões surgem a partir de um processo experiencial e formativo, vivenciado por nós, contadoras de histórias e professoras, vinculadas ao Programa de Extensão Observatório de Contação de Histórias em Espaços Etnoformativos, o qual integra os Grupos de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais-**GEPPPO** e em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens- **FORMARSER**, da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Bahia. O texto tem como base teórica os estudos de Matos (2005, 2009), Busatto (2003, 2006), Souza (2018), Benjamim (1994), Arapiraca (2008), entre outros, os quais compreendem que a arte de contar histórias, além de guardar a essência de um povo, também se constitui como uma potência de possibilidades, de atitudes frente à vida e ao mundo. De boca em boca, “Mariazinha, a menina dos brincos de ouro” foi percorrendo muitos lugares em um tempo incontável. Desse modo, o simbólico dá sentido ao que fazemos ou ao que gostaríamos de fazer. O conto “A menina do surrão” (2000), além de embebido por símbolos e saberes – expressos em uma linguagem curta e precisa –, toca-nos e nos afeta e, sobretudo, possibilita-nos entrar em contato com a sabedoria ancestral.

Palavras-chave: Conto de Tradição Oral; Simbologia; Narração de histórias; Oralidade; Memória.

Abstract: In this article, we aim to reflect on tales of tradition, memory and orality and their contributions to the education process through enchantment and symbology, providing subsidies for human subjectivity. In this text, we intend to present the symbology of the tale of oral tradition, “A Menina do Surrão”, in the version by José Mauro Brant, collected and published, for the first time, in the year 2000. The study of the referred tale crosses time and different eras, fictionalizing a fact that infers impressions arising from real life. Such reflections arise from an experiential and formative process, experienced by us, storytellers and teachers, linked to the Extension Program Observatório de Contação de Histórias em Espaços Etnoformativos, which integrates the Groups of Studies and Research in Oral Poetics - **GEPPPO** and in Curriculum and Formation of Being in Learning - **FORMARSER**, from the State University of Feira de Santana - **UEFS**, Bahia. The text is theoretically based on studies by Matos (2005, 2009), Busatto (2003, 2006), Souza (2018), Benjamim (1994), Arapiraca (2008), among others, who understand that the art of storytelling, in addition to keeping the essence of a people, is also constituted as a power of possibilities, of attitudes towards life and the world. By word of mouth, “Mariazinha, the girl with the golden earrings” traveled many places in countless time. In this way, the symbolic gives meaning to what we do or what we would like to do. The short story “A Menina do Surrão” (2000), in addition to being soaked in symbols and knowledge – expressed in a short and precise language – touches and affects us and, above all, enables us to get in touch with ancestral wisdom.

Key-words: Tale of Oral Tradition; Symbology; Storytelling; Orality; Memory.

*Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2020*

CERQUEIRA, Cíntia Maria. BARROS, Flávia Aninger. CARMO, Maria Cláudia Silva do. Simbologia do conto de tradição oral: A história do Surrão. *Légua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 68-84, 2022.

Introdução

Neste texto temos como objetivo refletir sobre a simbologia do conto de tradição oral “A história do Surrão: conto popular”, narrado por José Mauro Brant (2000), no contexto do espetáculo “Contos, Cantos e Acalantos”, o qual, segundo José Mauro Brant (2000, s/p), emergiu de um questionamento, a saber: “o que se esconde por trás dos contos e canções do folclore brasileiro?” Nesse sentido, qual a simbologia da História do Surrão: conto popular? Qual a relação que o conto popular estabelece com a cultura popular de um povo? Como se articula com o imaginário de um coletivo?

Desse modo, os contos de tradição oral, também são conhecidos como contos populares, contos maravilhosos, mitos, fábulas, histórias de animais, contos acumulativos, contos de mentira. Integram essa categoria também os contos etiológicos, os contos de Demônio logrado, os contos de natureza denunciante, as anedotas, as lendas, os contos de encantamentos, pois são todos próprios da cultura oral. (MATOS E SORSY, 2009).

Nesse sentido, a simbologia presente nos contos proporciona-nos momentos de cinestesia conosco mesmos, buscando, muitas vezes, respostas para nossa existência, outras fazendo ilações com o cotidiano. A busca de sugestões em forma simbólica, por meio do conto, também pode vir a ser algo positivo em se tratando de saber lidar com questões delicadas ou de difícil aceitação. O carácter simbólico dos contos, isto é, a comunicação simbólica que transmitem, confere-lhes o poder de se revestirem das mais variadas interpretações, de satisfazerem as mais diversas aspirações, os mais variados sonhos e desejos e, até, de darem resposta a medos e anseios.

Pela identificação com as personagens, com as situações, com as atitudes tomadas pelos “heróis” dos contos, podemos viver uma realidade simbólica que funciona como uma representação mental da nossa estrutura interior, projetando-nos e nos apoiando para dar forma ao que é narrado e realizar o irrealizável.

O ato narrativo é a ponte comunicativa entre quem diz e quem escuta, em um imenso desejo de alcançar o outro por meio da linguagem. Dessa relação surge um engajamento afetivo, provocado pelas histórias, oferecendo novas significações à percepção do mundo. As narrativas possibilitam-nos experienciar as memórias de outros e colaboram para desmistificar significados do mundo que, até então, não sabíamos explicar. Portanto, os contos promovem encontros, mas, também, em sua complexidade, podem ser contraditórios e questionadores.

Muitos contos foram-nos contados na infância, nos quais os animais falam, agem como seres humanos, representam personagens-heróis. Contos que nos permitem desfrutar de fantasias em aventuras com frustrações, vinganças e o clássico “felizes para sempre”, sem qualquer culpa ou medo. Esses contos vêm acompanhando muitas gerações, tanto no plano da oralidade quanto no da escrita. Assim, percebemos o quanto os contos acompanham a humanidade e tornam o mundo mais compreensível, transformando sua materialidade em palavras, resultando na construção e desconstrução de ideias e valores, uma vez que somos afetados pelo que lemos, tanto emocional quanto intelectualmente, como ratifica Vicent Jouve (2003, p. 19), ao mencionar que

[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.

Observamos que os contos expressam diversos aspectos da vida e integram experiências concretas, culturas, espiritualidade, simbologias, saberes. O conto, com seu poder curador, borda e tece sonhos que consola os corações dos aflitos, oferecendo espaços para o ouvinte envolver-se e recriar seu mundo destituído por meio de silêncios, ações, gestos e expressões. Dessa maneira, nas histórias, tudo está integrado: o material, a ciência, a arte, o conhecimento, o divertimento.

Desse modo, os contos de tradição oral circulam milenarmente pelo mundo com encantamentos em forma de narrativas, indicando um tempo, um ensinamento, um jeito de caminhar, um divertimento, uma identidade vital. Como também “esta influência é ressentida através de uma ausência, de uma dor, da experiência da devastação.” (PATRINI, 2005, p. 129). E até mesmo uma luta pelo desigual, sustentando os saberes populares.

Neste artigo, trazemos discussões de forma intertextual, sob o apoio teórico de Samoyault sobre a tradição, memória e imaginário através do conto. “O canto do surrão”, na versão de José Mauro Brant (2000), é o conto de referência para esta análise que está permeada pelo suporte teórico da análise crítica por meio dos pressupostos de Benjamin (1994), Jouve (2003), Matos (2005), Bettelheim (2005), Bussato (2006), Hampatè-Bâ (2010) e Souza (2018).

Contos de tradição oral e a arte de contar histórias: alimento para o imaginário

O conto, como alimento do imaginário, pode levar-nos a experimentar um tempo fora do tempo, correr riscos que não seriam possíveis na materialidade, experimentar perdas e ganhos, vislumbrar belezas e toda sorte de sensações que a vida pode oferecer e que constituem as experiências humanas. Diante desse universo imaginativo, valores, paisagens, princesas e príncipes, nomes falam de nós mesmos, do nosso cotidiano, daquilo que nos é intocável e sem resposta, possibilitando a representação simbólica do mundo.

A relação intrínseca entre contos de tradição oral e a arte de contar histórias, como alimento para o imaginário, reveste-se de sentido ao considerarmos afirmações como a de Busatto (2006, p. 49), ao assegurar que “a narração oral, enquanto evento poético que se liga ao imaginário, por conter na sua estrutura literária imagens simbólicas que funcionam como “hormônios da imaginação”, assim como meio de acesso ao sagrado [...]”.

Desse modo, compreendemos que tanto os contos de tradição oral quanto a arte de narrar são fundantes para o desenvolvimento do imaginário posto que “o imaginário passou a ser entendido como um espaço de elaboração e transmutação de pensamentos, sentimentos, percepções, uma espécie de incubadeira para as criações humanas.” (BUSATTO, 2006, p. 50).

Observamos que, desde muito cedo, a criança viaja em seu mundo imaginário. Ela traça um percurso de relação intrínseca com os contos de tradição oral. A tia conta uma história que escutou da mãe, a avó conta uma história que escutou da tia, o pai conta um conto que escutou de alguém e, assim, ela vai, desde muito cedo, construindo seu repertório cultural e alimentando seu imaginário. Desse modo,

[...] a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada circula em todos os meridianos, vive em todos

os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos. (TAHAN, 1996, p. 16).

Nesse sentido, a arte de contar histórias, assim como a de ouvi-las, constitui-se em uma arte milenar que contempla todos e todas, tanto idosos, adultos, jovens quanto crianças aguçadas e curiosas, olhos arregalados e ouvidos atentos diante de tal estímulo, essencial para a formação de qualquer indivíduo.

O conto de tradição oral, como afirma Busatto (2013, p.17), “seja ele contos de fadas, mitos, lendas, fábula ou conto de ensinamentos, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior.”

Desse modo, a narração de um conto é um manancial de puro prazer e exercício imaginativo, cujos benefícios serão sentidos sob a forma de uma sociedade mais justa e efetivamente humana, cujos valores, essenciais à sua estruturação e ao seu desenvolvimento, mantêm-se fortes e inabaláveis.

Ademais, o conto popular de tradição oral é originário da cultura popular, ao passo que

[...] enraizado na oralidade, o conto popular tem em sua base de comunicação e percepção auditiva da mensagem [...] resultam da produção coletiva de um povo que os cria a partir das representações do seu imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, encontra neles o alimento para nutrir esse mesmo imaginário. (MATOS, 2009, p. 02).

Desse modo, observamos que o pedido de uma criança para que lhe conte contos representa uma solicitação plena de anseios por uma realização imaginativa que lhe permitirá sair do seu eu real para penetrar em um mundo no qual tudo é possível, em um mundo no qual o seu eu imaginativo necessita de liberdade criativa, e que se revele capaz de a conduzir às realidades inacessíveis no seu mundo real.

Desse modo, da confrontação entre o eu real e o eu imaginativo surge a capacidade de lidar e de ultrapassar os problemas com que a criança vai deparar-se no seu processo evolutivo enquanto ser humano. Uma criança a quem é vedado o direito de exteriorizar as suas manifestações imaginativas, a sua liberdade criativa, e a quem é vedado o acesso a imagens propiciadoras de tais situações acabará por desenvolver receios e defesas contra este mundo exterior a ela e, inclusive, consciente ou inconscientemente, recusar-se a fazê-lo de novo.

Para podermos compreender melhor o alcance que os contos têm junto às crianças e, também, aos jovens, aos adultos e aos idosos como consequência, o quanto são negativamente afetadas pela falta deles, temos de, em primeiro lugar, saber que a criança tem um poder imaginativo, inato, sem limites. Ela cria e recria as realidades, vividas ou imaginadas, fazendo apelo a uma enorme capacidade de ultrapassar limites e barreiras, intransponíveis, característica desprovida dos adultos. Ela consegue imaginar para lá do imaginável, mas esta capacidade inata de poder imaginativo não perdura no tempo se não for alimentada e estimulada. Ela precisa de ser confrontada com imagens, com sons, com símbolos, com contos a

[...] pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas. A partir dele e das suas manifestações é possível retornar à matéria humana, e ressensibilizar o mundo e o humano. E

isso pode ocorrer pelo aconchego oferecido pelas histórias; pelo embalo do acalanto; pelo espírito de amorosidade que flui numa narrativa oral realizada no prazer. Por outro lado, contar histórias pode ser fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gatiando, até chegar ao imaginário [...]. (BUSATTO, 2006, p. 58).

Todo estímulo recebido na infância reverbera em seu crescimento e na sua formação adulta. Daí a importância do desenvolvimento da linguagem e a construção do imaginário na criança por meio dos contos, bem como da importância que esse mesmo imaginário tem na formação de valores essenciais à estruturação e ao desenvolvimento de uma sociedade. Então, os contos, em especial os de tradição oral, aqueles que resistem ao tempo e as diferentes épocas, proporcionam pressupostos fundamentais para o exercício simbólico do mundo imaginativo de qualquer indivíduo.

Bruno Bettelheim (2005), autor que se destacou no estudo dos contos de fadas sob o ponto de vista da sua importância no desenvolvimento psicológico da criança, em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* (2005), faz-nos refletir sobre o que se tenta transmitir à criança através dos contos de fadas e, aqui, estendemos isso a outros contos também: de que o mal não é inerente ou não existe na natureza humana, de que todos os homens são bons. Nas palavras do autor,

[...] há uma recusa generalizada em deixar as crianças saberem que a fonte de muito do que vai mal no mundo é devido às nossas próprias naturezas – a propensão que todo o homem tem para agir agressivamente, associalmente, egoistamente, por raiva ou angústia. Em vez disso, queremos que os nossos filhos acreditem que todos os homens são bons por natureza. Mas os miúdos sabem que eles não são sempre bons; e muitas vezes, mesmo quando o são, prefeririam não o ser. Isto vem contradizer o que os pais lhes dizem, o que faz com que a criança se veja a si própria como um monstro. (BETTELHEIM, 2005, p. 15).

O papel dos contos vai, neste contexto, ser fundamental, preparando a criança para uma realidade que é, afinal, a dela, mostrando-lhe que não há problemas sem solução, que todos os conflitos que ela, inevitavelmente, irá sentir têm uma forma de ser ultrapassados e vencidos. “É esta precisamente a mensagem que os contos de fadas e todos os outros contos trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que, se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso” (BETTELHEIM, 2005, p. 15 – grifos nossos).

Oralidade

É importante lembrar-nos de que toda escrita inicia-se com a transmissão oral entre os povos. Tudo começa com a oralidade. Para Matos (1996, p. 9), “as chamadas sociedades tradicionais estabeleciam com o tempo uma relação cíclica, que era o tempo da natureza, no qual estavam imersos.” Nesse tipo de sociedade, o conhecimento difundia-se, eminentemente, de forma oral entre as famílias, como uma forma de ensinamento dos mais velhos para os mais novos. Com o surgimento da escrita e da tecnologia, o conhecimento dos mais velhos parece estar se tornando obsoleto. Antes o conhecimento transmitido de forma oral era guardado na memória, com preocupação de

não se perder, pois sua perda prejudicaria toda a comunidade. Já na sociedade moderna parece não existir esse medo, mas o desejo de sempre experimentar algo novo. Porém, a tecnologia é falha e a máquina eletrônica não é totalmente confiável, arquivos impressos podem, simplesmente, desaparecer. Diante de tal feito, o que irá valer será a memória orgânica, aquilo que se guardou como tesouro, o que se deseja, de fato, que seja lembrado como

[...] uma recordação que surge ao espírito sob a forma de uma imagem que, espontaneamente, se dá como signo de qualquer coisa diferente, realmente ausente, mas que consideramos como tendo existido no passado. Encontram-se reunidos três traços de forma paradoxal: a presença, a ausência, a anterioridade. Para o dizer de outra forma, a imagem-recordação está presente no espírito como alguma coisa que já não está lá, mas esteve. (RICOEUR, 2003, p. 2).

A reminiscência, presente na imagem como signo da sua ausência, trata-se de uma ausência que, não estando mais, é tida como tendo estado. Esse “tendo estado” é o que a memória se esforça para reencontrar. Ela reivindica a sua fidelidade a esse “tendo estado”. Ao perceber as coisas que passam como signos pela mente, recordamos, ao passo que as imagens vão se associando à palavra que vai ser lembrada por meio das quais se pode recordar de algo.

O conto da tradição oral é fonte de sabedoria e ensinamento, pois através das palavras pode-se encantar, ensinar e transmitir conhecimento e sabedoria, numa relação da realidade com a imaginação, ofício vicejado pelos contadores de histórias. Dialogando com Benjamin (1994), compreendemos que as narrativas da tradição oral não transmitem apenas informações, elas são atemporais, não envelhecem, tem força e pujança para percorrer as regiões de todo o mundo onde gente haja, mostrando caminhos e aguçando olhares.

Paralelo ao crescimento da modernidade e das forças produtivas, houve um tempo de grande desvalorização das narrativas e a linguagem oral passou a se remeter, geralmente, a superstições. Mas, como o mundo é circular e graças a esse círculo generoso, a sociedade arrefece e volta com novos contextos. Com o “reencantamento do mundo”, aclamado pela contemporaneidade, nominamos a “compreensão de que somente a razão não é capaz de preencher todas as lacunas e complexidades da pessoa humana.” (SOUZA, 2018, p. 159). Isso mostra que, por trás do negacionismo do encantamento, principalmente dos contos de tradição oral, há consolo, esperança, através das narrativas.

Os seres humanos e suas experiências integram-se através das histórias, como destaca Alberto Manguel (2007, p. 18), ao enunciar que “as histórias concentram nosso saber e lhe dão forma narrativa.” Assim, essa é uma forma de rememorar as nossas vivências e delas não nos esquecermos, deixando-as na memória dos que vem depois de nós e permitindo que se apossessem da cultura transmitida pelas gerações passadas, destinada ao futuro.

Então, a narrativa, ficcional ou não, é insubstituível para configurar a experiência humana, a começar pela experiência do tempo. É perceptível que, ao relatar algum acontecimento, formamos, em nossa mente, a noção de tempo decorrido, mais tarde, percebemos que as histórias, até mesmo as pessoais, podem contribuir para empoderar e humanizar, indicando-nos caminhos. Nossa aprendizagem do mundo também se dá, portanto, pela força da narrativa e, deste modo, o conhecimento de si pressupõe a forma da narrativa para o outro ou outros. Assim, o ato de narrar vai constituindo o ser humano.

Para as sociedades de tradição, o contador de histórias era o responsável por ensinar e guardar a essência de seu povo. Por meio desse processo de aprendizagem, a tradição oral contribui tanto para a educação formal quanto para a aprendizagem por meio do encantamento e da simbologia, fornecendo subsídios para a subjetividade das pessoas. “Somos regidos pelo simbólico”, afirma Arapiraca (2008, p. 18). Ela afirma, ainda, que

[...] é na linguagem que conotamos nossa vida, damos sentido ao que fazemos ou gostaríamos de fazer. Talvez por isso os contos de tradição oral, repletamente possuídos de símbolos, expressos em linguagem econômica e precisa, nos afetam e nos regeneram quando nos tornam aprendizes de sabedoria. (ARAPIRACA, 2008, p. 16).

Nas narrativas bíblicas, por exemplo, temos uma parte bastante significativa do legado dos contos da tradição oral. Elas carregam uma série de significados com relação às pessoas e às sociedades humanas através de ilustrações simbólicas.

Buscamos a todo tempo encontrar sentido para nossa vida no desejo de aprender a lidar conosco mesmo. Há um desejo de organizar e colocar ordem em nossa casa interior. Compreender o conto como voz que sabe “dar conselhos” é perceber que, desde muito cedo, “o ensinamento dos contos para crianças é essencialmente um ‘ensinamento da moral prática’ que tem uma repercussão direta sobre a vida.” (CARAM; MATOS, 1996, p. 12).

Conforme Estés (1998, p. 37), “as histórias podem ensinar, corrigir erros, aliviar o coração e a escuridão, proporcionar abrigo psíquico, auxiliar a transformação e curar ferimentos.” Assim, podemos entender os contos como coadjuvantes do nosso autoconhecimento, dando sentido a nossa vida.

O conto e o canto do surrão

Esses ensinamentos perpassam tanto pelas sociedades antigas como pelas atuais. Os saberes inferem ensinamentos que precisam sempre ser lembrados. Benjamin (1994, p. 205), ao afirmar que “contar histórias sempre foi a arte de contá-la de novo”, faz-nos compreender sobre aspectos cíclicos da vida, ou seja, uma história que aconteceu no passado que se repete no presente. Ao refletirmos sobre o fato de que muitas crianças, ao longo do tempo, já foram apartadas, bruscamente, do ambiente familiar e lermos o conto “O surrão que canta”, na versão de José Mauro Brant (2000), podemos relacionar um acontecimento narrado, inserido em uma temporalidade remota, mas que, também, é possível de ocorrer na contemporaneidade. Nessa narrativa, temos a história de uma menina, Mariazinha, que era filha de uma lavandeira. A menina, ao tirar seus brincos de ouro e colocá-los sobre uma pedra, acaba perdendo-os. Ao se dar conta do fato, vai a procura dos brincos e, no local, encontra-se com um homem que se aproveita da sua fragilidade juvenil, colocando-a dentro de um saco com a finalidade de ganhar dinheiro às suas custas: “– Menina, agora você é minha. Vai cantar todas as vezes que eu bater no saco com meu bordão. Eu vou dizer: canta, canta meu surrão! E você vai cantar. Vou ganhar muito dinheiro.” (BRANT, 2003, p. 9).

Essa é uma história ficcional que nos remete a vários acontecimentos da realidade, inclusive, do mundo contemporâneo: “Menina de 3 anos é sequestrada enquanto brincava na frente de casa no ES”¹; “Menina é sequestrada de escola por casal desconhecido e

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/10/06/menina-de-3-anos-e-sequestrada-enquanto-brincava-na-frente-de-casa-no-es.ghtml>

encontrada em praça de Belém”²; “Criança raptada é devolvida por desconhecido em Belo Horizonte”³; “Criança de 9 anos é sequestrada e está desaparecida em Miguel Calmon; câmera registrou ação”⁴. Um fato antigo e novo em que o contar de novo ativa, tanto no contador como no ouvinte, o recordar, o ressignificar. E nas entrelinhas dessa escuta generosa há um tripé que se caracteriza de corpo, fala e olhar e, também, de silêncio. Os contadores de histórias sabem bem disso, pois “há épocas em que os ouvidos se fecham e os corações se endurecem para o que é mágico e poético.” (MATOS; CARAM, 1996, p. 8). É nesse momento que as pessoas se abrem para uma escuta sensível e generosa do mundo que lhe rodeia, buscando respostas para o sentido da sua existência, pois “quando uma fogueira se acender e um círculo de pessoas se unir em torno do fogo, as leis serão aquecidas novamente no coração humano.” (KAKA WERA JECUTÉ *apud* ALMEIDA; QUEIROZ, 2004).

O contar de novo contribui para a formação de uma unidade grupal que encontra voz na memória dos seus partícipes que são convidados a contá-la outra vez, até mesmo para si. Contar de novo está, intrinsecamente, ligado à tradição, cuidando para que o passado se rumine com o presente e permaneça vivo. Diante desse contexto cíclico, “voltaram ao começo, à cidadezinha perto do rio onde as lavadeiras trabalhavam. Quis o destino que o homem fosse parar bem na porta da casa da menina.” (BRANT, 2003, p. 10).

As experiências vividas acionam a memória individual, carregada de subjetividade, que, ao mesmo tempo, trata do coletivo e surge de acordo com os pares que o indivíduo se relaciona, evocando a memória afetiva, transubstanciando sentimentos já vividos, agregando “símbolos, viveres e pensares seus e de tantos outros que a vista não pode alcançar.” (SOUZA, 2018, p. 51).

O destino levou Mariazinha de volta ao seu coletivo, ao ambiente de sua memória de afeto. Quanto ao homem, a sua afetação pode não ter o mesmo sentido, mas ali, na cidadezinha perto do rio, foi onde tudo começou para ele: sua fonte de ganância e expertise de malandro em querer ganhar dinheiro às custas do alheio que tomou como sua posse diante da fragilidade e da inocência em forma de um ser ainda bem jovem. Assim, “curtido pela vida, ele não tem sentimentos. Traindo, enganando, não tem linha de conduta.” (CÂNDIDO, 1970, p. 71).

Esse contar outra e outra vez propicia, também, pensar que as histórias se perpetuem de forma atemporal, transmitindo sabedoria e cultura. Hampatê Bâ (2010) afirma que a palavra tem poder divino e, por isso, ela antecede a toda a criação. Portanto, há uma conexão entre o criador e sua obra através da palavra. Conexão essa que foi estabelecida entre mãe e filha, pois a genitora da menina mesmo com o coração dilacerado quis ouvir aquele canto triste que já se repetia por tantos lugares: “A mãe que já tinha chorado mais lágrimas do que todas as águas do rio, para distrair sua tristeza, quis ouvir o surrão cantar.” (BRANT, 2003, p. 10).

Aquele momento de parar para escutar o canto triste da menina por parte da mãe é semelhante ao momento da contação de histórias: um exercício para estimular a coerência e a lógica, suscitando sentimentos, afetuosos ou de dor, apoderando-se de conhecimentos ancestrais e universais que acalentam e curam o espírito, bem como

²Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/04/01/menina-e-raptada-de-escola-por-casal-desconhecido-e-encontrada-em-praca-de-belem.ghtml>

³Disponível em: <https://www.minasnews.com/site/noticia/679/mundo/mundo/crianca-raptada-e-devolvida-por-desconhecido-em-belo-horizonte.html>

⁴ Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/crianca-de-9-anos-e-sequestrada-e-esta-desaparecida-em-miguel-calmon-camera-registrou-acao/>

transformam o ser humano. A Palavra tem poder curador, bordando e tecendo sonhos, consola os corações dos aflitos e agonizantes, “oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar por silêncios, ações, gestos e expressões.” (SISTO, 2012, p. 25). O contador, assim como Mariazinha ao cantar repetidas vezes, dá voz singular a cada narração que faz de um conto, com expressividades individuadas, pois “contar histórias é a arte de contá-las de novo.” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Ao final do conto, “na beira da cama, Mariazinha, banho tomado, camisola limpa, barriguinha cheia, ouve uma história. O quarto está todo dourado de amor.” (BRANT, 2003, p. 13). Educar através das histórias dá-nos acesso a momentos de aprendizagem através do mundo simbólico, vicejando cultura e educação e nos promove como guardiões da tradição. Ali, naquele quarto, estrelado de amor e de história, afetividade e conhecimento eram partilhados através da narrativa contada por sua mãe. Fica subentendido que a mãe conta a história sem o aporte de um livro, ou seja, provavelmente narra um conto que guarda em sua memória. O conto da tradição oral, segundo Machado (2004), fala de nós mesmos, alimenta a nossa alma poética e o nosso mundo imaginativo, leva-nos a lugares desconhecidos que gostaríamos de estar, respondendo às perguntas sem respostas, uma vez que as pessoas parecem estar em busca de uma experiência transformadora. O conto da oralidade faz-nos fotografar sua memória. O ato de ouvir histórias leva o ser humano a um mundo de encantamentos, acionando sua memória afetiva, resgatando as lembranças de sua infância, percebendo que “algo na natureza humana, com raízes bem plantadas num mundo mágico e encantado, parece guardar-se intocável.” (MATOS, 2005, p. 23).

A mãe da menina conta a história naquele momento de afago e faz algo semelhante aos contadores quando provocam a emoção, contando histórias ou as recontando de coração para coração, despertando “sensações adormecidas e emoções que ocupam lugar no interior de cada ser.” (SOUZA, 2018, p. 264). Nesse contexto, segundo Brants (2011, p. 69), ocorre a partilha das qualidades sagradas do texto, oportunizando estar em dois mundos ao mesmo tempo. Como se esse “era uma vez” abrisse um portal que nos leva para uma outra dimensão.

Ao fazermos uma revisão na literatura, encontramos outros títulos para essa popular história: “A menina dos brincos de ouro”, “O surrão que canta”, “A menina do surrão”. No sistema de classificação de Aarne-Thompson⁵ (ATU) ela é o número 311B*. É importante citar que o etnógrafo brasileiro, recolhedor de contos da oralidade, Marco Haurélio, registrou uma versão desse conto no livro *Contos e Fábulas do Brasil* (2016). Nesse livro, Haurélio analisa, de modo breve, as ocorrências e persistência desse conto aqui, em Portugal e na África. Ao analisarmos o conto recolhido por Haurélio, o professor Paulo Correia, da Universidade do Algarve, em Portugal, destaca que a versão de Marco está mais próxima das versões que correm em Angola, onde o velho prende a menina em um pote. Mas, vale lembrar de que existem versões muito comuns na Europa em que a menina é presa num saco. A primeira versão reunida em livro, no Brasil, aparece na obra *Os Africanos no Brasil* (1976), de Nina Rodrigues. Ainda no Brasil, temos uma versão desse conto em *Contos Tradicionais do Brasil* (2003), de Luís da Câmara Cascudo. Temos, ainda, um registro de Teófilo Braga, em Portugal, numa versão no livro *Contos Tradicionais do povo Português* (1983). No livro, o conto tem o título: “O surrão”.

⁵ O sistema de classificação de Aarne-Thompson é um sistema utilizado para classificar contos. Primeiramente desenvolvido por Antti Aarne, e publicado em 1910, o sistema foi traduzido e ampliado por Stith Thompson.

Esse conto faz-nos pensar nas admoestações contra os perigos do mundo. Mariazinha, “quando chegou à outra margem, viu que o homem tinha na mão um grande saco aberto, mas aí já era tarde... Num ímpeto, ele agarrou a menina, jogou-a dentro do saco... e a noite caiu.” (BRANT, 2003, p. 9). Podemos, aqui, fazer uma associação com a expressão popular que diz: “Cuidado com o homem do saco”. Essa expressão é muito utilizada pelas pessoas mais velhas, principalmente em cidades campestres, para amedrontar crianças, alertando-as sobre os perigos de ficar fora de casa, longe dos cuidados da família. Nos costumes domésticos, as crianças são intimidadas com a ameaça de um velho que vem e as leva em um saco. O surrão é o saco de couro das tradições indo-europeias e dos costumes jurídicos da penalidade simbólica medieval. O saco representa um importante papel na tradição do herói escondido ou perseguido.

Considerações finais

Refletir sobre os conteúdos e as lacunas dos textos literários, com destaque aos contos, forma o tecido intertextual da memória coletiva, produzindo uma espécie de leitura compartilhada. O leitor, segundo Samoyault (2001, p. 91), “é solicitado pelo intertexto em quatro planos: sua memória, sua cultura, sua inventividade interpretativa e seu espírito lúdico.” O leitor evoca sua memória associada à memória da literatura de forma singular e é essa subjetividade de cada leitor que dará focos diferentes ao texto e permitirá perceber a novidade, a defasagem, o caráter cíclico do texto, uma nova afetação da leitura a seu tempo. Samoyault (2001, p. 102) lembra-nos da fábula borgiana:

A biblioteca é a esfera que contém a esfera sem a qual a biblioteca não existiria. O trajeto pelo qual, neste texto, nenhum termo do universo e da biblioteca – não é mais importante que o outro é permitido pela ausência da inteligibilidade de um e outro.

Assim, a memória, como um organismo vivo, permite o esquecimento e as falhas de memória farão sobressair o que é comum na memória coletiva. Os contos dão-nos acesso a um portal de eternizar as histórias, travando novos olhares, conquistas de outros territórios, defesa do próprio ser, envelhecimento, enfrentamento de abandonos, medos, solidões, tudo em um ciclo interminável, renovado a cada estação. Eles garantem sua vitalidade numa jornada heroica, resistindo ao que lhe é adverso e, de forma singular e cíclica, transformam-se, enfrentam desafios, silenciam em alguns momentos, mas se renovam constantemente.

Ouvimos histórias o tempo todo: nos ofícios religiosos, ambientes de trabalhos, como atividade das horas livres, de cunho educativo e terapêutico, como, também, associado ao contexto da produção literária escrita. Os contos estão intrínsecos a vida social, enraizados em discursos políticos, ecoando relatos das origens de cidades, pessoas, lugares.

Esse evento da voz empresta ao conto uma forma individuada, rememorando imagens internas de forma planejada, com hesitações, pausas e silêncios. Entre símbolos e saberes, as histórias resgatam a memória afetiva. As narrativas têm um papel social de fazer com que as pessoas fiquem unidas por meio da arte da palavra, personificando a experiência estética da própria humanidade em que “a palavra é o sopro criador que emana do corpo” (ZUMTHOR, 2005 *apud* MATOS, 2005, p. 70), conectando o passado ao presente e ao futuro, provocando o imaginário de crianças e adultos de forma subjetiva, possibilitando tecer novas histórias, inclusive, da cultura popular.

Podemos perceber que os espaços educativos e ambientes familiares transmitem histórias que levam a novos ensinamentos, partindo de narrativas da oralidade, vividas por outros, passadas de boca em boca, de uma geração a outra. São como uma ponte entre o que já sabia e o que se sabe agora. Não são muitos os que constroem as pontes, mas muitas e muitas pessoas podem cruzá-las. Dessa forma, é importante resgatar o caminho para se autoconhecer e abrir caminhos para que muitos outros descubram, entendam, aceitem, respeitem e amem como ponte de caminhantes que somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**: as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. Narrativas fazem sentido. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral et. Al. **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter?. **Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRANT, José Mauro. A terceira margem da cena. In: PRIETO, Benita (Org). **Contadores de histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: Pietro, 2011.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar história no século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis/RJ:Vozes, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas italianas**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2011.

CARAM, Cecília Andrès e MATOS, Gislayne. Caderno de textos. Projeto convivendo com a arte. Belo Horizonte: Frente e verso, s.d.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. [s.l.]: Ática, 1986.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com Lobos**: Mitos e Arquétipos da Mulher Selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI_ZERBO, Joseph (ED). **História Geral da África I** – Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR, 2010. P. 139-166.

MATOS, Gislayne. A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2005.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar**: educação estética e artística na formação de contadores de histórias. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOUZA, Luciene Santos; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Contação de histórias**: seguindo o curso de suas águas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (ED). **História Geral da África I** – Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR, 2010. p. 139-166.

Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia

*Sung Stories: master's repertoire of tradition in cities
from the countryside of Bahia*

Eduarda Lacerda Queiroz*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos**

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Licencianda do Curso de Música da Universidade Estadual de
Feira de Santana (UEFS)

**Professora do Curso de Música da Universidade Estadual de Feira
de Santana (UEFS)

Resumo: Este artigo trata de um relato de experiência sobre a pesquisa “Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição em cidades do interior da Bahia” desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA) por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís. Esta pesquisa teve como objetivo construir intercâmbio entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico por meio da coleta, sistematização, transcrição em partituras e análise de canções selecionadas, contidas no repertório dos contadores de histórias, os quais se encontram em cidades do interior da Bahia. Para tal, foi realizada uma entrevista por meio da narrativa (auto)biográfica (JOVCHELOVICH; BAUER, 2022) com uma mestra da tradição, o que possibilitou conhecer, além das canções, os discursos advindos de suas histórias de vida. Também foram selecionados materiais audiovisuais de uma segunda mestra, recolhidos e disponibilizados pelo Projeto Cheganças (2013). Após recolher e transcrever as canções, estas foram analisadas e categorizadas, de acordo com o contexto, gênero e estilo musical em que estão inseridas, e, com este material, foi elaborado um cancionário popular em formato digital, contendo letras, partituras, análises musicais e vídeos das canções recolhidas, gerando uma ferramenta para educadores, especialmente os musicais, para abordar temas como tradição oral, contexto histórico e cultura popular. O aporte teórico está fundamentado nas ideias das narrativas oraís (ROCHA, 2010; COSTA, 2018) e na música, como veículo de expressão da diversidade cultural (QUEIROZ, 2011), considerando a importância da sua transcrição (RIBEIRO, 2018). Algumas das contribuições advindas deste trabalho dizem respeito ao conhecimento sobre a diversidade da cultura local, colaborando com a construção de um ensino musical diverso nas escolas brasileiras ao possibilitar o uso de canções regionais para além de canções com vinculações midiáticas (vistas dentro e fora da sala de aula), assim como a expansão do universo musical do estudante através de novas experiências sonoras.

Palavras-chaves: tradição oral; repertório cultural; cancionário popular.

Abstract: This paper addresses an experience report from the research “Sung Stories: master’s repertoire of tradition in cities from the countryside of Bahia” developed in the scope of initial scientific research, in the Feira de Santana State University (UEFS-BA) through the Vocal Poetry Research Study Group. This research aimed to build an exchange between traditional and academic lore through the collection, systematization, sheet music transcription and the analysis of songs included in the repertoire of storytellers who live in cities in the countryside of Bahia. For such a work, an interview by means of an autobiographical narrative was conducted with a master of the tradition (JOVCHELOVICH; BAUER, 2022), which made it to possible to know, besides the songs, the discourses accrued from their life stories. Audiovisual materials of a second master were also selected, collected and made available by the Cheganças Project (2013). After collecting and transcribing these songs, they were analyzed and categorized, according to the context, genre and music style they are inserted in, and, with this material, a popular songbook in digital format was elaborated, containing the lyrics, sheet music, musical analysis and videos from the collected songs, creating a tool for educators, especially musicians, to address themes such as oral tradition and popular culture. The theoretical contribution is based on the oral narrative views (ROCHA, 2010; COSTA, 2018) and in music, as a vehicle of expression of cultural diversity (QUEIROZ, 2011), considering the importance of its transcription (RIBEIRO, 2018). Some of the contributions acquired from this work concern the knowledge of local culture and diversity, collaborating with the confection of a diversified music teaching in Brazilian schools, by enabling the use of regional songs in addition to songs linked to the mainstream (seen in and outside of classrooms), as well as the expansion of the student’s musical universe through new sound experiences.

Key-words: oral tradition; cultural repertoire; popular songbook.

Recebido em 31 de outubro de 2022

Aprovado em 12 de fevereiro de 2020

QUEIROZ, Eduarda Lacerda. SANTOS, Cláudia Elisiane Ferreira dos. Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia. *Légua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 98-112, 2022.

Introdução

O plano de trabalho “Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia” destinou-se a construir intercâmbios entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico por meio da coleta e da sistematização em partituras de canções contidas no repertório dos contadores de histórias, mestres e mestras da tradição que se encontram em cidades do interior da Bahia, a fim de construir um cancioneiro. Este plano foi desenvolvido entre outubro de 2020 e setembro de 2021, no âmbito do projeto de pesquisa “Cacimba de Histórias: encontros e intercâmbios com os saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, uma ação iniciada no primeiro semestre de 2019 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais. (RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 011/ 2020 - UEFS).

Os objetivos específicos, relacionados às ações desenvolvidas, foram: coletar histórias cantadas ou que continham trechos de canções junto aos contadores de histórias, mestres e mestras da tradição do interior da Bahia; realizar entrevistas narrativas com estes mestres(as), a fim de documentar as suas histórias de vida e seus repertórios; gravar, em áudio, o repertório de contos e canções da tradição que esses mestres e mestras guardam na memória; transcrever os contos de tradição oral registrados em audiovisual e as canções que emergem deles para a linguagem musical escrita (partitura); analisar, musicalmente, as canções por meio da Ficha de Análise CDG, categorizando-as de acordo com o gênero e o estilo musical e, finalmente, elaborar um cancioneiro com as canções contidas nos contos populares.

Segundo Rocha (2010), assim como qualquer outro artista, o contador de histórias tem uma matéria-prima sobre a qual trabalha e materializa uma ideia, sendo esta uma “ideia-narrativa” que tomará forma a partir de sua ferramenta principal: a palavra oral, ou seja, a narrativa é a sua matéria-prima e a palavra oral sua principal ferramenta. Além da narrativa, outras ferramentas podem ser utilizadas pelo contador para dar forma às suas histórias, sendo a música uma delas. Desse modo,

[...] como expressão cultural, a música pode ser considerada veículo universal de comunicação, pois não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais. (QUEIROZ, 2011, p. 19).

Ambas, contação de história e música, são artes carregadas de criatividade e conhecimento poético. Carregam em si ora vivências do autor, ora de terceiros, ora da imaginação de quem não se contenta com a sua individualidade existencial e ultrapassa os limites da realidade que lhe cerca, dando forma à imaginação. Tanto na música quanto na contação há um desejo de comunicação com o outro, um compartilhar de tempo, sentimentos e experiências. Importa-nos, nesta pesquisa, explorar a aliança entre essas duas linguagens artísticas.

Segundo Hampate Ba (1997, p. 02),

[...] a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas.

Assim, considera-se que ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação. A partir desta união entre os contos e cantos de tradição oral, nasce a motivação para a realização desta pesquisa, descrita a seguir.

Metodologia da pesquisa

Com essa pesquisa pretendemos conhecer a riqueza da tradição oral popular – com recorte da expressão de identidade cultural e social e de memória viva – de contadores de histórias de cidades do interior da Bahia. Além de conhecer a história de vida dos mestres(as) da oralidade, que decidem perpetuar suas experiências, costumes e saberes através da palavra, exploramos a cultura popular local por meio dos contos e canções guardadas em suas memórias. A pesquisa foi realizada em quatro estágios: o primeiro diz respeito ao estudo teórico; o segundo à organização e transcrição dos dados recolhidos pelo Projeto Cheganças; o terceiro estágio, à entrevista narrativa e organização do diário de campo e, por fim, o quarto, à elaboração do produto final.

O primeiro estágio, estudo teórico, foi iniciado com a participação no Curso de Extensão “Formação de narradores orais: conta comigo!”, uma ação do Programa de Extensão Observatório de Contação de História em Espaços Etnoformativos: Grupo Residente de Contadores de Histórias da UEFS. Através de leituras, pesquisas, discussões e reflexões foi possível compreender os sentidos da tradição e sua relação com a tradição oral, compreender a importância de preservação dos contos da tradição oral como fonte de preservação e difusão das culturas tradicionais, desenvolver capacidades de narração de história e aprender como utilizá-la em espaços etnoformativos.

Além da leitura e do fichamento de textos, nos encontros do grupo de pesquisa, foram convidados pesquisadores externos de referência para apresentar seus trabalhos com a tradição oral e a contação de histórias. Isso fez com que esse se tornasse um espaço plural de compartilhamento de conhecimento e troca de experiências, além de ser uma etapa preparatória para a realização da pesquisa. O primeiro dos sete encontros com pesquisadores foi com o Prof. Mestre Rogério Soares de Brito, que trouxe sua experiência na coleta de contos na cidade de Caetité-BA. Ele falou sobre o primeiro contato do pesquisador com os narradores, um momento para conhecer um ao outro, deixar os ouvidos apurados, criar laços de afetividade e gerar confiança, sendo que a história deve vir naturalmente, sem pressionar o narrador a contar história: o respeito e a paciência são imprescindíveis nessa tarefa de coletar o material de pesquisa.

O tema do segundo encontro foi a transcrição de contos coletados, com o escritor e Prof. Marco Haurélio, onde foram expostos os possíveis tipos de transcrição de um conto, a importância da transcrição literal, mantendo as marcas da linguagem oral, pois ela é reflexo da identidade cultural do contador e do local onde o conto foi recolhido. O terceiro encontro, com a Profa. Dra. Edil Silva Costa, continuou na mesma linha do anterior, com o tema voltado à pesquisa de campo. Edil orientou sobre essa etapa da coleta, alertando que a pesquisa de campo não acontece no nosso tempo, acontece no tempo do outro; ou seja, temos que ter disponibilidade, paciência, fazer o exercício de saber ouvir e, acima de tudo, estabelecer um vínculo com o narrador. Apontou que a performance de contar histórias envolve mais do que a vocalização, tem o olhar, o ambiente e, principalmente, os gestos. Sobre a possibilidade de transcrição da performance, Edil defende que é improvável (se não, impossível) conseguir representar o

que é a performance. Assim, o que fazemos é apenas um pálido retrato do que foi a narrativa.

O quarto encontro, com o tema “Captação de imagem para produção de vídeo” foi uma oficina com Noelly Castro e Isabela Moura. Tais aspectos relevantes à pesquisa seriam utilizados na etapa das entrevistas. Neste encontro, foram tratados conteúdos técnicos visuais, como: enquadramento de tela, luz, captação de áudio; e, também, de aspectos mais humanos, como o fato de tornar o momento da entrevista o mais confortável, prazeroso e respeitoso possível.

O quinto encontro foi com o pesquisador Felipe Serpa, dialogando sobre o procedimento metodológico da (Auto)biografia, por meio da experiência de uso da entrevista narrativa, descrita em sua tese de doutorado *Fio a fio... como as professoras do projeto salvador tecem suas formações*. Felipe trouxe o conceito de entrevista narrativa, afirmando que essa pode ser tanto semi-estruturada como não estruturada. Também trouxe os diferentes tipos de papéis que a narrativa pode assumir, sendo alguns deles o papel de fenômeno: pois é singular, é o que caracteriza o enunciado como enunciação, ele só vai aparecer naquelas condições. O papel do método de investigação: pois vai colher alguns dados que dizem respeito tanto do individual quanto da história coletiva de uma comunidade. E o papel da ressignificação do vivido: é sempre ressignificado, pois, ao contar uma história, o indivíduo contará diferente da segunda, então, é ressignificado.

O sexto encontro foi com a pesquisadora Prof. Dra. Keu Apoema, com o tema “Entrevista narrativa”. Keu trouxe sua experiência e, também, discutiu sobre a importância do diário de campo, um documento no qual iremos registrar os detalhes da pesquisa: o que fizemos antes da entrevista para fazer contato, se ela foi bem recebida, fatos que aconteceram durante a entrevista (que não vão aparecer na fala e, consequentemente, na transcrição), se apareceu uma pessoa que interferiu ou não e as impressões que tivemos sobre ela. Frente ao desafio de realizar a entrevista narrativa neste contexto de isolamento social, Keu apresentou sugestões de como tornar este momento confortável para o pesquisador(a) e o mestre/mestra da tradição. Entre estas, interagir durante a contação da história com o olhar, a cabeça, pequenas afirmações, pensando que a entrevista é uma prosa, nunca deve ser uma coisa rígida.

O segundo estágio da pesquisa foi introduzido a partir deste encontro com a Keu Apoema, que compartilhou registros audiovisuais¹ realizados pelo Projeto Cheganças. Esse projeto é realizado por ela e os contadores Toni Edson, Ana Luísa Reis através da Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT-BA) que previa a circulação por três municípios do Piemonte da Diamantina: Jacobina, Caem e Serrolândia. Nestas cidades, realizaram entrevistas com contadores de histórias e cantadores de versos e registraram parte do repertório. Nestas cidades, realizaram entrevistas com contadores de histórias e cantadores de versos, registraram parte do repertório e promoveram uma roda de contação de histórias nas praças das cidades, chamada Roda de Cheganças. Na ocasião, faziam oficinas e roda de contação de história com contadores de história tradicionais e contemporâneos que tinham participado das oficinas. Em cada uma das cidades, em média, localizaram de 6 a 10 narradores de histórias. Recolheram uma grande variedade de narrativas, de 100 a 200 recolhas foram feitas, entre histórias e canções, entre contos maravilhosos, contos de horror e causos. Dentre os mestres(as) encontrados nessas andanças, havia duas mestras que traziam versos cantados em seus repertórios. A partir de uma análise do material disponibilizado, optamos por ter como mestra da tradição

1 Registros Disponíveis em: www.youtube.com/casaapoema. Acesso em: 30 ago. 2022

Dona Neném, da cidade de Serrolândia-BA e transcrever algumas canções do repertório da mestra Dona Cirlene, da cidade de Caem-BA.

Após a busca de contato com Dona Neném e de termos acesso ao material da recolha realizada pelo Projeto Cheganças, foi dado início ao trabalho de audição e transcrição das canções presentes nos repertório das duas mestras. Essas ações já corresponde ao segundo estágio de nossa pesquisa: a organização e a transcrição dos dados. Inicialmente, foi realizada a audição minuciosa dos áudios repetidas vezes, para internalizar a letra, melodia e ritmo das canções. Após essa primeira etapa de contato com o material da pesquisa, foi feita a transcrição literal das letras, ou seja, tal qual estavam sendo cantadas e, posteriormente, na linguagem padrão (ou editada).

Conforme exposto por Rogério Soares de Brito, em um dos encontros do grupo de pesquisa supracitado, existem dois tipos de transcrição: a literal - *Verbatim* ou *Ipsis litteris*, a transcrição tal qual o narrador fala. Nesta, as marcas da prosódia e da oralidade do narrador são respeitadas integralmente, e é voltada para um público mais específico, em pesquisa de áreas como a linguística, a sociolinguística e para os lexicólogos. Entre os áudios de canções transcritos nesta pesquisa, abaixo está representado o trecho de uma das canções trazidas por Dona Sirlene, “Dona Maria, quero vadiá”:

Dona Maria, quero vadiá - Ipsis Litteris

“Dona Maria
Quero vadiá
Em seu terrero
Quero vadiá
Terrero novo
Quero vadiá
Do licrin cheroso
Quero vadiá”

Fonte: Da autora, Cancioneiro Popular

O segundo tipo de transcrição apontado Rogério Soares de Brito é a transcrição editada ou limpa: nesta transcrição, são feitas algumas pequenas intervenções, sendo retiradas algumas das marcas da oralidade, mas com o cuidado de manter as palavras e a ideias originais. A seguir expomos a mesma canção com esta transcrição:

Dona Maria, quero vadiar - Transcrição editada

“Dona Maria
Quero vadiar
Em seu terreiro
Quero vadiar
Terreiro novo
Quero vadiar
Do alecrim cheiroso
Quero vadiar”

Fonte: Da autora, Cancioneiro Popular

Na etapa seguinte, foi realizada a execução da melodia da canção nos instrumentos musicais (teclado ou violão) para auxílio na identificação da altura das notas emitidas e a transcrição para partitura musical, utilizando o software Musescore. O desafio, nessa fase, foi encontrar as alturas (registradas como notas em partitura) de determinadas melodias

que estavam a uma distância menor do que um semitom², o que mostra uma particularidade deste tipo de tradição musical que não, necessariamente, adequa-se ao sistema da música dita ocidental. Procurou-se manter, inclusive, a tonalidade do registro vocal da mestra. Ribeiro (2018, p. 01) define transcrição como “o registro de um determinado evento em um meio que não seja o original”, afirmando ainda que nenhum sistema de notação pode descrever todos os detalhes de um exemplo sonoro. Logo, ainda que tentássemos, exaustivamente, capturar e notar as minúcias sonoras dos versos cantados por Dona Neném e Dona Sirlene, a partitura nunca seria capaz de armazenar e comunicar todos os detalhes que envolvem uma performance da tradição oral, pois ela supera a experiência sonora e envolve relações com o olhar, corpo, ambiente e etc. Aqui, nos atemos, exclusivamente, à transcrição da melodia cantada com objetivo de gerar um material que possa ser utilizado na educação musical formal; logo, não existiu o interesse em realizar uma notação carregada de símbolos que não atendessem bem ao uso desejado, por ser demasiadamente complexa. As partituras foram escritas no formato *lead sheet* (linha melódica cifrada e letra da canção).

Em seguida, na etapa quatro, foi realizada a análise das canções. Para isso, foi utilizada a Ficha de Análise CDG. Conforme Nunes (2012, p. 154), “o entendimento sempre foi, e é: quanto mais o professor sabe sobre a canção que pretende ensinar, tanto melhor é seu desempenho no uso dela em sala de aula”. Seguindo este pensamento, para compreender uma determinada música é importante conhecer o contexto no qual ela está inserida, tanto geográfico como histórico, além de elencar e sistematizar os elementos musicais contidos nela. Para isso, utilizamos a Ficha Cante e Dance com a Gente (CDG) desenvolvida pela Profa. Dra. Helena de Souza Nunes, um instrumento utilizado para a análise e categorização das canções de acordo com o contexto, gênero e estilo musical em que estão inseridas. Segundo a autora (2012, p. 151), nesta Ficha estão contidos

[...] itens de análise que foram obtidos a partir do estudo de obras tradicionais de análise musical, as quais foram estudadas, discutidas e seus itens recombinaados, até chegar ao formato atual, o qual se considera como adequado ao propósito de examinar as canções.

Por meio da análise, foram extraídos e identificados os elementos musicais e textuais necessários para uma compreensão da canção, dando assim, subsídio para a performance do intérprete e ao educador musical, para o ensino desta. Adicionalmente, também se considera a coreografia como parte da análise, incluindo aspectos pertinentes à outra das linguagens artísticas, ou seja, a dança.

Entre as canções transcritas, a maioria destas possuem temas que falam do cotidiano, da vida simples da roça. Outras, falam de amor e nos remetem aos costumes ou aos hábitos dos jovens enamorados. Suas letras são compostas por diálogos, ou seja, formato pergunta x resposta, onde duas ou mais pessoas cantam algumas frases e outras respondem, tornando-as bastante integradoras. Dona Neném ainda relata, em seus áudios, que algumas destas devem ser cantadas em roda.

Findo o estágio anterior, com as transcrições e análises das canções, iniciamos o que diz respeito à entrevista narrativa e à organização do diário de campo. No primeiro momento, foi realizada a entrevista narrativa. Neste período, o mundo enfrentava a

2 Na música ocidental tradicional, o semitom é o menor intervalo entre duas notas diferentes. (GUSMÃO, 2012, p. 12).

pandemia causada pelo vírus covid-19 e estávamos em isolamento social, o que nos trouxe alguns desafios para a realização da entrevista com os mestres e mestras da tradição, já que, em grande maioria, são de idosos e considerados grupo de risco;. Assim, como não poderia haver contato direto, a solução encontrada foi realizar as entrevistas de forma online, por meio de plataformas digitais como *Google Meeting* e *Zoom*.

O contato com a mestra da tradição foi a maior dificuldade encontrada na pesquisa. Devido a sua residência estar localizada em uma área rural, a cobertura de sinal de telefone e de internet era precária e as ligações iniciais eram direcionadas à caixa postal. Somente após dois meses de tentativas conseguimos realizar o primeiro contato. No primeiro encontro com Dona Neném, apresentamos, de forma breve, o projeto de pesquisa e este plano de trabalho. Perguntamos se a mestra poderia contribuir conosco, realizando uma entrevista, falando sobre sua história de vida e compartilhando os contos e canções que guardava na memória. Ela se mostrou disponível a colaborar no que fosse preciso. Após esse primeiro contato, trocamos algumas mensagens de áudio e breves ligações na tentativa de agendar uma data para entrevista narrativa. Esse foi mais um desafio, tendo em vista que ela precisava da disponibilidade e apoio tecnológico de uma de suas netas para, efetivamente, contribuir conosco. Com isso, somente após dois meses do primeiro contato é que realizamos a entrevista narrativa.

O modelo de entrevista narrativa é definido por Jovchelovitch e Bauer (2002) como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado quanto das entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa a encorajar e a estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Serpa (2014) aponta que este é um tipo de entrevista que rompe com o formato de pergunta e resposta, já que é uma entrevista aberta, de modo que alguns autores defendem que ela é semiestruturada e outros autores de que ela é não estruturada.

Para a realização da entrevista com Dona Neném, foi utilizada uma estrutura aberta, ou seja, em um primeiro momento a mestra foi estimulada a falar, livremente, sobre suas histórias de vida e, em seguida, utilizamos, como guia, o roteiro de entrevistas disponibilizado pelo grupo de pesquisa que contém quatro blocos temáticos: Bloco 1: Dados pessoais e familiares; Bloco 2 - Biografia, Bloco 3 - Sobre as histórias e canções (como ouvinte e mestra); Bloco 4 - Recolha. Ter acesso a essas informações nos permitiu conhecer algumas especificidades em relação aos contos e às canções.

O planejado para a entrevista era apresentar, detalhadamente, a proposta da pesquisa, aplicar o roteiro e, por fim, pedir que, se possível, Dona Neném cantasse os versos que guarda em sua memória. Porém, a ordem foi invertida conforme o pedido feito pela entrevistada. Assim, ela, inicialmente, cantou os versos imediatamente, após a pesquisadora ter concluído a fala sobre a pesquisa. Após esse momento, partimos para a conversa sobre suas histórias de vida; pelo fato das falas e respostas da mestra serem breves, buscamos estratégias para extrair respostas mais longas, como fazer pausas longas de silêncio acrescidas de expressões como: "né isso?" ou "ah! então foi assim..." e aguardar algum complemento ou detalhe. É importante ressaltar que esta postura da mestra não deve ser vista como um sinal de má vontade ou desconforto na entrevista, visto que ela se mostrou muito solícita em ajudar e tirar dúvidas que surgissem após aquele momento. Apesar da proposta da entrevista narrativa ser, justamente, a de deixar que o mestre fale sobre si sem grandes interferências, é necessário levar em conta que cada mestre tem sua particularidade, conforme Keu Apoema discutiu em um dos encontros do Grupo de Pesquisa de Poéticas Orais:

“Cada entrevistador vai ter um percurso de pesquisa e esse percurso vai passar muito pelos afetos, pelas intuições da hora porque cada entrevistado é diferente, tem aqueles que adoram falar, tem uns que não falam nada, tem aqueles que você vai perguntar e a pessoa vai falar ‘esqueci tudo’ 90% das pessoas que eu entrevistei eles dizem de primeira ‘esqueci tudo’ aí você vai construindo o caminho, né... esqueceu mesmo? Como é que é?.” (Encontro 08 do grupo de pesquisa: O Roteiro de entrevista com a Prof. Dra. Keu Apoema em 09/03/2021)

Após a entrevista com a mestra, partimos para a fase de transcrição dessa entrevista no padrão literal, *Ipsis Litteris*. Durante esse processo, surgiram dúvidas em relação ao significado de algumas palavras e determinados trechos de canções, devido a falha da conexão de internet, mas todas as questões foram sanadas através do contato com a mestra via mensagens de áudio no Whatsapp. Após a transcrição, partimos para a elaboração do diário de campo, um documento no qual registramos a caminhada da pesquisa, os detalhes dos primeiros contatos com a mestra e as informações que surgiram durante a entrevista. Como já citado, a performance envolve mais do que a vocalização, envolve o olhar, o ambiente, gestos, como podemos perceber nesse trecho da entrevista:

“Vô ler um cordel, ôi eu num tenho nada de livro aqui óh [mostra as mãos para a câmera] é só em memória, eu vô cantá um cordel, cê sabe o que é um cordel num sabe? (...) Se saí alguma coisa errada aí você vai me perdoá, me desculpá, eu sô uma velha de 79 anos, não é possível essa cabeça tê o juízo que teve no tempo de Keu [se refere a entrevista que Keu Apoema fez através do Projeto Cheganças]. (Diário de campo, 2021, p. 06).

No diário de campo também registramos os desafios encontrados em cada etapa e das percepções gerais do processo de pesquisa, como no trecho a seguir:

“Durante a performance do Pavão Dorado ela afirma que determinado verso é de Keu; após a finalização, pergunto o porquê e ela responde: “Porque é de Keu! Aquele verso em Maracujá de mea em mea hora ela chegava e dizia ‘Dona Nenem diga meu verso’ e eu dizia (...) então ela disse que aquele verso era dela, o verso de Keu”. Destaco esse trecho por perceber que houve a construção de um afeto mútuo no desenvolvimento da pesquisa, o tempo de Keu ao qual ela se refere é 2013, ou seja, já se passaram 8 anos e ela aos 79 anos de idade ainda se lembra do verso que aquela pesquisadora se afeiçoou. Isso nos dá sinais do cuidado que o Projeto Cheganças teve ao não limitar os contadores(as) de histórias a objetos científicos portadores do conhecimento que lhes interessava (as histórias), tiveram o cuidado de encará-los antes de tudo como humanos, como indivíduos com vivências, experiências e jornadas diversas, acredito que isso tenha permitido essa relação genuína entre ambas as partes.” (Diário de campo, 2021, p. 06).

Esse documento foi uma ferramenta importantíssima para o processo de reflexão da pesquisa, com a quantidade de informações registradas o processo de escrita se tornou mais leve e rico em detalhes.

Figura 1 - Mestra da tradição Dona Neném



Fonte: Canal do YouTube casa Apoema³

Dona Neném (Madalena Mendes Moreira) é nascida em Serrolândia/BA, em 1942, e teve o primeiro contato com as histórias ainda na infância através de duas senhoras com quem morou durante 14 anos. Durante a infância, frequentou a escola por um curto período de tempo. Com cerca de 10 anos, começou a contar histórias e cantar os versos que aprendeu com as senhoras e através da leitura de cordéis. Para aprender as histórias, ela escrevia e lia até memorizar e não precisar mais do papel. Na fase adulta, trabalhou na roça com o marido com o qual é casada há 61 anos, e com ele teve 10 filhos, 33 netos e 26 bisnetos. Infelizmente, nenhum dos seus filhos se interessou em aprender a arte de contar histórias. Dona Neném é uma senhora de memória admirável, durante a entrevista trouxe a cantiga de roda “Rosa Branca” que tem a forma de pergunta e resposta, e composta de trinta e duas estrofes com quatro versos cada e um refrão que se repete entre elas. Essa e as demais canções trazidas pela mestra com a transcrição em partitura podem ser acessadas no canal do YouTube do “Observatório de Contação UEFS”.

Como já citado, nesta pesquisa também utilizamos os registros audiovisuais recolhidos pelo Projeto Cheganças da mestra Dona Sirlene. Dona Sirlene (Sirlene Rodrigues de Oliveira) nasceu em 1953, em Bom Jardim, Caém-BA e teve o primeiro contato com as histórias e as cantigas ainda na infância com sua mãe e nas brincadeiras de roda com os vizinhos. Na infância, estudou enfrentando diversas dificuldades ao ponto de não frequentar as aulas por falta de caderno. Ainda nesse período, começou a trabalhar, catando coco para ajudar no sustento da família. Na adolescência, aos 12 anos, começou a trabalhar de empregada doméstica e, aos 16 anos, interrompeu os estudos que foram feitos até a 4ª série. Em seguida, teve seu primeiro de quatro filhos. Na fase adulta, aos 37 anos, voltou a estudar e, atualmente, é professora aposentada. Dona Sirlene traz em sua maioria canções curtas de brincadeira de roda que, também, estão disponíveis no canal do youtube citado anteriormente.

3 Disponível em: www.youtube.com/casaapoema Acesso em: 30 ago. 2022.

Figura 2 - Mestra da tradição Dona Sirlene



Fonte: Canal do youtube casa Apoema⁴

Por fim iniciamos o quarto e último estágio, a elaboração do produto final. A partir das recolhas e transcrições realizadas, foi produzido o Cancioneiro popular “Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia” em formato de ebook. Iniciou-se com a elaboração do Roteiro para o Cancioneiro, seguido pela Pesquisa e construção de Layout para ebook e vídeos, a Elaboração do cancioneiro utilizando o site Canva, a edição de vídeos utilizando o Headliner, Musescore e Canva, finalizando com a Revisão da Orientadora.

O cancioneiro, em sua versão final, contém uma breve apresentação do projeto, sugestão de uso do material, dados das mestras da tradição, letra, partitura e Ficha de Análise das doze canções transcritas, sendo nove de Dona Cirlene e três de Dona Neném. Apesar de não estar inicialmente previsto no plano de trabalho, o cancioneiro também conta com vídeos que mesclam a performance das mestras com a reprodução das partituras geradas, expandindo a acessibilidade e possibilidades de uso desse material. A seguir, figuras que ilustram parte do cancioneiro:

Figura 3 - Capa do Cancioneiro Popular



Fonte: Cancioneiro Popular, 2021

4 Disponível em: www.youtube.com/casaapoema Acesso em: 30 ago. 2022.

A figura 4 ilustra a partitura de uma das canções, “Dona Maria, quero vadiar”, com a letra transcrita de forma literal.

Figura 4 - Letra e partitura de “Dona Maria, quero vadiar”

**DONA MARIA,
QUERO VADIAR**

Dona Maria
Quero vadiã
Em seu terreiro
Quero vadiã
Terreiro novo
Quero vadiã
Do licrin cheroso
Quero vadiã



J = 70

Do-na ma - ri - a que-ro va-di - á, no seu ter - rei - ro que-ro va-di - á, ter-rei-ro

no - vo que-ro va-di - á, do ale-erim chei - ro - so que-ro va-di - á.

Fonte: Cancioneiro Popular, 2021

Na figura 5, está ilustrada a Ficha de Análise, preenchida com os dados da canção acima.

Figura 5 - Ficha Cante e Dance com a Gente, “Dona Maria, quero vadiar”.

FICHA CANTE E DANCE COM A GENTE

- CANÇÃO**
Nome da Peça: Dona Maria, quero vadiã
Contexto: Canção pertencente à tradição oral do interior da Bahia recolhida e disponibilizada através de áudio pelo Projeto Chegarças – Reinventando a Roda com histórias Diamantinas de autoria das professoras Keu Apoema, Ana Luiza Reis e Toni Edson S.
A canção foi transcrita através do plano de trabalho Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia pertencente ao projeto de pesquisa Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia.
- CONTEÚDOS MUSICAIS**
Melódicos: Graus conjuntos, salto de terças, salto de quintas, arpejos, notas repetidas.
Rítmicos: Tempo e subdivisão, notas pontuadas, diferentes agrupamentos de semicolcheias, início acéfalo.
Harmônicos: Utilização do I e IV grau da tonalidade, cadência plagal.
Potencial Inter/Multi/Pluri/Transdisciplinar: Cultura popular brasileira, interpretação textual, contexto geográfico, histórico e cultural.
- COMPOSITOR**
Nome: Tradição Oral (intérprete - Dona Citene)
Local e data: Bom Jardim, Caem - BA
- FORMA**
Denominação: Canção Unária
Aspectos: Canção composta de uma estrofe com quatro versos, na forma dialógica, pergunta e resposta. Os versos um e três e dois e quatro são melodicamente similares.
- CARÁTER**
Andamento e indicação de Metrônomo: 70bpm
Denominação específica: Andantino
Expressão: Caráter alegre e dançante
Gênero: Cantiga de roda
Estilo: Canção
- TEXTO**
Prosódia: Há desvio de prosódia na palavra Dona (característico deste tipo de canção)
Rima: Palavras repetidas: vadiã, novo e cheroso
Madrigalismo: No primeiro e quinto compasso o movimento melódico ascendente e descendente em Dona Maria remete a um chamamento. Na frase 'quero vadiã' as notas repetidas e a conservação da mesma figura rítmica reforçam a palavra, provocando falta de ação.
- MELODIA**
Escala e Armadura: Canção transcrita em Mi3 Maior
Extensão: mi3 - d04
Tessitura: lab - d04
Estruturas de interesse: A melodia se movimenta na maior parte em graus conjuntos com alguns saltos de terças e um quinta, em arpejos da Tônica.
- RITMO**
Métrica e natureza do compasso: Binário simples
Unidade de tempo: Semínima Unidade de Compasso: Mínima Sinal de Compasso: 2/4
Estruturas de interesse: A canção se movimenta basicamente utilizando a divisão de diferentes agrupamentos de colcheias e semicolcheias.
- HARMONIA**

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Eb	Ab	Ab	Eb	Eb	Ab	Ab	Eb
Cadência Plagal				Cadência Plagal			

Fonte: Cancioneiro Popular, 2021

O cancionário estará disponível no repositório digital do Grupo de Pesquisa, com acesso livre, que será destinado, também, ao registro das histórias de vida e aos contos de tradição oral, coletados pelos pesquisadores envolvidos com o projeto Cacimba de Histórias, gerando uma ferramenta para educadores, especialmente os musicais, para abordar temas como tradição oral, contexto histórico e cultura popular.

Análise e discussão dos resultados

A diversidade musical é inata à escola pelo fato desse espaço ser formado por indivíduos de diferentes culturas. Segundo Queiroz (2011, p. 20), há, pelo menos, duas vertentes centrais da diversidade musical que o professor precisa lidar: a primeira ‘diversidade de músicas da escola’, que está relacionada ao universo musical trazido pelos alunos e a segunda com a ‘diversidade de músicas para a escola’, que é voltada para a inserção, na prática escolar, de músicas de diferentes contextos culturais, visando à ampliação e/ ou à transformação do universo musical dos alunos, a partir da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências musicais variadas. Ao produzir o cancionário popular “Histórias cantadas: repertório dos mestres e mestras da tradição de cidades do interior da Bahia”, contendo dados, letras, partituras, fichas de análises e vídeos das canções, fornecemos ao professor algumas ferramentas para o processo de escolha de materiais a serem usados em sala para garantir a diversidade musical para a escola, já que ele foi pensado e escrito, justamente, para fazer intercâmbios entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos da educação musical. Além disso, o fato de se ter as canções já analisadas, possibilita que o professor utilize-as para ensinar conteúdos musicais, a partir dos elementos contidos nestas peças.

Considera-se que o ebook pode ser utilizado não só nas aulas de música, mas, também, em tantas outras que tratem da cultura popular, contribuindo, assim, para o ensino musical decolonial⁵, ao utilizar o conhecimento tradicional brasileiro para educar as novas gerações. Para auxiliar o professor que não lê partitura musical, foram disponibilizados áudios e vídeos das canções, inclusive os áudios originais, com a execução da própria mestra. Podemos perceber a riqueza das nuances textuais (especialmente em se tratando da linguagem em sua transcrição literal), integradas às melodias e às harmonias das canções, que ilustram e reforçam a mensagem contida na letra: aspectos sutis que se desvelam a cada interpretação, fazendo emergir o contexto cultural narrado.

Ao realizar a entrevista narrativa, conhecer as mestras e transcrever as canções contribuímos para a produção de conhecimento sobre a cultura popular local e para a preservação do repertório musical popular de cidades do interior da Bahia, sendo, este caso, as cidades de Caem, com a Dona Sirlene e Serrolândia, com a Dona Nenem. Logo, todos os resultados propostos no projeto de pesquisa foram alcançados. Apesar de termos enfrentado alguns desafios, devido ao contexto de isolamento social, um ponto positivo gerado foi a popularização do contato digital e síncrono entre pessoas de diferentes lugares do país e do mundo. Isso nos possibilitou interagir com pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões do Brasil, enriquecendo, ainda mais, esse processo.

⁵ Decolonialidade ou pensamento decolonial é uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica. Criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o domínio da cultura ocidental. Fonte: Wikipedia.

Como resultado, no âmbito pessoal da pesquisadora, houve um relevante acréscimo de conhecimento musical, principalmente, nas etapas de audição e transcrição para partitura nas quais foram trabalhadas as habilidades de percepção melódica e rítmica, e escrita de partitura e na etapa de elaboração da Ficha de Análise CDG, quando foi desenvolvido um olhar mais analítico e crítico diante das canções.

Levando em consideração o que foi exposto em itens anteriores, podemos concluir que o conhecimento tradicional é tão complexo e valioso quanto o acadêmico. É necessário criar pontes de conexão entre o ensino de música formal e o tradicional, pois a escola tem muito a aprender com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na oralidade.

Para além disso, as histórias de vida, canções, contos, cordéis e tantas outras questões que os mestres e mestras da tradição oral carregam dentro de si são uma herança antiga e valiosa demais, para que as deixemos no esquecimento ou escondidas. Por fim, esperamos que, por meio desta pesquisa e seus frutos, os jovens possam aprender com os idosos e a cultura popular continue viva.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Edil Silva. Narrativas orais na contemporaneidade: Conexões e fissuras. *Revista Sentidos da Cultura*. Belém-PA | ano 2 | n.2 | jan-jun 2015.
- Decolonialidade. In: Wikipedia, a enciclopédia livre. Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: Decolonialidade – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org). Acesso em 22 fev.2023
- GUSMÃO, Pablo. *Teoria elementar da música*. Departamento de Música, Universidade Federal de Santa Maria Centro de Artes e Letras. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: pablo_gusmao-teoria_elementar.pdf (ufrgs.br). Acesso em 30 ago. 2022.
- JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- NUNES, Helena de Souza. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*. Natal, v.1, n.1, jan- jun 2012. Disponível em: <http://www.rbec.ect.ufrn.br>. Acesso em: 23 set. 2021.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música, Salto para o Futuro - *Educação Musical Escolar*, ano 21, n. 8, p. 17-23, 2011.
- RIBEIRO, Hugo. Leonardo. *Transcrição musical: qual a sua importância, qual o seu futuro?* Salvador: UFBA, 2018.
- ROCHA, Vivian Munhoz. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010.

SERPA, Luiz Felipe Santos Perret. *Fio a fio – como as professoras do Projeto Salvador tecem suas formações*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2014. Disponível em: TESE_05jun2015_LUIZ FELIPPE SERPA_UFBA.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

Narrativas da Serra da Agulha: uma viagem ao passado para alumiar o presente

*Narratives of Serra da Agulha: a journey to the past to
light up the present*

Felipe de Cerqueira Lopes*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Raquel Cruz Freire Rodrigues**

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROBIC/UEFS) e Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da instituição; Contador de histórias; E-mail: felipelisonjeado@gmail.com

¹ Professora doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS); E-mail: raquelrodrigues@uefs.br

Resumo: O artigo se apresenta no âmbito da tradição oral, tendo como elemento central os Mestres e Mestras. A relevância social da pesquisa se apresenta em socializar o conhecimento da cultura em torno das cantigas, contos, reisados, entre outros. Realizamos a pergunta científica: Como a Mestra se constituiu contadora a partir das relações tecidas durante a sua formação? Levantamos a hipótese que a constituição dos Mestres se apresentam nas suas relações com a realidade social, principalmente com seus parentes e seu trabalho. Seguimos as orientações para a recolha: preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas; fala conclusiva. O nosso objetivo foi compreender que a construção do repertório cultural dos Mestres de tradição se apresenta na sua constituição sócio-histórica. A pesquisa está articulada com o projeto “Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, financiada pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Ao final da pesquisa foi possível observar a importância da recolha, organização e sistematização deste acervo cultural, para que não se perca na história ou que fique restrito apenas as comunidades dos Mestres; e sim que possa ser socializada de forma sistematizada para as próximas gerações, independentemente da sua região. Destacando a força e poder ancestral da Mestra, trazendo por meio de suas poéticas orais respostas para os tempos atuais como uma lamparina que alumia o nosso presente.

Palavras-chaves: Mestres; Formação humana; Tradição.

Abstract: The article presents itself within the scope of the oral tradition, having as its central element the Masters and Masters. The social relevance of the research is presented in socializing the knowledge of the culture around the songs, tales, reisados, among others. We asked the scientific question: How did the Master become an accountant based on the relationships woven during her training? We hypothesized that the constitution of the Masters is presented in their relationships with social reality, especially with their relatives and their work. We followed the guidelines for collection: Preparation; initiation; central narration; question phase; conclusive speech. Our objective was to understand that the construction of the cultural repertoire of the Masters of tradition is presented in their socio-historical constitution. The research is articulated with the project “Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, funded by the State University of Feira de Santana. At the end of the research, it was possible to observe the importance of collecting, organizing and systematizing this cultural heritage, so that it is not lost in history or that it is restricted only to the communities of the masters; but that it can be socialized in a systematic way for the next generations, regardless of their region. Highlighting the strength and the ancestral power of the master, bringing answers to current times through her oral poetics like a lamp that illuminates our present.

Key-words: Masters; Human formation; Tradition.

Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

LOPES, Felipe de Cerqueira. RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Narrativas da Serra da Agulha: uma viagem ao passado para alumiar o presente. *Léguas & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 113-129, 2022.

“Gente que entende e fala a língua das plantas dos bichos”
(Marcus Viana, 1990)

Introdução

O presente trabalho científico representa a síntese de uma pesquisa realizada no ano de 2021/2022 intitulada *Em busca da ancestralidade na contação de histórias: testemunho da “Gente das Maravilhas”* vinculada ao projeto de pesquisa “Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia” da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tendo como objetivo realizar um estudo intertextual sobre a construção do homem sócio-histórico por meio de entrevistas narrativas sobre a história de vida e repertórios socioculturais de Mestres da tradição oral de cidades do interior da Bahia. Destacamos que a pesquisa foi realizada por quatro momentos: primeiro, a busca pelos Mestres e Mestras da tradição; o segundo, a execução das entrevistas narrativas; o terceiro, a transcrição dos contos recolhidos e; o quarto momento, a realização de um estudo intertextual sobre os contos recolhidos e o referencial teórico sobre a construção do homem sócio-histórico. Devemos destacar que esses momentos não foram realizados de forma etapistas, apresentamos neste formato apenas para que possa entender a lógica do trabalho.

Para o primeiro e segundo momentos, o foco da pesquisa foi na figura dos Mestres narradores e nos contos de tradição que estes guardam na memória. Esse foi um espaço importante para a compreensão de aspectos relacionados à ancestralidade e a questões históricas e sociais da vida desses contadores de histórias. Cabe salientar ainda que os contos colhidos em campo foram transcritos e catalogados conforme Sistema de classificação de Aarne-Thompson ATU¹. O quarto momento da pesquisa foi realizar uma intertextualização entre os contos colhidos e o referencial teórico, construindo um atrelamento entre a oralidade e a construção do homem sócio-histórico.

O texto foi organizado em seis tópicos. No primeiro, destacamos a pesquisa matriz que dá origem ao artigo; logo, após destacarmos a Mestra que participou da nossa recolha; Depois, apresentamos o trajeto feito com a Mestra Dona Graça por meio das entrevistas narrativas; no quarto, foi a constituição do ser Mestra da tradição a partir das suas relações com o outro, principalmente com o pai, sua grande referência; Em seguida, apresentamos um pouco do repertório cultural da Mestra: tambores, pandeiros, reisados, batatas e cantos; e, para concluir, realizamos uma síntese da importância dos Mestres e Mestras da tradição na formação de novas gerações.

A cacimba de histórias: beber das águas da oralidade

Somos todos constituídos por histórias. Demarcar desde quando o homem conta é uma tarefa desafiadora, porém, os contadores de histórias exercem o labor da contação de maneira que testemunham e (re)transmitem o que estão em suas raízes ancestrais. Os movimentos realizados pelas histórias são como águas que navegam pela imensidão dos rios da oralidade. Por meio dos contadores de histórias, que também podemos chamar como Mestres, Griots ou Gente das Maravilhas², ocasionam um vínculo humanitário

1 Sistema utilizado para classificar contos. Primeiramente, o sistema foi desenvolvido por Antti Aarne e publicado em 1910, o sistema foi traduzido e ampliado por Stith Thompson.

2 A expressão Mestre, segundo Santos, Apoema e Arapiraca (2018) está direcionada para aquele que ensina e transmite saberes. O conceito de griot ou griotes (feminino), segundo Amorim (2020) vem da

entre contador e ouvinte. Sendo capaz de revelar potencialidades, reflexões, modos de convivências, saberes e entendimentos que vão além das margens destes rios.

Segundo Leontiev (1978) as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram é transmitido às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” (LEONTIEV, 1978, p. 267). A contação de histórias funciona como o dispositivo que ocasiona a propagação dos testemunhos, que, contado de pais para filhos, avós para netos, contadores para ouvintes, realiza um movimento atemporal. Todas as histórias e saberes transmitidos fazem os sujeitos serem quem são, e são propagados da boca para o ouvido, do ouvido para as gerações, de geração em geração, onde a ancestralidade é preservada por meio da tradição oral, fator essencial para a construção do homem. Para Celso Silva (2013), a conexão tecida entre a ancestralidade e o ato de narrar, é como algo sagrado e sacramentado pela palavra:

Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho griô é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história. (SILVA, 2013, p. 1).

A contação de histórias é uma arte milenar que, através da sua longevidade, perpetua o sentimento de pertencimento construído entre o contador e o ouvinte, uma relação estreita capaz de acionar nesses sujeitos aspectos da ancestralidade que os une no momento da escuta de um conto, história ou cantiga. Luciene Santos, Keu Apoema e Mary de Andrade Arapiraca (2018) demarcam que, para alguns, a contemporaneidade é o lugar de atualização da tradição; para outros, é lugar de experimentação e que outros defendem como um laço quase impossível de ser desatado entre a contação de histórias e a leitura. As pesquisadoras observaram que o conto da tradição oral transita desde as sociedades tradicionais até a contemporaneidade, sem perder a sua essência básica e o simbolizam: “(...) como um viajante que transita da tradição para a contemporaneidade, sujeito às intempéries do caminho, sem perder, no entanto, certa estrutura e funcionalidade que o mantém inteiro no decorrer do tempo” (SANTOS, APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 41).

Segundo Hampâté Bâ (1980), a palavra deriva de uma origem divina e, pelos caminhos da tradição oral, essa origem ressignifica o entendimento do homem sobre si mesmo, sendo ligado à palavra que propaga.

Nas sociedades orais, não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais

África, e refere-se aos sábios e sábias que desempenham um papel importante na oralidade, que é o de transmitir e guardar a memória cultural da sua comunidade. Na obra *A palavra do contador* (2005) Gislayne Matos afirma que “Gente das Maravilhas” é uma expressão de origem árabe, usada pela estudiosa e contadora de histórias em que se refere ao contador de histórias como aquele que semeia sonhos.

forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (HAMPÂTÉ BÂ, 1980, p. 168).

Os tesouros colhidos da palavra do contador, sacerdote das palavras que alumiam, trazem elementos culturais preciosos. Os contos, cantigas, histórias e ensinamentos são transmitidos como documentos vivos, que expõem ideias, costumes, reflexões de um tempo e desbravam andanças entre a tradição e o contemporâneo. Segundo Nanci Nóbrega (2011), as narrativas da tradição oral “são tesouros do repertório humano arquitetado ao longo do tempo e simbolizam a jornada da alma rumo às transformações pessoais” (NÓBREGA, 2011, p. 129). Os tesouros desbravados pelos contadores de histórias são elementos que possuem o poder de carregar, com as águas da oralidade, as cacimbas dos recolhistas e pesquisadores da tradição oral.

O projeto de pesquisa “Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, executa o papel de recolher e propagar esses elementos culturais. A pesquisa é conduzida por meio de entrevistas narrativas, com o objetivo de investigar e dar visibilidade a narradores orais tradicionais de cidades do interior da Bahia, reconstituindo as suas histórias de vida e repertórios socioculturais, para disponibilização pública do conteúdo. Sendo assim, a pesquisa vai além dos muros da academia, onde o material recolhido é organizado e disponibilizado em um acervo digital de livre acesso. A coordenadora da pesquisa, professora Dra. Luciene Santos, destaca que o trabalho de recolha feito pelos pesquisadores da Cacimba de histórias é de extrema importância para o intercâmbio de saberes.

A escola, de posse desse material pode ampliar o repertório de narrativas nas salas de aula para além dos clássicos europeus tão conhecidos por todos. A área de arte poderá abarcar essas histórias para reproduzir espetáculos e sessões de contos capazes de emocionar e integrar o público ouvinte. Assim, acreditamos que este acervo terá alcance em espaços artísticos e formativos. (SANTOS, 2020, p.3).

Em 2021, um dos pesquisadores do projeto, Felipe de Cerqueira Lopes, bolsista de iniciação científica da Universidade Estadual de Feira de Santana, desbrava o interior do estado da Bahia, primeiramente em formato remoto, a procura de Mestres contadores de histórias para realização da recolha de elementos culturais, por meio das entrevistas narrativas. A partir desse momento, localiza no município de Santa Bárbara, a contadora de histórias Mestra Dona Graça, como prefere ser chamada, com seus 50 anos, nascida e criada no Morro da Serra da Agulha, localizado entre os municípios de Santa Bárbara e Tanquinho, no interior do recôncavo baiano³.

A partir das entrevistas narrativas realizadas com a Mestra, a navegação pelos rios da oralidade é tecida dentro da pesquisa com sensibilidade, cuidado e atenção a história de vida da Mestra e seus elementos culturais.

3 Sub-região (divisão) da Zona da Mata do Nordeste Brasileiro. O recôncavo baiano está localizado ao redor do município de Salvador (capital da Bahia), sendo composto por 33 cidades.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Os estudos aprofundados sobre os tesouros trazidos pela Mestra realizam a busca por respostas para a questão norteadora da pesquisa: como a Mestra se constituiu contadora a partir das relações tecidas durante a sua formação? Para responder a essa questão, é necessário navegar nos rios da oralidade que foram fonte da construção da Mestra Dona Graça e em igual proporção beber de suas poéticas orais. Isso porque o nosso objetivo está em realizar um estudo intertextual sobre a construção do homem sócio-histórico por meio de entrevistas narrativas sobre a história de vida e repertórios socioculturais de Mestres da tradição oral.

Me chame de Dona Graça

Em agosto de 2021, em formato remoto por meio de uma sala de videoconferência no aplicativo *Google Meet*⁴, o pesquisador teve a oportunidade de realizar o seu primeiro contato com a Mestra. É válido destacar que a pesquisa da recolha de contos é necessariamente algo solidificado pela presença física, onde o recolhedor vai até a casa do Mestre e como quem não quer nada, depois de um café, uma prosa, já está a recolher suas histórias. Porém, devido ao período pandêmico provocado pela propagação da COVID-19, a pesquisa passou a ser realizada de maneira remota com o segmento de todos os protocolos do termo consentimento livre esclarecido (TCLE)⁵. Neste momento, adentra a pesquisa um elemento importante e crucial para a gênese da recolha com o Mestre: o mediador. Para a localização da Mestra, o pesquisador precisou buscar em uma vasta rede de contatos, a localização da Mestra e de algum parente que pudesse ser o mediador tecnológico para execução do trabalho. No caso da pesquisa com a Mestra, a mediação foi feita por um familiar que estava ao lado da Mestra e lhe auxiliou com as ferramentas da entrevista narrativa; além disso, o familiar compreendia a importância do trabalho de recolha e preservação dos elementos culturais emanados pela Mestra Dona Graça.

Desde a primeira entrevista narrativa realizada entre o pesquisador e a Mestra, foi destacável o quanto as suas narrativas de vida são fatores determinantes para a sua constituição poética como contadora. Como uma boa oradora, contava suas histórias com tantas cores e detalhes que deixava o entrevistador fascinado. Relatou, com ricas expressões corporais, nos primeiros minutos de que suas histórias começavam a partir do dia de registro de seu nome “desde criança eu não gosto do meu nome” e avisou “me chame de Dona Graça”.

É válido destacar o quanto esse fato emocionou a Mestra durante muitas entrevistas quando era perguntado algo sobre sua infância e também o quanto o

4 Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

5 O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Mestres e mestras da tradição, trata-se do documento que é apresentado ao Mestre, antes do início das entrevistas narrativas. Nele é explanado sobre a duração da pesquisa, departamento responsável e apresenta os princípios éticos da pesquisa, sinalizando a aprovação e diálogo com o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição.

pesquisador demonstrou atenção e cuidado com o tema, criando uma ambiência de proximidade com a Mestra.

A construção da intimidade entre o entrevistador e entrevistado permite ao pesquisador desprender-se do papel de controlar o discurso do participante, se está adequado ou não ao material que o pesquisador almeja obter. Ao propor que o entrevistado discorra livremente a partir de uma questão aberta, a investigação possibilita o não condicionamento das respostas, o que propicia para o sujeito da pesquisa a construção gradativa de uma história com tendências próprias, em que os conteúdos implícitos e os não ditos, possam emergir com maior naturalidade e comprometimento com a realidade cotidiana. (MUYALERT; SARUBBI JUNIOR; GALLO; ROLIM NETO, 2014, p. 5).

Verificamos o quanto o pesquisador em paralelo aos estudos sobre a Mestra buscava adentrar ao ambiente em que a mesma está inserida, ao perguntar sobre sua narrativa de vida, crenças e costumes. Dentro da entrevista narrativa, é muito importante que o pesquisador tenha a sensibilidade e uma escuta atenta para com o Mestre, cujo foco da entrevista não foi somente os elementos culturais, mas as experiências humanas do contador de história. Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). É por meio da entrevista narrativa, que o contador e o ouvinte se constituem e humanizam as experiências vividas.

Figura 1 – Entrevista narrativa realizada pelo pesquisador com a Mestra Dona Graça.



Fonte: Autores (2021).

Andanças da Mestra Dona Graça por meio das entrevistas narrativas

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), o entrevistador precisa realizar a entrevista seguindo um processo de fases e regras, que consistem por:

Tabela 1 – Fases da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Explorar o campo Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário
Narração Central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais

Fase de questionamentos	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”, Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado).
Fala conclusiva	Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

A partir dessa ambiência de proximidade construída a partir do processo de fases e regras para a execução da entrevista, a entrevistada trazia novos elementos e permitia um aprofundamento maior sobre suas histórias ao pesquisador. Falar das brincadeiras e divertimentos da infância e juventude no Morro da Serra da Agulha, foram como retornar a um tempo distante, mas com gosto de presente. Relembrar sobre as brincadeiras que fazia com os irmãos, como macaquinho (amarelinha); pula-corda; ponga (com as pedras jogando pra cima e pegando) e gangorra, realizou na mestra uma reconstrução de suas memórias. Para os estudiosos Valdir Morigi, Carla Rocha e Simone Semensatto (2012), a memória é uma construção social produzida pelos homens a partir de suas relações, de seus valores e de suas experiências vividas, como afirmam: “Assim, pode-se dizer que a memória não é apenas um registro histórico dos fatos, mas uma combinação de construções sociais passadas, com fatores significantes da vida social do presente, sendo permanentemente reconstruída” (MORIGI; ROCHA; SEMENSATTO, 2012, p. 184).

Pode-se afirmar, que as entrevistas narrativas passaram a criar fatores significativos para a vida social e construção pessoal da Mestra Dona Graça, sendo a memória uma das lamparinas que passaram a alumiar o seu presente a partir do dispositivo (memórias de suas histórias) acionado por conta das entrevistas. A importância dada pela Mestra quanto ao trabalho da pesquisa, era notório, onde por diversas vezes sinalizava que a cada pergunta ela rememorava outras histórias. Segundo Netto (2008), as narrativas possuem a capacidade de guardar um conjunto múltiplo de informações e que são lembradas a partir de quando são repetidas para outras pessoas.

Uma das possibilidades estratégicas de manipulação institucional de comportamentos que se dá no contexto de uma sociedade de Tradição Oral, ou mesmo nas suas formas remanescentes no interior de uma sociedade de Tradição Escrita, são as narrativas que se transmitem entre todos os membros e entre as gerações de um mesmo grupo. As narrativas orais são, a um só tempo, fenômenos típicos tanto da memória implícita quanto da explícita. Lembramo-nos de uma narrativa quando queremos, e para isso basta que saibamos o seu início ou que tenhamos à mão alguma forma de desencadearmos a sua lembrança automaticamente. Essa forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e a sua permanência. Conforme se demonstrará mais adiante, o meio utilizado pelas sociedades de Tradição Oral é a oralidade, valendo-se das memórias coletiva e individual, e o das sociedades de Tradição Escrita são os documentos permanentes, sejam eles escritos ou não, estabelecendo a memória histórica. (NETTO, 2008, p. 17).

A Mestra Dona Graça trouxe a forte influência do seu labor com a terra como uma das fontes das histórias e cantigas que conta e canta. Por morar na zona rural e do difícil transitar para a zona urbana, teve os seus estudos interrompidos na terceira série do ensino fundamental. Por este motivo, passou a se dedicar ao seu labor na terra como agricultora, junto com o seu pai. Nesse momento da pesquisa, com os dados sobre a devoção da Mestra ao labor da terra, o pesquisador conseguiu realizar um estudo intertextual entre a narrativa de vida da Mestra entrevistada, com obras do referencial teórico da pesquisa.

O pesquisador perpetuou-se pelos estudos do plano de trabalho, por meio do artigo “*A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*”, escrito por Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010), onde, por meio de um recorte da época atual, foi constatando que as ideias educacionais se centram na crítica à razão e às noções de verdade e de objetividade e trazendo inquietações sobre a denominação do clássico, através do trecho:

A ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

A partir dessa leitura, o pesquisador trouxe um clássico da literatura brasileira contemporânea para realizar um estudo intertextual dentro da pesquisa e que dialoga com a história de vida da Mestra Dona Graça, a obra *Torto Arado*⁶, escrita pelo geógrafo e doutor em estudos étnicos Itamar Vieira Junior. Nas profundezas do sertão baiano, os leitores são envolvidos pela história das irmãs Bibiana e Belonísia, que tecem uma saga de valores e lutas por suas terras e tradições. Uma obra que se torna a cada dia atemporal e que, em cada página, o leitor é chamado para reflexões e o debate sobre a valorização das tradições orais.

Se soubesse que tudo que se passa em meus pensamentos, essa procissão de lembranças enquanto meu cabelo vai se tornando branco, serviria de coisa valiosa para quem quer que fosse, teria me empenhado em escrever da melhor forma que pudesse. Teria comprado cadernos com o dinheiro das coisas que vendia na feira, e os teria enchido das palavras que não me saem da cabeça. Teria deixado a curiosidade que tive ao ver a faca com cabo de marfim se transformar na curiosidade pelo que poderia me tornar, porque de minha boca poderiam sair muitas histórias que serviriam de motivação para nosso povo, para nossas crianças, para que mudassem suas vidas de servidão aos donos da terra, aos donos das casas na cidade. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 170).

Por conta da perda de seu pai e para poder sobreviver economicamente, no final da década de 90, a Mestra se muda para outra cidade e passa a trabalhar como empregada doméstica. Durante as entrevistas, ao falar dessa ocupação, trouxe para a Mestra muitas recordações do quanto esse labor era muitas vezes explorador e a interrupção do desejo de retornar a escola para conclusão dos seus estudos. O labor como empregada doméstica

6 A obra foi vencedora do Prêmio Leya, em 2018, o que lhe garantiu 100 mil euros e a publicação do livro tanto em Portugal quanto no Brasil, no ano de 2019. Em 2020, iniciou sua trajetória de sucesso com prêmios como o Jabuti até bater a marca dos 100 mil exemplares no ano de 2021.

não a proporcionava um sentimento de realização, como quando trabalhava com a terra. Segundo Marx (1985), esta sensação em que o indivíduo possui em um trabalho sem o sentimento de realização é provocado pelo trabalho alienado. Aliado à necessidade de ocupar um posto de trabalho, faz com que esse indivíduo tenha de se sujeitar às regras impostas pelo seu empregador.

O trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (MARX, 1985, p. 108-109).

É válido destacar o trabalho como a atividade vital humana, e por onde a constituição sócio-histórica do homem é constituída. A partir disso, quando ocorre o processo de venda dessa atividade humana em troca da sobrevivência, como no labor da Mestra quando empregada doméstica, muitas riquezas individuais do indivíduo são perdidas.

Na forma da atividade vital reside o caráter dado de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece somente como meio de vida. [...] A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, é ele um ser genérico. Ou, dito de outra forma, somente é ser consciente, quer dizer, somente é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso sua atividade é livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência. (idem, p. 111-112).

Após alguns anos trabalhando como empregada doméstica em casas de família, a Mestra consegue reunir algumas economias e regressa até sua cidade natal e constitui família. Ao longo das entrevistas, Mestra trouxe elementos sobre a sua convivência com os seus três filhos e como (re)transmite para eles os seus saberes. Relatou que eles serão os propagadores de suas histórias e o ensino escolar, que foi dela negado, é o “prato de comida” que sempre deu para os seus filhos e que observa o quanto isso é essencial para a trajetória deles. A partir das respostas sobre os questionamentos referentes ao seu papel de mãe, a Mestra Dona Graça demarca o fio condutor dos seus saberes ancestrais.

O pai: herói, mãe e contador

“Aonde ele pisava, eu pisava”, uma das frases ditas pela Mestra quando questionada pelo pesquisador o motivo referir-se, por inúmeras entrevistas, ao seu pai como herói.

Ele foi o meu herói pois me defendia de tudo na vida, e ele nunca encostou um dedo em mim. Teve um tempo que passou por uma grande dificuldade dentro de casa, por falta da mulher e não achava trabalho, ele trabalhava de pasto, e chegava gente para tomar os filhos dele para criar, e ele dizia que eu posso dar até o derradeiro, mas ela não. *Ela aí que vai ficar até o fim da minha vida, porque ela não é só minha filha, ela é minha filha, minha companheira e minha mãe*, então agente viveu uma vida como que se fosse dois irmãos. Aonde ele pisava, eu pisava, era batendo papo junto, dando risada e contando histórias. (Trecho transcrito, Mestra Dona Graça, 2021)

A relação constituída entre a Mestra e seu pai, é algo determinante para a sua construção sócio histórica. Desde o momento em que sinaliza que o seu pai, por conta das dificuldades financeiras, teve que se dispor de seus irmãos – para adoção –, mas a continuou criando, demonstra o vínculo afetivo e ancestral que ambos possuíam um pelo outro. Ao longo das entrevistas narrativas, Mestra Dona Graça sinaliza que o ato de ouvir histórias, contos e cantigas, foram provenientes de seu pai, a herança deixada por ele, como ela afirma em alguns momentos e defende quando ele foi o seu Mestre da Tradição. Quando em determinado ponto da entrevista, o pesquisador pergunta quem a contava histórias, é categórica em dizer que outros mais velhos contavam, mas não com a mesma emoção de seu pai.

Cabe salientar que a performance do pai contador, lembrado pela Mestra com saudosismo. Conta em uma das entrevistas que sempre era no final da tarde e não fazia de uso de adereço ou figurino especial algum, depois do trabalho na lavoura, e sentava-se em um banquinho – acompanhado por um copo de café – e desatava a contar histórias, causos e lendas. Como o conto de animais, “*A senhora e a cobra*”:

Essa história foi meu pai que me contou, é de uma senhora que gostava muito de fazer sambas em sua casa e convidar muitas pessoas. Um belo dia, ela estava dando um samba com a casa cheia de gente e quando entrou na roda foi tomada por uma energia de encantamento e começou a cantar: vem cobra jararaca, vem cobra jaracuçu, venha cobra cipó que eu tanto espero por tu. Venha caninana, vem também a malha de sapo, vem o cascavel, vem também o jaracuçu! Quando a senhora começou a cantar, foram chegando diversas cobras por todos os lugares da casa e as cobras iam se entrelaçando no corpo da senhora. O povo começou a pular pela janela, outros subiram na mesa e alguns correram pela porta e quem me contou vazou e caiu fora! (Trecho transcrito, Mestra Dona Graça, 2021).

O companheirismo daquele pai sertanejo e sua filha mais nova, é algo demarcado para a construção cultural dos saberes da Mestra. Inclusive, em outros contos recolhidos, como o conto maravilhoso “*O lobisomem*”, a Mestra traz uma lenda urbana que salienta no contar a influência de seu Mestre contador.

Um agricultor vivia com sua filha caçula na Fazenda Gravatá, localizada no interior do recôncavo baiano, no município de Santa Bárbara. No tempo da plantação de mandioca, o agricultor teve uma boa e farta plantação do fruto e contratou um torrador para ajudar na peneiração de farinha. A fazenda ficava próxima a uma estrada chamada estrada boiadeira. Este local era muito conhecido e temido,

pois diziam que no calar da noite aconteciam coisas misteriosas. Os mais velhos diziam que quando tudo escurecia, passava alguém montado em um cavalo gritando e quando as pessoas saíam na porta não encontravam nada. A filha do agricultor não acreditava nessas histórias, pois dizia que nunca tinha visto assombração. Em uma noite, o pai pediu para a filha ir até a casa de farinha levar o café do torrador e ajudar na peneiração da farinha. A menina chamou a filha da vizinha para ir junto. Quando estavam no caminho, debaixo de um pé de quixabeira, avistaram um bicho horrível, medonho e grande. O bicho uivava, mas não era um lobo. O bicho era grande, mas também não era um cavalo. O bicho tinha um rosto, mas não era gente. Foi quando elas olharam bem mais de perto e a filha do agricultor disse: Corre que é o lobisomem, É O LOBISOMEM! Quando a menina falou “é o lobisomem”, a assombração começou a correr atrás das meninas, subiram a ladeira e picaram o pé até chegar na casa de farinha. Quando conseguiram chegar na casa de farinha, fecharam a porta com bastante força e o bicho foi embora. O torrador começou a tremer de tanto medo, mas depois conseguiram fazer com que ele se acalmasse e começaram a fazer o seu trabalho. Quando acabaram, pediram ao torrador para ir com elas até em casa. Mas o torrador estava com muito medo e falou: Eu não, deus me livre, levo não! A filha do agricultor teve uma ideia! Ela tinha um cachorro chamado Dorli, que estava perto da casa de farinha e sempre a protegia. A menina pegou cinco cordas de pindoba e colocou no pescoço do valente Dorli e desceu junto com sua amiga para a casa de seu pai. Dorli foi na frente e espantou qualquer assombração que poderia aparecer. As meninas chegaram sãs e salvas em suas casas e a partir desse dia nunca mais duvidaram do que os mais velhos falam! (Trecho transcrito, Mestra Dona Graça, 2021).

Resgatando histórias da região, a Mestra Dona Graça rememora em uma das entrevistas, o conto “A menina e pena de saquê”, que reconta a saga de um conto novelesco, com aproximações as fábulas dos Irmãos Grimm⁷:

Ói, era uma época, uma ocasião, existia uma família de condição financeira alta e uma família, não pode dizer pobre porque não era pobre de tudo a tudo, de uma *condiçãozinha*⁸ muito pouca, eram humildes, mas de uma *condiçãozinha* lá embaixo e a outra era classe média muito alta mesmo, tinha tudo que quisesse tinha na mão. E esse pai tinha uma filha adolescente e o outro pai também tinha uma adolescente, o pai rico, aí essas duas adolescentes estudava na escola, na mesma escola, era colega uma da outra. Aí lá na escola o professor botou um concurso na escola e chegou e falou: Quem aí quer entrar no concurso? Suspende a mão! Ninguém quis entrar, só foi essas duas adolescentes que suspendeu a mão. Uma falou “quero” e a outra falou “quero”. A fraca de condição e a de condição. O professor falou: Óia é o seguinte, vai ter um concurso e o concurso vai ter um desfile. A fantasia do concurso é uma roupa feita toda de pena de saquê e também vai fazer uma coroa de pena de saquê pra botar na cabeça. O pai da adolescente rica tinha um criatório imenso de saquê no terreiro e a outra mais fraca o pai nunca

7 Jacob e Wilhelm Grimm, dedicaram-se ao registro de várias fábulas infantis, ganhando assim grande notoriedade mundial.

8 Condição financeira.

quis criar uma saquê. Ai a menina rica chamou a outra e falou: Você vai lá pra casa, todo dia de manhã cedo pra catar pena de saquê mais eu. As meninas tinham que catar as penas e tinha o dia determinado de levar as penas para o próprio professor, junto com outra professora, ajuntar os dois para fazer a roupa. A menina de condição, a menina rica, tinha a mãe que fazia tudo, que nem uma peça de roupa lavava, achava tudo nas mãos. E a pobrezinha não tinha sequer uma mãe dentro de casa, que a mãe já tinha falecido, ela era o mourão da casa pra tudo, pouco ela tinha tempo. Ela era pra buscar água no tanque longe, era pra *barrer*⁹terreiro, caçar lenha, cozinhar comida, lavar roupa, arrumar casa e ainda cuidar do pai. Ela não tinha muito tempo para ir caçar pena no *muturo*¹⁰ da casa, porque tinha o horário para botar comida pro pai, tinha horário pra tudo, ela era de fazer o café e fazer tudo na vida. Ai na hora que podia, aquela pobre ia pra casa da rica ajudar a catar pena. A rica levantava de manhã cedo, cedinho ela já tava no *muturo* catando aquela imensidão de pena. A pobre ia pra lá catar pena, saía da casa dela para catar em outra vizinha que tinha criatório de saquê, mas era nas horas vagas. Chegou o dia de levar as penas, as duas foi e levou as penas e entregou o professor. O professor junto com a outra professora foi fabricar as roupas, aí ele avisou: Só quem vai ganhar o prêmio é quem ganhar em primeiro lugar. Que prêmio vai ser? Uma boneca de quase um metro, que chora e que fala “mamãe”. A boneca logo chegou na escola, a coisa mais linda desse mundo. Quando chegou o dia para vestir a roupa, mandou chamar as duas, quando chegou na hora, deu a notícia: A pena de saque não deu para terminar a sua roupa (com a pobre). A pena de saque da outra, deu pra terminar a roupa da outra. Quem vai desfilir é a outra (rica). Aí a menina rica foi e desfilou e ganhou a boneca e a fraca ficou com trauma só de ouvir falar em pena de saquê. (Trecho transcrito, Mestra Dona Graça, 2021).

Diversos fatos, além das histórias e cantigas contadas, resgatam elementos que elencam o protagonismo e influência do pai em sua vida. O labor na terra trouxe mais outros fortes elementos culturais enriquecedores para a constituição sócio-histórica da Mestra: a “Bata de feijão” e a “Folia de Reis”.

Tambores, pandeiros, reisados, batatas e cantos

Tambores ecoavam para anunciar que os cantadores de Reis estavam chegando. Pandeiros sobre o fogo de lenha, aqueciam sob as labaredas para serem usados nas batatas de feijão. Cantos eram propagados entre o sol e o luar do Sertão, para anunciar que ali era uma terra de gente feliz. Com estas simbologias, a Mestra Dona Graça demarcou o quanto as influências culturais trazidas pela “Folia de Reis” e a “Bata de feijão”.

A festa em homenagem aos Reis Magos acontece há cerca de 2.000 anos em diversas partes do mundo, acontecendo entre os festejos Natalinos e o dia 06 de janeiro. A Folia de Reis, ou Reisados, é constituída por um ritual que acontece todos os anos no mesmo período e da mesma maneira, onde grupos organizados de pessoas saem pelas ruas da cidade, visitando as casas e tocando músicas populares, cantos e encantatórias em homenagem aos Reis Magos e ao nascimento do menino Jesus, acompanhados com

9 Varrer.

10 Lugar das casas, em zona rural, onde são colocadas as plantações. Assemelhando-se a um quintal.

músicos e vestes coloridas que demarcam os personagens da festa. Para a Mestra, a festa tratava-se de mais um momento de enriquecimento de seus saberes culturais e de entretenimento, e dizia que existiam duas modalidades de reisados: “rei roubado” quando chegam na casa das pessoas sem avisar e “rei avisado”, aquele no qual os cantadores de Reis avisam ao dono da casa previamente. O pesquisador teve a oportunidade de assistir a Mestra Dona Graça trazendo algumas cantigas ecoadas durante o reisado, como no trecho a seguir:

Ô de casa, ô de fora
Ô de casa, ô de fora
Maria vai ver quem é
Maria vai ver quem é
É o cantador de reis
É o cantador de reis
Quem mandou foi são José
Quem mandou foi são José
(Cantiga transcrita, Mestra Dona Graça, 2021)

Entre as andanças pelos elementos culturais da Mestra, a “Bata de feijão” foi diversas vezes citada ao longo da entrevista. A atividade que ocorre após o tempo da colheita de feijão funciona como uma tradução e continuidade da organização de comunidades rurais. Através da bata, que é entoada por cantos e sambas, ocorre uma forma de manifestação cultural e de se pensar no labor com a terra e demarcar o quanto o labor constitui e humaniza o homem sócio-histórico.

Esses elementos e outros que a Mestra trouxe nas entrevistas funcionam como ferramentas de continuidade das tradições, promovendo a manutenção da tradição por meio da memória, como afirmam os estudiosos Morigi, Rocha e Semensatto (2012) “através da memória, possibilita a produção dos sentidos que são compartilhados, como um processo ativo e dinâmico, fruto das relações de poderes já instituídos que constrói aquilo que reconhecemos como parte da cultura humana” (MORIGI; ROCHA; SEMENSATTO, 2012, p. 182).

Como a Mestra se constituiu contadora e outras considerações

Nós, seres humanos, somos feitos de histórias. Portanto, todo os saberes que transmitimos se constitui história a partir de todas as relações tecidas durante a nossa trajetória e forma o Mestre Narrador. Para Benjamin (1985), as narrativas são formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias e que por elas lembramo-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas e define o fermento do narrador como, “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Pensar na importância sobre a pesquisa apoiada pela entrevista narrativa é necessário para abrimos a janela da memória, por meio dos nossos Mestres e Mestras da Tradição, para termos uma compreensão humana sócio-histórica. Por esse motivo, quando é perguntado a Mestra Dona Graça, como ela observa este movimento feito a procura sobre sua história de vida e de seus elementos culturais, ela afirma:

Pra mim é uma importância muita grande recordando o passado, vivendo o presente e contar tudo isso que eu vivi com o meu pai. E

muito importante que eu estou passando pra você e você vai passar para outras pessoas. E pra onde você andar, você vai passar essas histórias e muitos terão interesse em ouvir. (Trecho transcrito, Mestra Dona Graça, 2021).

A pesquisa nos possibilitou em compreender um pouco como indivíduos se constituem Mestres, a importância das cantigas e contos para a perpetuação da cultura e a finalidade de poder sistematizar estas riquezas culturais para que não se percam com o tempo.

Será que se requer grande acuidade de espírito para se compreender que ideias, noções, concepções, numa palavra, a consciência do ser humano sofre modificações em função das mudanças que se operam nas condições concretas de sua existência material, em suas relações sociais, em sua vida social. (MARX; ENGELS, 1984, p. 34).

A contemporaneidade aliada à tecnologia trouxe comodidades para a preservação dos tesouros culturais, que jamais pensaríamos ter. Por fim, acreditamos que o papel da pesquisa realizada com a Mestra, além de realizar um estudo científico sobre a sua constituição humana sócio-histórica, é o de promover um intercâmbio de saberes entre o conhecimento acadêmico e o popular, potencializando a riqueza ancestral de nosso Sertão e propaga o repertório poético da Mestra Dona Graça. O trabalho executado pela pesquisa é de extrema importância para a preservação das tradições orais, e que a partir desses estudos são constituídas ramificações sobre a perspectiva do homem histórico-social, potencializando assim a aprendizagem dos envolvidos em sua produção.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Os Pensadores vol. XLVIII*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 1.ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin M. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.) *História Geral da África*. São Paulo: Editora Ática/UNESCO, 1980.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1984

MARX, Karl. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1985

MORIGI, Valdir Jose, ROCHA, Carla Pires Vieira da, SEMENSATTO, Simone. Memória, Representações Sociais e Cultura Imaterial. *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*. Ano 09, número 14, 2012, p. 182-191. Disponível em:

<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4833/4323>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

MUYLAERT, Camila Junqueira Muylaert; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Rev Esc Enferm USP. Ano 48, número 2, 204. p.193-199. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>

NETTO, Waldemar Ferreira. *Tradição Oral e Produção de Narrativas*. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

NOBREGA, Nanci. Gonçalves. da. Bibliotecas: vozes silenciadas? In: PRIETO, B. (Org.) *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu. ARAPIRACA; Mary de Andrade. *Contaçõ de histórias: seguindo o curso de suas águas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

SANTOS, Luciene Souza. *Contadores de histórias da bahia: história de vida e repertórios de contos da tradição*. In: ANPOLL, 35., 2020, Maringá. Anais eletrônicos. Enanpoll, 2020, p.1-7. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0127-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre, v.09, n.01, p. 1-13, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43352/27859>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VIANA, Marcus. *Pantanal*. Rio de Janeiro: Sonhos e Sons, 1990. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3j2Iv7c5Cl9Jp9goWPTu2?si=aDgfX2AITlmokONJlkiGrA> . Acesso em 1 jun. 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Em(conto): liminaridade e devaneio

In(count)er: liminality and reverie

Letícia Liesenfeld Erdtmann*
Universidade de Brasília
Luciana Hartmann**
Universidade de Brasília

*Atriz e contadora de histórias. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (PPGCEN/UnB). Professora n'A Casa Tombada - São Paulo. Email: letslisboa@gmail.com

***Doutora em Antropologia Social pela UFSC. Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN/UnB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: lucianahartmann@unb.br

Resumo: O conceito de liminaridade reúne dois pontos essenciais para o campo da narração oral: a passagem e a suspensão. O objetivo deste artigo é o de estabelecer uma relação entre o fenômeno da narração oral e o conceito de liminaridade, conforme desenvolvido pelo antropólogo Victor Turner (1974, 2012). Recorre-se para isso, à ideia de devaneio (Bachelard, 2001) como participante do fenômeno do encontro à volta das histórias (ativado pelo contador de histórias) e na figura de Sherazade, como metáfora estrutural da abertura ao infinito nas histórias e da suspensão temporária da morte. Propõe-se como necessária uma situação de relativa proteção (mesmo que mais desejada do que concreta) para a efetivação das trocas envolvidas neste encontro coletivo. A situação de estar ao abrigo da Skene, permitiria que o estado de liminaridade pudesse potencialmente emergir, permitindo a entrega ao devaneio intrínseco à escuta/participação da/na narrativa. Sem esta suspensão liminar, protegida pelo corpo coletivo reunido, o devaneio se fragiliza e perde o potencial atmosférico que o encontro pode proporcionar. Apoiadas em Leda Maria Martins, entendemos o corpo em performance como local de inscrição de conhecimento (Martins, 2003) e propomos então que a aventura de se posicionar como corpo-passagem, no ato de contar, possibilita abertura às conexões com o outro, com o entorno e com a produção atmosférica que se desenha ao longo do evento.

Palavras-chave: Narração oral; liminaridade; devaneio, performance.

Abstract: The concept of liminality brings together two essential matters to the field of oral narration: the passage and the suspension. The purpose of this article is to establish a connection between the phenomenon of oral narration and the concept of liminality, as developed by the anthropologist Victor Turner (1974, 2012). For this intention, it is called upon the idea of reverie (Bachelard, 2001) as a participant in the phenomenon of the encounter around the stories (activated by the storyteller) and in the figure of Sherazade, as a structural metaphor of the openness to the infinity in the stories and the temporary suspension of death. A situation of relative protection is proposed as necessary (although more desired than concrete) for the actualization of the exchanges involved in this collective meeting. The situation of being sheltered by Skene would allow the state of liminality to potentially emerge, allowing the surrender of the intrinsic reverie to the listening/participation of/in the narrative. Without the suspension of liminality protected by the gathered collective body, the reverie weakens and loses its atmospheric potential, that the encounter can provide. Supported by Leda Maria Martins, we understand the body in performance as a place of entry of knowledge (Martins, 2003). We, therefore, propose that the adventure of placing oneself as body-passage, in the act of telling, allows the opening to the connections with the other, with the surroundings, and with the atmospheric production that is designed throughout the event.

Key-words: oral narration; liminality; reverie; performance.

Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

ERDTMANN, Letícia Liesenfeld. HARTMANN, Luciana. Em(conto): liminaridade e devaneio. *Lógica & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 130-145, 2022.

Todo final de história é então duas coisas ao mesmo tempo: um salto do infinito no finito e uma passagem do finito ao infinito.
(Rancière)

Suspensão (temporária) da morte e abertura ao infinito¹

Uma das imagens mais marcantes ligadas ao campo da narração oral é a oferecida pela história de Sherazade². Um verdadeiro tesouro de contos, *As mil e uma noites*, que remontam ao século IX, chegaram ao Ocidente em sua primeira versão publicada na Europa, em 1704, em uma versão traduzida pelo orientalista francês Antoine Galland, no contexto da corte de Luís XIV (QUEIROZ, 2022). É interessante observar com cuidado dois aspectos que emergem desta história: a relação com o infinito e a relação com a morte. Jorge Luis Borges em um capítulo especialmente dedicado *As Mil e uma noites* no livro *Sete Noites*, escreve: “Nesse título há uma beleza muito particular, talvez pelo fato de que a palavra ‘mil’ seja para nós quase sinônimo de ‘infinito’ (...). A ideia de infinito é consubstancial com *As mil e uma noites*.” (BORGES, 1987, p. 75).

A proposta inicial deste artigo é observar como o contar histórias se beneficia destes dois aspectos: a suspensão da morte (ou talvez simplesmente a suspensão em si, um estágio liminar, como aprofundaremos a seguir) através da memória, repertório que segue em viagem de boca em boca, e sua abertura ao infinito, uma vez que, em se tratando de histórias, contá-las requer a delicadeza de se aproximar da narrativa (evento narrado) sutilmente, com o cuidado de não sufocar a abertura que as constitui, sob o risco de limitar a necessária maleabilidade que assegura a sua permanência através dos tempos.

Voltando à personagem sobrevivente, contadora de histórias, “tecelã das narrativas”, nas palavras de Maria de Lourdes Soares:

Xerazade, a célebre contadora de histórias que abre e fecha *As Mil e uma Noites*, ao contar histórias para o Sultão Xariar, cura-lhe a ferida interior, alimentando-lhe o espírito. Ao tecer, noite após noite, sua sedutora rede de histórias encadeadas, Xerazade literal e simbolicamente vence a morte. Narrar para não morrer. Narrar para que as histórias não morram. Salva, assim, sua história e as mil e uma que transporta e entretece, por encaixe, no fluxo da narrativa, sempre aberto a mais uma – bela e vertiginosa metáfora do infinito. (SOARES *apud* PRIETO, 2011, p. 219).

Neste momento, propomos uma relação com o território do teatro e de seus saberes e poéticas, trazendo aqui marcas de nossa formação como atrizes, de nossas experiências artísticas como performers/contadoras de histórias e de nossas pesquisas, de um lado sobre o íntimo na comunicação, em suas relações contínuas com a literatura, com a música e com a filosofia (da dança, da comunicação, do teatro, da arquitetura etc.), e de

¹ Agradecemos à leitura generosa de Alice Stefânia. Suas contribuições foram incorporadas ao texto, embora seja nossa a responsabilidade por seu uso.

² O nome da personagem tem sido escrito de diferentes formas ao longo da história. Em nosso artigo optaremos por “Sherazade”. Nas citações o nome constará com a grafia utilizada pelos autores.

outro lado sobre performances de narradores tradicionais pela perspectiva da antropologia. Neste encontro, o território das artes cênicas com o foco no fenômeno da narração oral cruza agora com o campo da antropologia da performance (Arnold Van Gennep, 2013; Victor Turner; 1974; 2012; Richard Schechner, 2011; Vânia Zikán Cardoso, 2007; entre outros) e procura pensar junto de alguns pontos e perspectivas trazidos por estes estudos. Será esse o caminho trilhado neste texto.

A imagem de uma metafórica suspensão temporária da morte impulsiona esta deriva. Essa suspensão pode se dar simbólica ou literalmente “ao abrigo”, ou sob a proteção da sequência de histórias que Sherazade vai contando para distrair o Sultão, escapando assim da morte. Entretanto podemos pensar na ideia de suspensão também como aquilo que ocorre ao redor de uma fogueira, nos encontros à volta dos mitos e histórias partilhados nas aldeias e comunidades tradicionais (a generalização aqui não pretende ser redutora, mas apenas um recurso que nos permita prosseguir mais diretamente em direção ao assunto proposto). Nestes casos, muitas vezes o fogo é um elemento de proteção, novamente um apoio à suspensão.

Esta deriva prossegue lançando um olhar sobre o fenômeno expandido da narração oral. Com “expandido” pretendemos dizer que a deriva não abarca um panorama histórico, sem dúvida inapreensível dado o fato de o tema em causa ser uma tradição de incalculáveis variações, uma vez que se constitui como acontecimento cultural. A deriva, portanto, é adotada aqui como um voo possível, garantindo o devido respeito a essa prática milenar e ao mesmo tempo a humildade necessária na aproximação ao assunto.

Interessa, como exercício inicial, observar o ato de contar histórias como estando ligado (ou apoiado) a uma necessária situação de parcial proteção real ou simbólica (um dos pontos mencionados no início deste texto, que emergem da história de Sherazade), seja ao abrigo da Skene ou ao abrigo de uma fogueira ou simplesmente de um círculo de pessoas (o coletivo é com frequência um fator de proteção) ou ainda, numa visão bastante idealizada das infâncias, ao abrigo de um colo e de um contexto doméstico razoavelmente pacífico. Sabemos das precariedades do nosso território e o que isso implica, como nos lembra Benjamin “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ é a regra” (BENJAMIN, 1985, p. 226).

Nossa perspectiva é, inevitavelmente, a de um olhar artístico sobre o tema, mas que se propõe, neste momento, a dialogar com a antropologia, a partir de autores que possibilitam ampliar e diversificar o debate acerca do acontecimento e do encontro à volta dos contos (o evento narrativo). Pretendemos ainda pensar, em estreita ligação com a reflexão anterior, sobre o acontecimento que reúne coletivamente um grupo de pessoas à volta da escuta de uma história, seja este um ato mais ou menos ritualizado, com foco no papel de eventuais fatores que possam favorecer um estado de concentração e a consequente possibilidade de uma distração momentânea em relação ao entorno.

Além desta noção de acontecimento, importa ressaltar o entendimento, junto com Jacques Rancière, da performance (neste caso, incluímos a ocorrência urbana da narração oral dita cênica ou artística) como um terceiro termo:

Na lógica da emancipação há sempre entre o mestre e o aprendiz emancipado uma terceira coisa [...]. O mesmo ocorre com a performance. Ela não é transmissão do saber ou sopro do artista ao espectador. É essa terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito. (RANCIÈRE, 2012, p. 19)

O autor enfatiza a questão do dissenso neste encontro como fator estético, fundamental para que não haja uma excessiva romantização da ideia de encontro como algo homogeneizante, mas sim perceber o encontro com a devida distância natural que as subjetividades livres e as fabulações paralelas constituem a partir da escuta individual no evento coletivo.

Se o “terceiro termo” no caso da narração oral é a própria performance, palavra quente e viva que carrega consigo uma história partilhada com o coletivo e ativada pelo contador, a narrativa oral se “materializa” na roda com a necessária presença de todos os envolvidos.

Em relação à participação coletiva, Jack Goody em *O Mito, o Ritual e o Oral*, faz uma consideração bastante precisa: “[...] a não ser em situações autoritárias, o discurso oral é dialógico e interativo. De um ponto de vista não há nenhuma separação real entre o orador e o público. Todos são oradores, todos são ouvintes (de certo tipo) e a conversação prossegue.” (GOODY, 2012, p. 125) Assim, o fenômeno da narração oral se constitui majoritariamente como um sistema aberto, receptivo a trocas constantes com o coletivo, acolhendo e incluindo intervenções do público durante a narração. E ainda que não haja interrupção da palavra ou acréscimos e fabulações conjuntas durante a performance, o público, mesmo quando em silêncio, se efetiva como uma participação ativa num sistema, portanto, de alta porosidade.

Em busca de um abrigo

A palavra grega *Skené* teve um primeiro significado que nomeava uma “tenda, barraca”, construção que servia de abrigo, relacionada ao termo *Skia*, sombra, pela noção de local que dá sombra, abrigo. (ROSSINI, 2012).

Seguindo os vestígios desta imagem, de um lugar onde se pode ficar ao abrigo da sombra, gostaríamos de pensar este encontro que se dá entre o contador de histórias e seus ouvintes “interagentes”, visto que o fenômeno costuma se apresentar, como colocamos acima, como um sistema poroso. O termo *Skené* é o mesmo que vai nos levar posteriormente à palavra latina *scena*, mas neste caso, vale repousar ainda, ao menos para começo de conversa, na ideia de um abrigo, e, mais especificamente, na ideia de uma certa proteção.

Pensar a narração oral, o contar histórias, pressupõe não só pensar o encontro, este que também está na base da ideia de outros espetáculos enquanto arte da presença, mas também nos remete a um sentido de proximidade entre corpos, e igualmente de uma menor intensidade ou relevância na divisão entre os espaços de fala e escuta. O abrigo faz pensar em outro elemento presente no fenômeno da narração oral, pois junto ao sentido de proteção proposto nesta deriva há também um outro: a possibilidade de desacelerar por um tempo determinado para seguir “em deriva” pela escuta da história. Estes dois aspectos estão em estreita ligação, uma interdependência os une. Eu posso parar porque, por um certo tempo, tenho alguma proteção, tenho tempo para fazer isso.

Mas de que proteção se trata? Qual o perigo e de que risco se trata exatamente, mesmo que nessa confessa deriva? Dependendo de onde imaginemos esse encontro, se estivermos pensando em uma comunidade no meio de alguma floresta ou savana, podemos cogitar que existam ameaças concretas, outros animais, por exemplo (outros, que não aqueles que contam histórias ou as escutam). Se pensarmos nos centros urbanos podemos pensar em agitação, barulho, falta de foco ou acolhimento, locais de passagem,

não lugares (AUGÉ, 2012), que talvez não representem uma ameaça direta às pessoas que ali estão reunidas, mas pode ameaçar o encontro em si, a escuta em suas camadas mais profundas.

Voltando brevemente ao abrigo, em muitas das representações pictóricas de momentos onde se contam histórias, ou do encontro à volta dos contos (pensemos nesta imagem ao invés da “à volta do contador”) vemos uma fogueira no centro, ou se for um ambiente interno, um banco ou poltrona, quando há apenas uma pessoa, um cajado ou bengala apoia a contadora(o), assinalando que ali há o “peso” talvez do “acúmulo de experiência” que se faz presente. O lugar é muito importante, um centro, um (re)pouso. Os olhares dividem o foco entre quem porta a palavra e aqueles mais dispersos, “em deriva”, podendo essa “deriva” ser entendida como um ensimesmamento, um mergulho para dentro. No caso de uma acentuação do vetor de interiorização no ato da escuta/atenção do corpo, esse costuma buscar um apoio/arquitetura, uma posição que lhe dê suporte, lhe ancorando e permitindo uma viagem ou imersão para mais longe e por mais tempo. Este aspecto é bem exemplificado nas posições sentadas, em que o braço flexionado apoia a cabeça nas mãos ou ainda, como constatamos em nossas pesquisas etnográficas, em posições de cócoras, com ênfase nas expressões faciais e na ampla gestualidade utilizada pelos contadores:

Em vez de colocarem-se numa postura verticalizada, posicionando-se, em relação aos seus ouvintes, de maneira “cenicamente” privilegiada, os contadores e contadoras [da região da fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai] não se levantam para contar seus causos e, se estão de pé, a indicação de que irão começar a narrativa é dada pelo agachar-se ou sentar-se em silêncio. A diferença em relação aos ouvintes, nesse caso, não é estabelecida pelo posicionamento no espaço, mas pela utilização do tempo, através da configuração da tensão entre o uso da palavra e os longos silêncios e pausas que vão marcando as narrativas desde o seu início (HARTMANN, 2011, p. 31).

Como vemos, aqui o (re)pouso proporcionado pelo encontro narrativo se dá por meio de dispositivos sutis, como o posicionamento horizontal e igualitário entre contador e público ou o silêncio compartilhado, que pontua (e abriga) palavra e pausa. Esses dispositivos contribuem para promover a imersão no conto, que por sua vez permite (ou provoca) o devaneio.

Sobre o devaneio

Antes de adentrarmos na noção de devaneio, é importante responder a uma pergunta: de que imersão estamos tratando, para que o apoio e proteção seja tão importante? Vamos por partes: além do infinito, outro ponto que emerge no conto de Sherazade e que nos instiga nesta viagem é o desejo de continuidade que a cadeia narrativa pode suscitar. Benjamin relaciona a continuidade com a recordação:

A recordação funda a cadeia da tradição que transmite o acontecido de geração em geração. É ela o elemento artístico da épica em sentido amplo. E engloba as variantes artísticas da épica, entre as quais encontramos, à cabeça, aquela que o contador de histórias representa. É ela que funda a rede constituída, finalmente, por todas as histórias. Uma

liga-se à outra, como sempre gostaram de mostrar os grandes contadores, em especial os orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade, a quem ocorre uma nova história a propósito de cada passagem das suas histórias. Estamos perante uma memória épica, e o lado artístico da narração (BENJAMIN, 2018, p. 155)

Vânia Cardoso, a partir da obra de Michael Taussig, também comenta sobre essa cadeia narrativa:

[...] para Michael Taussig (1992), a narrativa torna-se uma forma de ordenamento. Ele sugere uma atenção à narrativa não como representação, mas como um ato mimético, no qual o sujeito (tanto o narrador, quanto o narrado) é inserido no próprio desenrolar dos eventos, e a narrativa da estória torna-se um ponto de partida e não um fim. (TAUSSIG *apud* CARDOSO, 2007, p. 328)

Percebe-se, portanto, um dado do infinito contido no próprio deixar-se conduzir pela narrativa. Nestes casos, normalmente se dá uma percepção temporal própria, de contornos difusos e pouco vinculada ao tempo cronológico. A imagem do devaneio em Gaston Bachelard é inspiradora neste sentido:

[...] o espaço onde se encontra imerso o sonhador é um ‘mediador plástico’ entre o homem e o universo. Parece que no mundo intermediário, onde se confundem devaneio e realidade, ele realiza para si uma plasticidade do homem e do seu mundo sem que nunca se tenha necessidade de saber onde está o princípio dessa dupla maleabilidade. Esse caráter do devaneio é tão verdadeiro que se pode dizer, inversamente: onde existe maleabilidade existe devaneio. (BACHELARD, 2001, p. 161, 162)

Em relação a este ponto de apoio (ou arquitetura) “exterior” ao corpo, mas em relação ativa com este, seja ele uma fogueira, roda de pessoas, cena, talvez seja possível encontrar um outro caminho para pensar o fenômeno.

Houve claramente, com o passar do tempo, um deslocamento em relação aos temores envolvidos num momento de distração momentânea, de um medo da morte (como ocorreu com Sherazade) como metáfora ficcional, ou do medo concreto de um ataque de animais, para um medo mais contemporâneo de perder alguma coisa, de estar excluído da conectividade das redes. Passamos assim ao medo da entrega em si, medo de um estado de absorção ou imersão que, como na câmera fotográfica, para focar em algo, necessita para isso da opacidade do entorno. Nesta camada, o medo de perder algo, uma “conexão”, na linha da proposição de George Berkeley (séc XVIII) “*Esse est percipi*” (“ser é ser percebido”) ganha atualmente outro significado, muito bem recontextualizado por Christoph Türcke em *A Sociedade Excitada* (2010) em relação ao temor de não emitir: “É apenas agora, no momento de sua ausência, que se mostra o quanto é real aquilo que pretensamente seria somente uma realidade virtual, e o quanto se fez pálido o aqui e agora. (...) Quem não emite não é, ou seja, ele pode estar tão vivo quanto possível (...) midiaticamente ele está morto.” (TÜRCKE, 2010: 39, 46). Identifica-se a partir desse medo a consequente dificuldade em manter a atenção contínua em um só evento, pelo crescente pânico em relação a perder algum estímulo externo que nos chama quase permanentemente, que nos requisita e sem o qual praticamente “não existimos”.

Poderíamos nos perguntar: não seria o medo o afeto mais relevante para a não imersão, na contemporaneidade?

Na presença de eventuais temores e afetos em relação aos corpos, como os que foram citados acima, a precariedade ou mesmo a dissolução da escuta estão definitivamente no horizonte como dados com os quais é necessário contar. Nestes casos, a ideia de suspensão pode ser a possibilidade de proteger de algum modo este mergulho na narrativa.

A absorção ou imersão a convite (nunca garantido) da narração da história pode, por alguns momentos, resultar numa espécie de “deriva conjunta”, numa proximidade coletiva que é intrínseca ao fenômeno, mas que se dá num percurso muito singular para cada pessoa.

A noção devaneio (*reverie*), de Bachelard, é muito rica para pensar esse estado. O autor usa a palavra imersão, alertando para o fato do devaneio se constituir quase fisicamente, como uma ambiência na qual é possível mergulhar. Para ele: “O devaneio é uma atividade física manifesta. Fornece documentos sobre as diferenças na *tonalidade* do ser. (...) Não é à toa que se diz que o sonhador está *imerso* no seu devaneio.” (BACHELARD, 2001, p. 161). Ambos os termos, tonalidade e imersão, estão frequentemente ligados às descrições de atmosferas e ambiências. A narração de histórias está diretamente ligada às atmosferas, como demonstra Gernot Böhme: “A qualidade particular de uma história, seja lida ou ouvida, reside no fato de que ela não apenas comunica que uma certa atmosfera existiu em outro lugar, mas ela também evoca esta própria atmosfera em si.” (BÖHME, 2007: 15). Se olharmos não só para a imersão no próprio devaneio mas, a partir disso, para a imersão na própria história (são provavelmente processos simultâneos) podemos entender a história como sendo ela mesma um lugar que se espalha ao longo do tempo partilhado e no qual podemos de certo modo adentrar, mergulhar. Benjamin sugere que “Quanto mais os ouvintes se esquecem de si, tanto mais fundo permanece neles o que ouviram.” (BENJAMIN, 2018, p. 148). Ao tratar desse “espreiar” da história, ativada intencionalmente pelo contador, novamente um tingir o ambiente, surge a lembrança de um questionamento feito por Eliana Yunes, em entrevista à Júlio Diniz e Morandubetá:

[...] ouvir uma história de viva voz, com a respiração do contador, com o olhar do contador é algo imbatível porque aproxima as pessoas. E as pessoas estão na verdade carentes de aproximação, de trocas pessoais. Penso que devemos investir não como forma de institucionalizar ou de criar certas cerquinhas, em aspectos como a performática do contador de histórias [...]. Como é que a gente transborda, transpira uma história? Isso merece um estudo mais sistemático. (DINIZ e MORANDUBETÁ in PRIETO, 2011, p. 56)

Yunes nos convida a pensar sobre esse transbordamento, essa transpiração das histórias a partir de estudos sistemáticos sobre a performance (que ela chama de “performática”) do contador de histórias. É na passagem do texto para um contexto específico, da memória individual para a vivência coletiva, que o conto vive.

Outros mergulhos povoam o campo da narração oral, do contar histórias, ainda que numa perspectiva diferente – como o da relação entre a história/conto e o contador. Evocamos mais uma vez Benjamin:

A arte de narrar prospera por muito tempo no âmbito do trabalho das mãos – nos campos, nos mares e depois nas cidades – é, ela mesma uma espécie de forma artesanal de comunicação. O importante para ela não é o transmitir o puro “em si” da matéria, como se se tratasse de uma informação ou de um relatório. Faz descer a matéria à vida de quem conta, para fazê-la emergir de novo a partir dele. Deste modo, a marca própria de quem conta é detectável na história narrada, tal como a marca do oleiro no vaso de barro. (BENJAMIN, 2018, p. 148, 149)

Essa artesanaria se operaria justamente no “entre” quem conta e o que é contado, entre contador e ouvintes. É aqui que nos encontramos com a noção de “liminaridade”.

No limiar do conto

Seguindo este caminho, o de uma suposta “imersão apoiada”, interessa pôr em diálogo o encontro coletivo à volta dos contos com algumas descrições de espaços-tempo que propomos caracterizar como liminares, intermediários ou no limiar entre cotidiano e artístico, cênico ou ritual, social e privado. Para isso, nos inspiramos na abordagem que Richard Schechner faz da liminaridade, a partir das obras dos antropólogos Arnold Van Gennep e Victor Turner, para pensa-la na relação com evento narrativo, ativada pelo contador e desenvolvida conjuntamente com os ouvintes/participantes no espaço-tempo do acontecimento. Conscientes do deslocamento operado para este fim, não somente da estreita relação entre antropologia com o teatro (que já se verifica há muito na colaboração entre Victor Turner e Richard Schechner³), mas que estende-se como proposta de maneira a abarcar a narração oral como acontecimento coletivo performático e por fim ainda contando com a dificuldade de apreensão do termo, recorreremos à Diana Taylor que tão lucidamente nos alerta com relação à intraduzibilidade e extremo desafio de definição do termo performance:

Como término que connota simultaneamente un processo, una práctica, una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo [...] Mi propuesta é que desde essa premissa – que no nos comprendemos mutuamente – y reconozcámos que cada esfuerzo en essa dirección necessita dirigir-se em contra nociones de acceso fácil, de descifrabilidad y traductibilidad. Este obstáculo desafia no sólo a los hablantes de español o português [...]. (TAYLOR, 2003, p. 21)

As contribuições extremamente importantes do estudo das relações entre liminaridade, oralidade e a performance, justificam uma breve incursão por estes conceitos de forma a compor a reflexão em curso. Com Richard Schechner, na sua descrição das possíveis funções da performance percebe-se o quanto o contar histórias participa desse desafio conceitual: “[...] encontrei 7 funções para a performance: entreter;

³ Sobre a quase mítica relação entre Turner e Schechner, o antropólogo John Dawsey conta: “conforme uma história recorrente, nos anos de 1970, o diretor de teatro experimental Richard Schechner faz a sua aprendizagem na antropologia com Victor Turner, ao mesmo tempo em que Turner, em sua relação com Schechner, torna-se aprendiz de teatro. Desse contato surge um novo campo de estudos, entre teatro e antropologia. Dois livros marcam o seu momento originário: *From ritual to theatre: the human seriousness of play*, de Victor Turner (1982); e *Between theater and anthropology*, de Richard Schechner (1985).” (DAWSEY, 2011, p. 207)

fazer alguma coisa que é bela; marcar ou mudar de identidade; fazer ou estimular uma comunidade; curar; ensinar, persuadir ou convencer; lidar com o sagrado e com o demoníaco.” (SCHECHNER, 2003, p. 45)

Schechner vai aproximar os campos teatral e antropológico e vale destacar a importante abertura que o autor realiza com esse gesto:

A convergência de antropologia e teatro é parte de um movimento intelectual mais amplo no qual a compreensão do comportamento humano está mudando de diferenças quantificáveis entre causa e efeito, passado e presente, forma e conteúdo, etc. (e os modos lineares de análise que explicam tal visão de mundo) a uma ênfase na desconstrução/reconstrução de atualidades [...]. (SCHECHNER, 2011, p. 234).

Voltemos um pouco na história do conceito: noção de liminaridade nasce a partir dos estudos de Arnold Van Gennep, publicados no livro *Os Ritos de Passagem* (*Rites de Passage*, 1908). Segundo Victor Turner,

Van Gennep como se sabe, distinguiu três fases em um rito de passagem: separação, transição e reagregação. [...] Durante a fase intermediária de transição, chamada por Van Gennep de ‘margem’ ou ‘limen’ (que significa liminar em Latim) o sujeito ritual passa por um período e por uma área de ambiguidade, um rápido limbo social. (TURNER, 2012, p. 219)

Às três fases definidas por Van Gennep, Turner acrescenta mais uma, estabelecendo assim quatro fases do ritual: quebra, crise, reparação e reintegração ou reconhecimento da cisão. Seguindo – e aprofundando a linha de Van Gennep, baseado em farta pesquisa etnográfica entre os Ndembu, povo da África Central – Turner vai focar sobretudo na possibilidade de transformação da sociedade através das performances ocorridas nos momentos rituais. A “liminaridade” será um conceito fundamental na obra de Turner (1974, 1981), pois prevê a inversão da estrutura normal da sociedade, trazendo à tona o que não é revelado no cotidiano - daí o fato de a arte e, no caso aqui apresentado, a narração de histórias, serem associadas à essa. Segundo Turner (1992), a performance também transforma a si mesma, pois as regras podem emoldurá-la, mas o fluxo de ação e interação com essa moldura pode conduzir a *insights* e gerar novos símbolos e significados, que podem ser incorporados em subsequentes performances.

Schechner, portanto, corrobora com Turner: “A performance propriamente dita é liminar, análoga aos ritos de transição.” (SCHECHNER, 201, p. 226), situando a performance no campo da ação, do fazer, mais do que no campo da linguagem. Em relação à transmissão de saberes, ele afirma ainda a importância da oralidade e, conseqüentemente, da narração de histórias: “O conhecimento performático pertence às tradições orais.” (SCHECHNER, 2011, p. 228).

Seguindo a ênfase do autor na ação, pensamos a performance como um fazer que instaura um lugar de transmissão de saberes. Em mais especificamente em direção ao corpo como força motriz desta, temos uma expansão deste pensamento com Leda Maria Martins, que afirma:

[...] penso o corpo e a voz como portais de inscrição de saberes de várias ordens. Minha hipótese é a de que o corpo em performance é,

não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. (MARTINS, 2003, p. 66)

É importante enfatizarmos que o corpo, tal como é posicionado por Leda, é/está sempre “em performance”, ou seja, se por um lado aparece como território/lugar de inscrição, por outro lado é apresentado como portal – e um portal é espaço de passagem, transformação.

O conceito de liminaridade é muito mais complexo do que podemos explorar neste artigo, mas apostamos na operatividade do termo no sentido de enfatizar a importância que a zona intermediária, processual, tem para a narração oral e também para pensarmos na construção da “ambiência”.

Não há como circunscrever maneiras mais objetivas de se olhar para um fenômeno como este, por isso sugerimos uma percepção mais abrangente sobre os movimentos, dinâmicas, atmosferas que participam ou podem estar implicadas na diversidade de manifestações da narração oral, para chegar nas manifestações mais recentes da chamada narração artística ou cênica. Por outro lado, é possível elencar partícipes que integram o evento, e a partir daí, traçar possíveis relações entre eles. Estamos olhando neste caso para a noção de abrigo, suspensão, para os temores que podem afetar os corpos, a reunião coletiva em si e a troca de afetos que esta possibilita, a instauração de um tempo próprio, a abertura para o infinito, um movimento próximo ao da deriva.

Longe das inúmeras funções atribuídas às histórias (cura, apaziguamento, transmissão de saberes tácitos e conteudísticos, etc.) a proposta nesta deriva foi a de pensar sobre outros saberes advindos do acontecimento, refutando, com Vânia Zickán. Cardoso, “a separação entre experiência e linguagem” (CARDOSO, 2007, p. 319, 320). A ideia aqui é menos a de chegar a uma reflexão conclusiva a respeito das variadas nuances que o tema comporta e mais a de estimular uma ampliação necessária da discussão acerca desse tema tão caro ao contexto dinâmico socio-cultural-artístico, como os encontros à volta das histórias.

Percebemos a frequente imbricação verificável no campo da narração oral do caráter artístico e de uma situação de uma possível funcionalidade (pedagógica, terapêutica, entre outras), que nos remete às diversas funções que Schechner levanta em relação à performance. Pode ser, entretanto, perigoso, ao vincar demasiadamente na questão da funcionalidade, incorrer no risco de deixarmos de olhar para a simultânea objetividade e maleabilidade do conto, que de certa forma permitiu a tantas narrativas de tradição “no rolar das pedras do rio” chegarem até nós. A suspensão (que entendemos aqui como um estado de liminaridade) constitui um ponto importante deste processo, o encontro à volta das histórias, exatamente pelo direito à liminaridade, à margem, a um repouso e abrigo que nos afaste por instantes dos trilhos da funcionalidade, que nos permite vivenciar outro ritmo.

Van Gennep nos oferece uma bela imagem neste sentido:

O fenômeno da margem pode constatar-se em muitas atividades humanas, e se encontra na atividade biológica em geral, nas aplicações da energia física, nos ritmos cósmicos. Porque é uma necessidade que dois movimentos de sentido contrário sejam reparados por um ponto morto, que é reduzido ao mínimo em mecânica pelo excêntrico e só

existe em potência no movimento circular. Mas se um corpo pode mover-se em círculos no espaço com velocidade constante o mesmo não acontece quando se trata de atividades biológicas ou sociais, porque estas gastam-se e devem ser regeneradas em intervalos mais ou menos aproximados. A esta necessidade fundamental é que atendem em última análise os ritos de passagem, a ponto de tomarem às vezes a forma de rito de morte e renascimento. (VAN GENNEP, 2013, p. 154)

A passagem, assim permite uma suspensão dos estados corporais/papeis sociais e, a partir desta, sua regeneração ou potencial transformação.

Uma suspensão que ancora a deriva

No direito ao estado de suspensão próprio do devaneio, que se presentifica entre outros na narração oral, como fenômeno coletivo, há um novo encontro com uma morte simbólica, de certa forma um adiamento (como opera Sherazade) de outra morte, esse deslizar veloz sem aderência, um precipitar-se sem corpo. Édouard Glissant diz, em seu Poética da Relação: “Nós não aceleramos, nós nos precipitamos, todos – por medo de cair” (GLISSANT, 2021:157). E, pensando nos estágios liminares, o próprio abrigo é também um lugar de morte simbólica, como podemos verificar na descrição que Turner faz, por exemplo, dos ritos Kanongesha dos Ndembus:

O componente liminar de tais ritos começa com a construção de um pequeno abrigo de folhas, distante mais ou menos um quilômetro e meio da aldeia principal. Esta cabana é conhecida por *kafu* ou *kafwi*, termo ndembo derivado de *ku-fwa*, ‘morrer’, porque é aí que o chefe eleito morre para o seu estado de homem comum. (TURNER, 1974, p. 123).

O estado liminar pode ser visto, assim, como uma espécie de “morte” social, e é somente a partir da sua passagem que os sujeitos podem renascer e se reintegrar à estrutura social. Como definem Noletto e Alves: “Liminaridade é, portanto, uma condição transitória na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente.” (NOLETO; ALVES, 2015)

Desta forma, o período liminar possibilita formas de relação social menos estruturadas e relativamente indiferenciadas, com a criação de comunidades nas quais os indivíduos se encontram em situação de igualdade. Essas comunidades, ou *communitas*, como foram definidas por Turner, têm um caráter não estruturado e são relações que brotam nos interstícios da estrutura social, em liminaridade/em transitoriedade. De acordo com ele, quando a liminaridade é positiva, criativa, possibilita a emergência de uma modalidade de inter-relação humana na qual se pode brincar com os sistemas estruturais, de forma que haja uma subversão (ou mesmo aniquilação) de direitos e deveres, possibilitando uma atmosfera de *communitas*, na qual “todas as pessoas são percebidas como uma só, mesmo que apenas por um instante” (Turner, 2015, p. 64).

O mergulho no conto nos refaz, exatamente por não exigir nada para além do que nos percorre o corpo e estimula nossos campos imaginativos e de presença, ele passa por esse devaneio ao abrigo de uma liminaridade.

Uma presença (em devaneio), muitas vezes descrita como ausência, talvez seja apenas uma presença mais difusa, presença que se manifesta num contexto em que o

corpo transborda e tinge com a sua tonalidade o entorno. A atmosfera pode estar no cerne desta percepção, segundo Böhme:

Atmosferas são evidentemente aquilo que se experimenta pela presença corporal em relação com pessoas e coisas com espaços. [...] A atmosfera é a realidade comum daquele que percebe e do que é percebido. É a realidade do percebido como uma esfera da sua presença e a realidade do percebedor uma vez que, ao sentir a atmosfera, ele está, de uma certa maneira, corporalmente presente. (BÖHME, 2017, s/p – versão eletrônica)

Propomos, portanto, olhar para o encontro à volta dos contos como um lugar fora do fluxo social, um espaço-tempo intermediário, no qual os contos (eventos narrados) apoiam os devaneios individuais experienciados em conjunto. Esse espaço-tempo intermediário (liminal) configura uma espécie de refúgio onde as partilhas vão além da história ouvida, mas tecem uma experiência conjunta, produzem atmosferas, estimulam devaneios alinhados ou transversais ao que é narrado.

Sobre a relação entre espaço, atmosfera e cena:

A atmosfera contribui consideravelmente para a produção da espacialidade. É por causa da – e através da – atmosfera, que parece emanar do espaço e das coisas – incluindo o cheiro que exalam e os sons que produzem –, que as coisas e o espaço aparecem ao sujeito, que nem entra, como presentes num sentido mesmo enfático. Não só se apresentam nas suas qualidades ditas primárias e secundárias, como, além disso, na atmosfera, eles invadem. o corpo do sujeito que percebe, para serem experienciados como luz, cheiros e sons. Porque o espectador não se defronta com a atmosfera, não se distancia dela, antes é rodeado por ela, mergulha nela.” (FISCHER-LICHTE, 2005, p. 75-76)

Convidamos Denise Sant’Anna para completar o pensamento em relação ao espaço liminar que emerge nestes casos: “Seriam espaços generosos porque não ambicionam guardar dentro deles apenas ‘o espaço’, deixando o tempo do lado de fora. São espaços-tempos que permitem a quem neles vive o contato com a densidade de experiências sensoriais [...]” (SANT’ANNA, 2001, p. 51).

É ainda do corpo que estamos falando, dos seus afetos, do seu possível refúgio no coletivo encontro à volta das histórias, do que transborda dele e produz atmosferas, a partir de tudo que o atravessa, em fluxo.

Leda Maria Martins nos presenteia com esta síntese: “Policromado pelos seus diversos cruzamentos simbólicos constitutivos, o corpo é local de um saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural e do tempo que o concebe e estrutura.” (MARTINS, 2021, p. 208).

A questão central é que, para que essas trocas dinâmicas, mais difusas ou mais densas, se estabeleçam, parece haver a necessidade de uma estrutura que ancore essa suspensão, nos afastando da morte assim como fez Sherazade, oferecendo alguma proteção para que a relativa distensão corporal aconteça, favorecendo uma abertura ao infinito de imagens que nos visitam a partir da escuta de uma história. Essa estrutura, nunca garantida, mas esboçada, é uma imagem para a necessária ancoragem da qual falamos ao longo do texto. A delicadeza que ela acolhe é fundamental como expansão em

outras direções. Rancière defende que literatura recusou as grandes formas de articulação entre temporalidade e causalidade que estruturavam a ficção aristotélica e estruturavam a narrativa científica sobre a sociedade, possibilitando, assim

aprofundar a potência do “momento qualquer”, esse momento vazio que oscila entre a reprodução do mesmo e a possível emergência do novo, que é também um momento pleno em que uma vida inteira se condensa, em que várias temporalidades se misturam e em que a inatividade de um devaneio entra em harmonia com a atividade do universo. (RANCIÈRE, 2021, p. 12, 13).

Finalizamos essa deriva com o apoio de Rancière, entendendo esse “momento qualquer” na mesma chave do estado liminal, como algo que opera na ordem da possibilidade, da abertura, mas também da condensação. Junto a esta co-criação contínua a partir da escuta, se dá o encontro coletivo, no qual a passagem é de memórias, de experiências, saberes, percepções, silêncios... ao mesmo tempo que é a aventura de se colocar como corpo-passagem, aberto às conexões com o outro, com o entorno e com a produção atmosférica que se desenha ao longo do evento.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares – introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 2012.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BÖHME, Gernot. *A atmosfera como o conceito fundamental da nova estética*. Tradução: Diogo Silva Corrêa e Olivia von der Weid. Disponível em: <https://blogdolabemus.com> : acesso em 18/05/2022.

BORGES, Jorge Luis. *Sete Noites*. São Paulo: Max Limonad, 1987.

CARDOSO, Vânia Zickan. Narrar o Mundo: Estórias do Povo da Rua e a Narração do Imprevisível. *Revista MANA* n.13 (2): 317-345. Rio de Janeiro, 2007.

DAWSEY, John. Schechner, teatro e antropologia. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

DINIZ, Júlio e MORANDUBETÁ. Muitas vidas, muitas vozes, muitas histórias. In: PRIETO, Benita (org.) *Contadores de Histórias - um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011, p. 49-57.

FISCHER-LICHTE, Erika. Culture as performance - Theatre history as cultural history. *Actas História do Teatro e Novas Tecnologias*, 2005. Disponível em: http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Actas/erika_def.pdf

- GENNEP, Arnold Van. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GLISSANT, Edouard. *Poéticas da Relação*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- GOODY, Jack. *O Mito, o Ritual e o Oral*. Petrópolis, Vozes, 2012.
- HARTMANN, Luciana. *Gesto, palavra e memória: performances narrativas de contadores de causos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- MARTINS, Leda Maria. *A Performance do tempo espiralar – poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. *Revista Letras Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, n. 26, UFMG, 2003.
- NOLETO, Rafael da Silva & ALVES, Yara de Cássia. 2015. "Liminaridade e communitas - Victor Turner". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>
- QUEIROZ, Christina. História sem fim. *Revista Pesquisa FAPESP*, Edição 314, abr 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/controversias-na-historia-do-livro-das-mil-e-uma-noites/>
- RANCIÈRE, Jacques. *As Margens da Ficção*. São Paulo: Editora 34, 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ROSSINI, Elcio. Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação. *TransInformação*, Campinas, 24(3):157-164, set./dez., 2012.
- SANT'ANNA, Denise de Bernuzzi. *Corpos de Passagem – ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo*, ano 11, 2003.
- SCHECHNER, Richard. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, 2011.
- TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. *Percevejo – revista de teatro, crítica e estética*, Ano 11, n. 12, 2003.
- TÜRCKE, Christoph. *A Sociedade Excitada*. Campinas/SP: Ed Unicamp, 2010.
- TURNER, Victor. *O Processo Ritual – Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. *The anthropology of performance*. 2. ed. New York: PAJ Publications, 1992.

TURNER, Victor. **Liminal ao liminoide:** em brincadeira, fluxo e ritual - um ensaio de simbologia comparativa. *Mediações*. Londrina, v. 17 n. 2, p. 214-257, 2012.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. 4ª. edição. Trad. Mariano Ferreira. São Paulo: Vozes, 2013.

A Linguagem e a socialização como dimensões terapêuticas da contação de histórias

Language and socialization as therapeutic
dimensions of storytelling

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues*

Universidade do Estado da Bahia

Aiane Maria Assunção do Rosário**

Universidade do Estado da Bahia

Rosemary Lapa de Oliveira***

Universidade do Estado da Bahia

*Professor da rede básica de educação do Estado da Bahia, psicanalista, NAPSI, especialização em ciências da natureza, suas tecnologias e o mundo do trabalho, UFPI /2022, licenciatura em ciências biológicas, UNEB/2015, graduando em psicologia, UNEB, e-mail: rodrigues.a.c90@gmail.com.

** Acompanhante terapêutica, Espaço Tempo de Cuidar, Bolsista de Iniciação Científica (CNPq), UNEB/2020-2022, graduanda em psicologia, UNEB, e-mail: rosarioanne338@gmail.com.

***Professora titular, UNEB, doutorado em educação, UFBA/2013, mestrado em letras e linguística, UFBA/2007, especialização em psicanálise, Dom Alberto/2020, graduação em letras vernáculas com inglês e literatura, e-mail: rloliveira@uneb.br

Resumo: A contação de histórias apresenta possibilidades heterogêneas, dentre as quais como recurso terapêutico em espaços de saúde mental em função de seu potencial para a expressão de conflitos psíquicos, assim como para a simbolização do sofrimento. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar parte dos resultados de duas pesquisas de Iniciação Científica e discutir as dimensões terapêuticas da linguagem e da socialização envolvidas no ato de contar histórias. Ambas produziram informações a partir do uso de entrevistas narrativas e registros videográficos junto a contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia. Os dois subprojetos apontam para as potencialidades terapêuticas da contação de histórias, considerando a presença de elementos paralinguísticos e de gestos de interação na performance do contador de histórias que colaboram para a inserção da criança em um processo dialógico, cuja língua se encontra em funcionamento, o que a leva, a partir de pressupostos da teoria psicanalítica, a ocupar um lugar enunciativo que favorece o desenvolvimento da linguagem, ao passo que contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à socialização por meio do contato com elementos culturais compartilhados, que favorecem o sentimento de pertencimento e identificação. Desse modo, os resultados do subprojeto apontam para outras possibilidades terapêuticas do ato de contar histórias, demonstrando que o aspecto terapêutico vai além da resolução de conflitos e da mediação de problemas afetivos, ratificando, com isto, a atualidade e as diversas potencialidades das narrativas orais.

Palavras-chave: Contação de histórias; Terapêuticas; Linguagem; Socialização.

Abstract: Storytelling presents heterogeneous possibilities, among which as a therapeutic resource in mental health spaces due to its potential for the expression of psychic conflicts, as well as for the symbolization of suffering. This work's goal is to present part of the results of two Scientific Initiation researches and to discuss the therapeutic dimensions of language and socialization involved in the act of telling stories. Both results produced information through the use of narrative interviews and video recordings with traditional storytellers from cities in the countryside of Bahia. The two subprojects point to the therapeutic potential of storytelling, considering the presence of paralinguistic elements and interaction gestures in the storyteller's performance that contribute to the insertion of the child in a dialogical process whose language is in operation, which leads to, based on the assumptions of psychoanalytic theory, engage an enunciative place that favors the development of language, while contributing to the development of competences related to socialization through contact with shared cultural elements, pandering to the feeling of belonging and identification. In this way, the results of the subproject point to other therapeutic possibilities of the act of storytelling, demonstrating that the therapeutic aspect goes beyond the resolution of conflicts and the mediation of affective problems, confirming with this the actuality and the diverse potentialities of oral narratives.

Key-words: Storytelling; Therapeutics; Language; Socialization.

*Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023*

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo. ROSÁRIO, Aiane Maria Assunção do. OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. A Linguagem e a socialização como dimensões terapêuticas da contação de histórias. *Léguas & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 146-165, 2022.

Introdução

A produção e a utilização de narrativas se mantêm vivas no cenário contemporâneo, perpassando múltiplos contextos e cenários, para além daqueles que estão veiculados ao puro entretenimento. Tal permanência, observada por Costa (2015), demonstra não só a atualidade da contação de histórias e sua presença nos diversos espaços, mas a capacidade das narrativas em encantar e interessar os mais diversos públicos. De acordo com Costa (2015), dotadas de novas roupagens e assumindo novas linguagens, as histórias continuam a circular e mobilizar os sujeitos que entram em contato com elas.

Dentre as histórias produzidas e que se mantêm na contemporaneidade, os contos de fadas, segundo Souza (2015), têm despertado o interesse não só dos mais variados públicos, mas, de uma série de campos do saber, dentre eles, a Psicanálise, a Pediatria, a Educação, a Psicoterapia, a Literatura e a Antropologia, evidenciando, em função disso, possibilidades heterogêneas de uso desses contos em contextos diversos.

Tendo isso em vista, destacamos, neste trabalho, o potencial terapêutico da contação de histórias, demonstrado pelo desenvolvimento dessa prática em contextos de saúde, especialmente nos de saúde mental, cuja efetividade é sinalizada por autores como Bettelheim (2015) e Gutfreind (2020). Esses autores evidenciam diversificados benefícios fornecidos pelo uso dos contos de fadas tanto para o tratamento de pessoas que apresentam algum tipo de sofrimento psíquico, a partir de um trabalho interventivo que faz uso dos contos, enquanto mediador do processo terapêutico, quanto para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos por meio do contato com esse tipo de narrativa.

Gutfreind (2020), por exemplo, realizou uma pesquisa no contexto clínico para avaliar os efeitos terapêuticos do conto no tratamento de crianças em contexto de carência afetiva. Para isso, o autor desenvolveu um ateliê em que práticas de contação de histórias, associadas a momentos de elaboração associativa, eram executadas enquanto prática interventiva grupal. O autor observou que o trabalho psicoterápico, mediado pelo uso de narrativas, colaborou para que as crianças representassem seu sofrimento, encontrando nelas um veículo de exteriorização da dor da separação de seus pais. Assim, Gutfreind (2020) destaca a capacidade do conto se emprestar às crianças como instrumento de simbolização, que, por estimular a imaginação, favorece o uso da criatividade na expressão de conflitos psíquicos.

Não obstante, a potência psicoterápica da contação, Bettelheim (2015) também deu mostras dos benefícios psíquicos dos contos para o desenvolvimento saudável da personalidade. Para esse autor, as narrativas maravilhosas se prestam à organização do psiquismo da criança, possibilitando a projeção e compreensão dos processos internos vivenciados por ela, cujo domínio ainda não possui. Isso porque, de acordo com Bettelheim (2015), apesar da criança experienciar desejos, conflitos internos e afetos ambivalentes por seus genitores, não possui recursos próprios de simbolização e ordenação do que vivencia. O contato com os contos de fadas, portanto, segundo o autor, oportuniza a estruturação e o ordenamento das experiências internas do sujeito em formação, bem como a resolução dos aspectos conflituos que lhe atravessam.

Desse modo, é como se as narrativas servissem ao indivíduo como espelho do que lhe acontece na intimidade, refletindo-lhe, no entanto, não o caos interno, mas imagens organizadas das suas vivências subjetivas, reorganizadas de modo a torná-las compreensíveis e administráveis. Nesse sentido, as personagens e o enredo de uma história contada são palcos de projeção, conforme Bettelheim (2015), materializam e/ou

exteriorizam os processos da subjetividade da criança em desenvolvimento e apresentam possibilidades para a resolução de seus conflitos afetivos. Trata-se, pois, de dar ao sujeito subsídios de elaboração de suas questões psicológicas.

Ciente das possibilidades terapêuticas mencionadas, nos anos de 2020 e 2021 dois subprojetos de Iniciação Científica (IC), intitulados *Contação de Histórias e Psicanálise: a musicalidade e a ritmicidade da voz nos processos de desenvolvimento da linguagem e Histórias Contadas por Contadores Tradicionais e suas Contribuições para Crianças com Dificuldades de Socialização* buscaram verificar o potencial terapêutico dos atos de contação e das narrativas orais produzidas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e nos processos de socialização. Ambos estavam inscritos no projeto Cacimba de Histórias¹ e, a partir do contato com contadores tradicionais, analisaram as duas dimensões terapêuticas mencionadas dos contos coletados e das performances envolvidas à luz de teorias psicológicas.

As pesquisas, nos âmbitos da linguagem e da socialização, enquanto possibilidades terapêuticas do ato de contar histórias, justificam-se pelo predomínio de intervenções em contextos de psicoterapia ou de tratamentos emocionais. Apesar de reiteradas defesas sobre o valor terapêutico dos contos e das práticas de contação nesses espaços, o que aponta para um relativo consenso entre os pesquisadores da prática em relação a esse aspecto, consideramos a multiplicidade de possibilidades interventivas, cujos delineamentos ultrapassam a possibilidade de resolver conflitos intrapsíquicos e de saúde mental.

Em conformidade com isso, a teoria psicanalítica aponta para terapêuticas de linguagem na tenra infância, a fim de colaborar para sua aquisição e desenvolvimento, processos implicados na própria constituição subjetiva do sujeito, conforme Groisman e Jerusalinsky (2018). Tais autores pontuam que uma terapia de linguagem, assentada na psicanálise, consiste na estruturação de um diálogo que insere a criança no lugar de interlocutor, de modo a fazer funcionar, no processo, a língua em sua dimensão simbólica. Trata-se, portanto, de falar com a criança e tomar suas ações, como salienta Ferreira (1997), como atos de falas, instaurando um dialogismo necessário à entrada do sujeito na linguagem. Cabe salientar que, por seu turno, as possibilidades de representação dos conflitos psíquicos por meio dos contos, tal como foi sinalizado por Bettelheim (2015) e Gutfreind (2020), requerem o domínio dos processos de simbolização, adquirido pela apropriação da linguagem pelo indivíduo.

A psicologia social, por sua vez, considera a socialização como um fator essencial para a formação dos sujeitos. Para Wazlawick et al (2017) o processo de socialização é formado por diversas etapas que auxiliarão na adaptação ou mudança de comportamento do sujeito perante as normas e regras culturais impostas pela sociedade. Nesse sentido, é a partir desse processo de interação que o sujeito, através das experiências sociais adquiridas, participa ativamente da construção social e da construção de si mesmo, de modo a se tornar membro funcional de uma comunidade.

Dessa forma, para além da compreensão sobre a mitigação do sofrimento psíquico, os subprojetos mencionados prestaram-se, por meio de investigação, a ampliar

¹ O Projeto Cacimba de Histórias é uma ação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais que integra algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado da Bahia, dentre as quais a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição na qual os subprojetos mencionados neste trabalho são desenvolvidos, dentro do Grupo de Pesquisas e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GEPELCH). Maiores informações podem ser acessadas através do site do grupo <https://gpelchuneb.blogspot.com/>.

o entendimento sobre as possibilidades terapêuticas da contação de histórias, discutindo suas potencialidades. Logo, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar parte dos resultados das referidas pesquisas e, em seguida, discutir as dimensões terapêuticas da linguagem e da socialização envolvidas no ato de contar histórias.

Iniciaremos o trabalho pela apresentação dos resultados do subprojeto *Psicanálise e Contação de Histórias: a musicalidade e a ritmicidade da voz no desenvolvimento da linguagem*, em paralelo com sua discussão. Em seguida, serão relatados e discutidos os resultados da pesquisa intitulada *Histórias Contadas por Contadores Tradicionais e suas Contribuições para Crianças com Dificuldades de Socialização*. Ao seu término, destacamos as possibilidades terapêuticas na contação de histórias, considerando os referenciais teóricos discutidos ao longo das pesquisas realizadas e os resultados obtidos nos dois subprojetos.

Contação de Histórias e Psicanálise: por uma terapêutica da linguagem

O subprojeto de Iniciação Científica: (IC) *Contação de Histórias e Psicanálise: a musicalidade e a ritmicidade da voz no processo de desenvolvimento da linguagem*, buscou investigar o potencial terapêutico da voz no ato de contar histórias para o desenvolvimento da linguagem, considerando aspectos de ritmicidade e musicalidade. Partiu-se do pressuposto de que o contador de histórias faz uso de recursos da oralidade que conferem sonoridade e cadência às narrativas produzidas e que, por conta disso, esses recursos possuem potencial terapêutico que incidem nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tendo em vista o que preconiza a teoria psicanalítica a respeito de tais processos, a saber, que a voz modulada por um adulto cuidador contribui para a inserção da criança em um processo de conversação dialógica que é necessário à entrada na linguagem.

Para alcançar o objetivo definido, realizamos entrevistas narrativas com contadores de histórias da cidade de Santaluz, Bahia e produzimos vídeo-gravações de alguns dos contos por eles produzidos, analisando, por conseguinte, as modulações vocais empregadas e demais elementos de musicalidade e ritmicidade emitidos pelos sujeitos da pesquisa. As informações produzidas, a partir dos procedimentos utilizados, foram transcritas, considerando as orientações fornecidas pelo Manual de conversação de Marcuschi (2003), realizando, em seguida, a análise de conversação do material em paralelo à articulação teórico-conceitual de teor comparativo entre a contação de histórias e a prosódia contida na relação mãe-bebê, apresentada na literatura psicanalítica. Dessa forma, pudemos comparar e discutir a vocalização empregada pelo contador de histórias com aquela realizada pela mãe na relação com a criança pequena, de modo a verificar convergências que apontassem para o potencial terapêutico de linguagem envolvido.

Salientamos que a identificação das modulações vocais realizadas pelos sujeitos de pesquisa se deu a partir da percepção das alterações de tonalidade e velocidade e sua transcrição a partir das orientações de Marcuschi (2003) sobre transposição da fala à escrita, de modo que não foi realizada nenhum tipo de mensuração física de elementos prosódicos, como, por exemplo, a frequência fundamental.

Antes de apresentarmos os resultados obtidos através do contato com os sujeitos de pesquisa, buscaremos, de forma sintética, expor parte dos achados teóricos a respeito da voz na contação de histórias e na teoria psicanalítica, inscritos também como parte dos resultados da pesquisa desenvolvida. Trata-se, pois, de situar, a partir de referenciais teóricos da contação de histórias e da psicanálise, como a voz confere musicalidade e

ritmicidade às narrativas e de que forma essa sonorização contribui para o desenvolvimento da linguagem, a fim de melhor compreender a proposta que aqui apresentamos.

Partimos, nesse sentido, da ideia de que a história contada não consiste apenas em um conteúdo endereçado a um determinado público, mas possui, além dele, uma forma característica, que é construída e moldada, de acordo com Sisto (2012), por aquele que a conta, através do uso de uma série de elementos, tais como gestos, expressões faciais, pausas, silêncios e modulações vocais que, segundo o autor, em parceria com a seleção das palavras, agem como coparticipantes da produção da narrativa, além de contribuírem para despertar o interesse daqueles que a escutam.

Para Sisto (2012), os elementos que conferem uma boa forma à narrativa funcionam como recursos indispensáveis ao contador de histórias, que devem ser utilizados de acordo com as suas intenções e objetivos. Dentre todos esses instrumentos disponíveis àqueles que contam, a voz é destacada por Matos e Sorsy (2009), por a considerarem como potencializadora da capacidade que a narrativa tem de emocionar, promover reflexão, entreter e despertar a imaginação daqueles que a escutam. Para tanto, os autores consideram que o contador de histórias deve estar atento aos momentos em que deve modular a voz, promovendo alterações no ritmo e no tom, de modo a cativar o público e interagir com ele.

O modo de vocalizar, portanto, imprime em cada história uma melodia e um ritmo singulares, que, segundo Busatto (2012), serão percebidos e apreendidos pelos ouvintes, os envolvendo através dos sentimentos e das musicalidades surgidas no processo de escuta da narrativa. Essa ‘leitura’ do aspecto sonoro-afetivo da história é possível, de acordo com a autora, pela capacidade que as palavras possuem de abarcar mais que significados, indo além dos aspectos sintáticos e semânticos.

No âmbito da teoria psicanalítica, por sua vez, a voz assume relevância, de acordo com Julieta Jerusalinsky (2014), por conseguir convocar a criança pequena às primeiras interações de conversação com o adulto, tendo em vista ser capaz de atrair sua atenção e mobilizá-la em termos psicomotores, motivando-a a sustentar uma relação com seu cuidador. Contudo, a vocalização emitida pela mãe, ou qualquer pessoa que maternalize, que consegue capturar o recém-nascido num espaço de dialogismo, deve, segundo a autora, apresentar uma musicalidade que é demarcada pelos prosódicos utilizados, daí afirmar que “se há algo que caracteriza a fala das mães quando elas se dirigem ao seu bebê, é a prosódia, o amplo uso da musicalidade que acompanha aquilo que se tem a dizer” (JERUSALINSKY, 2014, p. 68).

Para Couvert (2020), a clínica com bebês têm demonstrado que o recém-nascido apresenta uma grande apetência pela voz dos seus cuidadores quando esses, ao interagirem com ele, conversam utilizando uma fala mais melodiosa, promovendo nele reações que configuram como respostas à essa vocalização mais musicalizada, de modo a circunscrever um instante de interação mediado pela voz, daí a autora afirmar que “tudo se passa como se o bebê estivesse entusiasmado pela musicalidade do manhês” (COUVERT, 2020, p. 136). A voz melodiosa, portanto, atua na convocação da criança à interlocução, por meio da produção de um laço afetivo com o outro que o chama (JERUSALINSKY, 2014).

Essa maneira particular de falar, acompanhada de musicalidade, tem sido designada de *manhês*, por se apresentar tipicamente na relação que a mãe estabelece com o bebê, em que realiza adaptações sintáticas, semânticas e prosódicas, que, para Alfredo Jerusalinsky (2004), funcionam como amortecedores da complexidade e intrusividade da

língua que a criança ainda não domina. Daí Ferreira (1997) sublinhar que esse tipo de fala se adequa às necessidades linguísticas do recém-nascido. É em função disso, que o cuidador se dirige à criança por meio de

[...] entoação que se caracteriza pela grande incidência dos picos prosódicos, pela sintaxe simplificada, pelo uso de diminutivos, pela evitação de encontros consonantais - frequentemente suavizados por substituição de fonemas -, pela repetição silábica e pelo uso de um registro de voz mais alto (agudo) que o habitual (JERUSALINSKY, 2014, p. 67).

Assim, a voz e sua prosódia têm papel importante na relação com a criança, por colaborar para sua inserção em estruturas de diálogo que expõem o recém-nascido à língua materna, fornecendo a ele posição discursiva enquanto sujeito falante, antes mesmo de dominar o código linguístico. É essa exposição, segundo Vorcaro (2004), que deve fundamentar as terapias de linguagem, como aquelas desenvolvidas na clínica do autismo. Trata-se, nesse sentido, de uma terapêutica que oportuniza a emergência do sujeito e que, por conseguinte, conforme Catão (2009), colaboram na efetivação das operações de constituição subjetiva que o estruturam na linguagem.

Cabe destacar, no entanto, que as particularidades da melodia vocal utilizada no *manhês* não promovem, em si mesmas, uma terapêutica do desenvolvimento da linguagem, mas dão início a ela, pois é capaz de atrair a criança para o enquadre conversacional em que a língua será posta em funcionamento, assumindo nele o lugar de falante. Logo, as análises que se pretendem sobre a voz na contação de história buscam verificar, na performance dos contadores, elementos de oralidade que apontem para a possibilidade de introduzir a criança em um espaço que dê subsídios para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, de modo a favorecer, por conseguinte, o funcionamento da subjetividade em sua capacidade de simbolização.

Assim, é por considerar, nesse contexto, que no ato da contação de histórias há impressão de sonoridade, conforme salientou Busatto (2012), e que o contador de histórias, segundo Matos e Sorsy (2009), convocam e interagem com o público através do uso da voz com alterações no tom e no ritmo durante o ato, que consideramos a possibilidade das histórias contadas apresentarem potencial terapêutico para o desenvolvimento da linguagem, por capturarem a criança a um momento marcado pela interação e a interlocução, como bem destacou Sisto (2012).

Tendo em vista as discussões e os achados teóricos delas resultantes, iniciaremos a apresentação e discussão das informações produzidas a partir das entrevistas narrativas realizadas e das vídeo-gravações acessadas. Para tanto, vamos situar essas informações no recorte da sua produção junto aos sujeitos de pesquisa, aqui designados por Z e C, ambos contadores de histórias do município de Santaluz, localizado na região sisaleira da Bahia. O primeiro é um trabalhador rural que se apresenta enquanto *griot sisaleiro*, o segundo, por sua vez, é uma professora de educação infantil que utiliza a contação de histórias como prática pedagógica.

A escuta e observação das performances de Z e C a partir das entrevistas e das vídeo-gravações permitiram identificar a presença de algumas características do *manhês* na vocalização dos contadores, que, por consequência, conferiam musicalidade e ritmicidade às histórias que foram contadas. Catão (2009) destaca a elevação do tom de voz, a emissão de voz mais aguda, a silabação, o alongamento de vogais, a velocidade mais lenta nas vocalizações e a entonação mais exagerada como os principais atributos

da prosódia utilizada no manhês. Parte dessas características converge para as sinalizações feitas por Matos e Sorsy (2009) sobre o uso da voz na prática da contação de histórias, mais especificamente as variações de ritmo e tom. Cada contador, no entanto, apresentou especificidades na modulação vocal e, com isso, nos tipos de características utilizadas desse modo particular de fala.

A voz de Z apresenta, durante sua performance, variações de volume e de velocidade, demarcando uma oscilação constante de tom e ritmo, o que corrobora as afirmações de Matos e Sorsy (2009), a respeito da vocalização do contador. Em muitos momentos das histórias contadas, Z apresenta falas enfáticas, que sinalizam o aumento do tom, característica que é apontada por Catão (2009) como estando presente no manhês, pois a mãe tende a falar mais alto com a criança pequena. No que diz respeito à velocidade, o contador alterna o ritmo da voz, de modo que sua fala ora se apresenta mais lenta, ora mais apressada, variando com isso a entonação; porém, tende a fazer maior uso de falas apressadas, o que diverge da velocidade típica utilizada no manhês, que é, de acordo com Catão (2009), mais lenta.

Uma característica do manhês bastante marcante na performance de Z é a agudização da voz. Julieta Jerusalinsky (2014) considera que o registro de voz mais agudo tende a estar presente no modo como as mães falam às crianças pequenas. Cesar et al (2014) também destacam o uso corrente desse tipo de modulação vocal na contação de histórias, reconhecendo-a como um aspecto paralinguístico importante para a representação das personagens de um conto, reconhecendo a emissão vocal aguda como uma tonalidade comum na apresentação de tipos de pessoas mais complacentes, a exemplo de indivíduos velhos e frágeis.

Ademais, foi possível observar a presença tímida de alongamentos de vogais na contação desse sujeito de pesquisa e não identificamos o uso de silabação. Essas duas características, como já mencionado, compõem também, conforme Catão (2009), a fala do tipo manhês, tendo sido, portanto, os elementos menos expressivos desse modo de fala na contação de Z.

No ato de contação de C, por sua vez, também foram observadas alternâncias de tom e de velocidade. No entanto, de modo geral, sua vocalização se apresenta de forma mais lentificada, tendendo a variar mais o tom do que a velocidade, especialmente nos momentos da história em que confere ênfase e acentuação a algumas expressões utilizadas. Além disso, durante a maior parte da narrativa, notamos o uso de alongamentos de vogais e pouca recorrência ao uso de silabação e a agudização da voz. Também foi possível observar, em alguns trechos da história, pequenas pausas.

As variações vocais desenvolvidas por C, além de corroborar com o que falou Matos e Sorsy (2009) sobre a típica variação de tom nas práticas dos contadores de história, apresenta também características prosódicas comumente utilizadas na modulação de voz do manhês, tal como pontua Catão (2009), a saber, o alongamento de vogais e a lentificação da voz, diferindo, portanto, do que foi observado na escuta da história de Z, em que notamos uma fala mais apressada.

Entretanto, a voz de Z, no que diz respeito à tonalidade, emite forte acentuação, de modo que sua fala tende a ser mais alta e enfática, aproximando-se, nesse sentido, mais do manhês, tal como já observamos. Em relação a isso, observamos que C, em muitas passagens da história, faz uso de uma voz mais baixa, quase que sussurrando, o que descaracteriza no aspecto elevação da voz um dos traços característicos da fala típica do adulto dirigida às crianças pequenas. Esse modo sussurrado, contudo, de acordo com Gomes (2003), é uma estratégia paralinguística usual dos contadores de histórias e tem

por finalidade facilitar a compreensão do conto, demarcando, por exemplo, as intenções das personagens, além de ser um recurso importante na mobilização afetiva dos ouvintes. Assim, não podemos perder de vista que o sussurro de C parecia cumprir mais à comunicabilidade da história e de seu conteúdo do que a uma adaptação às necessidades linguísticas das crianças. Até porque, seu público era composto de crianças na faixa etária dos 10 a 14 anos de idade.

Pudemos notar, por exemplo, que em determinado momento da história, C realiza sussurros, precisamente, quando uma das personagens, tomada por uma problemática, faz uma pausa para refletir sobre como resolver o problema que lhe acometera, de modo que, após solucionado, assume uma tonalidade contrária daquela, isso é, eleva mais uma vez seu tom de voz, marcado por nova acentuação. Acreditamos que o uso de tais recursos paralinguísticos se presta a situar para os ouvintes o que está acontecendo na narrativa, levando a sua melhor apreensão por parte das crianças, além de tentar demonstrar a carga afetiva e as variações emocionais vivenciadas pela personagem em questão. Isso está em consonância com o que afirma Gomes (2003), a respeito do uso da paralinguagem.

Além disso, a contação de C ilustra bem as ideias de Busatto (2012) sobre a finalidade da ritmicidade impressa no conto. A autora salienta que o ritmo dado a uma história não objetiva uma mera variação na velocidade, mas visa promover uma adaptação das situações narradas à prática da narrativa, ajustando os elementos da história ao contexto, ajuste que leva o contador a pensar rapidamente quando deve aumentar e diminuir a velocidade ou mesmo aplicar pausas e silêncios.

Contrapondo o uso de características do manhês nos dois atos de contação, constatamos que se Z utilizou uma voz mais aguda e um tom de voz mais alto, C contou a história mais vagarosamente e fez maior uso de alongamentos durante o processo. Isso não impede que outros contadores venham a combinar tais elementos, tornando o conto mais apetente à criança pequena. Logo, parte da potência terapêutica reside, portanto, no fato de que é possível contar histórias com recursos paralinguísticos que sonorizam a história de um modo que a criança seja convocada, tal como afirmou Jerusalinsky (2014), ao processo dialógico que a mãe realiza quando usa o manhês.

Considerando a análise empreendida até aqui, observamos, pois, que algumas variações vocais de Z e de C apresentaram marcas prosódicas e paralinguísticas que estão em consonância com o manhês, mesmo que no seu conjunto não tenha sido captada a modulação vocal típica desse modo de fala. É importante lembrar que, conforme Ferreira (1997), é o conjunto das características sintáticas, semânticas e prosódicas que conferem a particularidade do tipo de fala. Ao mesmo tempo, as diferenças no uso dessas características por parte dos dois contadores, a relembrar, tons mais elevados em Z e fala mais lentificada em C, chamam a atenção para as particularidades de cada contador, fato mencionado por Sisto (2012), ao afirmar que cada contador tem seu modo de contar.

Dessa forma, o autor afirma que o modo de apresentar a narrativa difere de um contador para outro, já que cada um fará uso de seus recursos, apresentando, pois, um modo singular de dizer. Daí sinalizar que cada contador deve descobrir e explorar as suas possibilidades de dar sonoridade à história que conta. Santos (2010) também dá destaque às especificidades de cada contador de histórias, afirmando que, por meio da seleção e do emprego dos elementos que constituem sua performance, isto é, das modulações vocais que realizam, do modo de olhar que utiliza e de como gesticula e se expressa, eles estabelecem uma identidade própria, diferenciando-se entre si. As características do manhês, por sua vez, podem, mesmo que não em sua totalidade, participar do conjunto

de estratégias daquele que narra, compondo parte dos recursos que utiliza, de modo a colaborar para a musicalização e cadência de uma história.

Tendo isso em vista, não podemos esgotar as possibilidades de características do manhês em contadores, nem tampouco nas histórias que eles nos forneceram. O que o material nos aponta, no entanto, é a probabilidade de que os elementos presentes na relação mãe-bebê também apareçam em atos de contação, principalmente com crianças pequenas. Todavia, como bem afirmou Machado (2015), toda contação de histórias, em função de se inscrever no âmbito da oralidade, terá sempre uma cadência construída por diversos tipos de modulações e, por objetivar a efetivação de momentos de interlocução, buscarão meios de convocar seu público à uma interação dialógica, ação que, segundo Vorcaro (2004), promove uma terapêutica da linguagem.

Contudo, a compreensão da inexistência de alguns dos elementos do manhês na prática narrativa desses dois contadores deve considerar dois aspectos, a saber, o tipo de interlocução estabelecida e a intenção do contador. Essas considerações se mostram relevantes pelos seguintes motivos: a) a presença de uma criança durante a prática de contar histórias pode, considerando as ideias de Laznik (2021), influenciar que tipo de recursos serão utilizados pelo contador e como ele os usará, afinal, como afirmou Sisto (2012), o público é quem suscita a adaptação da história por parte do contador; e b) para que a voz tenha um efeito terapêutico, ela deve funcionar como recurso narrativo capaz de convocar a criança a um diálogo, conferindo a ela um lugar discursivo no ato interativo estabelecido, impulsionando-a a emitir respostas que devem ser tomadas como atos de fala, conforme Ferreira (1997).

Além disso, considerando que a presença de crianças pequenas é fator crucial para que um adulto faça uso de características do manhês, é preciso ressaltar que o ato de contação de Z foi realizado na presença de adultos, não constando, portanto, crianças compondo seu público. Já C, embora tenha efetuado a narrativa com crianças, essas não possuíam idade pré-escolar, demonstrando estarem todas no uso amplo da linguagem. Considerando tal fato, acreditamos que as modulações vocais dos dois contadores estiveram sujeitas às influências do tipo de ouvinte a quem foram destinadas as histórias orais. Em concordância com essa afirmação, Sisto (2012) menciona que o sujeito que conta realiza adaptações tanto aos ouvintes quanto ao espaço em que performa. Também Laznik (2021), conforme mencionado, salienta a presença do bebê para que haja a incidência de picos prosódicos do manhês, de modo que temos que pensar, talvez, que, na performance do contador de histórias, uma voz musicalizada, marcada por características do modo de falar particular da relação mãe-bebê, pode se produzir a depender da configuração de seu público.

Não obstante, no que diz respeito ao dialogismo como premissa para o desenvolvimento da linguagem, observamos que C não só interage com as crianças como também as coloca como interlocutoras ativas durante o processo, convidando-as a sugerir que tipo de história contar, assim como a falar complementando algumas de suas falas. As crianças são colocadas, portanto, na condição de coconstrutoras da narrativa. Esse convite ofertado pela contadora se alinha à afirmação de Sisto (2012) sobre a prática do contador de histórias, que deve estar marcada pela interpelação dos ouvintes, que, por conta disso, não se reduzem a meros espectadores, mas assumem uma parceria na construção da história.

Busatto (2012), por seu turno, em relação a esta questão, pontua que diferente da leitura em voz alta, a contação não deve ser interrompida, pois “[...] permitir qualquer comentário durante a narrativa significa romper com esta magia” (BUSATTO, 2012, p.

67). Para a autora, o diálogo durante a contação pode dificultar a retomada da história. Contudo, acreditamos que deva ser considerado, tal como apontou Machado (2015), o objetivo do contador como o verdadeiro norteador da organização da história. Tendo isso em vista e considerando o que afirma Jerusalinsky (2014) e Ferreira (1997), a instituição de um espaço de conversação com o estabelecimento de turnos de fala é condição indispensável à ascensão da fala, de modo que pensar uma terapêutica de linguagem de orientação psicanalítica pela contação – com ênfase na voz – requer pensar qual lugar a criança ocupará durante o ato.

Também acreditamos que a intenção do contador pode ser decisiva para que sua voz assuma uma forma mais melódica. Afinal, Machado (2015) afirma que ela é o motor para a prática de contar histórias, conferindo-lhe sentido. Segundo a autora, é a partir da intencionalidade de quem conta que serão selecionados o repertório e os recursos a serem utilizados, pois, para ela, aquele que conta deve saber o porquê contar para que possa definir como o fazer. Essa condição da contação, pontuada por Machado (2015) nos abre espaço para questionar se uma contação orientada para a terapia da linguagem – em que o contador tem conhecimento da relevância da voz para as etapas de constituição subjetiva e, por conseguinte, de sua relação com a entrada na linguagem – não influencia a escolha de um modo de narrar em que se usem os elementos prosódicos próximos do manhês.

Sendo assim, em conformidade com o que discutimos, apesar de não termos percebido uma aproximação direta entre a voz dos contadores em questão e a que se apresenta na relação mãe-bebê, identificamos a presença de algumas características prosódicas do manhês, além de rimas, assonâncias e repetições que conferem musicalidade e ritmo à história contada e, com isso, entendemos que há nela potencial terapêutico, inscrito na possibilidade da narrativa funcionar como um objeto sonoro que convoca e seduz a criança que a escuta, fornecendo a ela possibilidade de entrada ou sustentação em um processo dialógico, necessário ao desenvolvimento da linguagem.

Por fim, reconhecemos, por meio da análise, que o que há de musicalidade e ritmicidade se deve mais às formas de contar do que ao conteúdo propriamente dito, o que, do ponto de vista psicanalítico, aponta para a prosódia particular do sujeito que revela particularidades inconscientes que o atravessa. Portanto, tais considerações ratificam a relevância terapêutica, neste caso, da enunciação, o que, dada à sua complexidade e fecundidade temática, requer maior aprofundamento por meio de pesquisas futuras.

Seguiremos apresentando os resultados e a discussão do subprojeto que buscou avaliar a contribuição da contação de histórias para os processos de socialização, explorando a segunda dimensão terapêutica do ato de contar histórias, discutida neste trabalho.

Contribuições das histórias tradicionais para o desenvolvimento da socialização infantil

O subprojeto de Iniciação Científica intitulado *Histórias Contadas por Contadores Tradicionais e suas Contribuições para Crianças com Dificuldades de Socialização* buscou compreender, através dos relatos de contadoras tradicionais, a contribuição das histórias tradicionais para o desenvolvimento da socialização infantil.

Segundo Costa (2015), o ato de narrar pressupõe o encontro e a interação com o outro, constituindo-se como atividade eminentemente social e, por conseguinte, como demandante do coletivo. Em conformidade com isso, foi proposta uma investigação sobre a possibilidade de as histórias contadas nas comunidades tradicionais intensificarem o

desenvolvimento de crianças com dificuldades de socialização, a fim de verificar o ato de contação de história realizado pelas griots², como um recurso facilitador no processo de interação infantil e atuação como membro ativo dentro da comunidade.

Para alcançar os objetivos definidos, foi realizada revisão de literatura, discussão teórica sobre contadores tradicionais e a socialização infantil, seguida da observação da prática da contação de histórias, registro videográfico, realização de entrevistas e aplicação de questionário com contadoras tradicionais da comunidade quilombola do Boitaraca e do Jatimane, localizadas na cidade de Nilo Peçanha, situada na Costa do Dendê, no Baixo Sul Baiano.

As informações produzidas foram submetidas ao método de análise de conteúdo fundamentado nas técnicas propostas por Bardin (1977), que consistem em três etapas, sendo elas: a) pré-análise, em que foram feitas leituras iniciais do material produzido, buscando identificar as categorias para análise, considerando a contribuição das histórias tradicionais no processo da socialização infantil; b) análise das respostas do questionário e dos trechos da entrevista selecionados e agrupados nas categorias eleitas, constituintes das unidades de registro; e c) articulação teórico-conceitual, buscando estabelecer comparações entre as informações produzidas e a literatura a respeito da temática.

Antes de iniciarmos as discussões acerca dos resultados obtidos com os participantes da pesquisa, buscaremos desenvolver um breve histórico da contação de histórias tradicionais, pontuando o seu surgimento, sua forma de propagação e sua relevância para a continuação até os dias atuais, assim como a sua relação e contribuição para o desenvolvimento da socialização infantil.

A arte de contar histórias, desenvolvida por contadores tradicionais, é, de acordo com Matos e Sorsy (2009), uma prática antiga que surgiu nas culturas orais e, portanto, muito antes do aparecimento e da difusão da escrita. No período ágrafo, as pessoas utilizavam a oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, a fim de transmitir ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração (FLAVIANO et al, 2017). Os(as) contadores(as) eram considerados como *memórias vivas*, especialmente nas sociedades não letradas, cujos conhecimentos, segundo Matos e Sorsy (2009), impossibilitados de fixação pela escrita, circulavam pela comunidade através da narrativa oral, a fim de não caírem no esquecimento. Para os autores, a repetição das narrativas possibilita a memorização e a transmissão entre as gerações, além de oportunizar a criação de “laços indelévels de pertença ao grupo” (MATOS; SORSY, 2009, p. 4).

Logo, para as sociedades de tradição oral, as histórias eram reservatórios de saberes e meios de transmissão de conhecimentos, memória e palavras em movimento. Nesse caminho, a palavra adquire, pois, um caráter sagrado (HAMPATÈ BÂ, 2010). Tal palavra busca a forma do mito, do conto, da narrativa para cumprir as suas funções, quer seja de vincular o homem à divindade, quer seja para guardar e veicular saberes.

Portanto, essa arte-pedagógica de contar histórias, desenvolvida pelos antepassados, ainda cumpre importante papel para que as histórias continuem vivas até os dias atuais, exercendo função de transmissão de saberes que retratam conhecimentos práticos, psicossociais e artísticos de antepassados. Também atua, conforme Matos e Sorsy (2009), como fator de coesão social, fortalecendo toda trajetória de lutas, conquistas

² De acordo com Santos (2010), originalmente, o termo *griots* se refere aos contadores de histórias da tradição oral em algumas sociedades africanas, especificamente à pessoa encarregada de resguardar e transmitir as histórias, lendas e canções de seu povo, passando a tradição de pai para filhos, mantendo assim a identidade do local, de modo que essas histórias não viessem a ser esquecidas.

e superações, bagagem que de certa forma, ao serem propagadas, atravessa várias gerações.

Ao abordar o ato de contar histórias e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, Bettelheim (2015) salientou como a contação de histórias é uma prática relevante para o desenvolvimento da socialização e aprendizagem da criança, a qual deve ser estimulada, desde os primeiros anos de vida, para que possa ter contribuições na sua formação pessoal, intelectual, em suas fantasias e encantos.

Segundo Flaviano et al. (2017), são essas experiências construídas na infância que subsidiarão a formação do caráter, da personalidade e da consciência. Dessa forma, a criança deve ser inserida em uma cultura que estimule o pensar, o sentir, o expressar e o experienciar, fatores que são componentes da contação de histórias e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que a ensinam, instruem e a preparam para a vida.

Tendo em conta a contextualização e a relação das histórias tradicionais com a socialização infantil, partiremos para as discussões acerca dos resultados obtidos através das técnicas de produção de informações realizadas junto às contadoras tradicionais das comunidades quilombolas do Boitaraca e Jatimane, ambas consideradas como griots de referência em suas comunidades. É importante ressaltar que essa discussão corrobora as categorizações do tema em dois momentos no percurso da pesquisa.

No primeiro momento, é trazida a importância das histórias tradicionais, assim como os papéis dos griots e no segundo momento aborda a relevância da prática da contação para o desenvolvimento da socialização e interação da classe infantil na sociedade. Dessa forma, como foi supracitado, daremos início às discussões acerca dos resultados obtidos a partir das seguintes categorias de análise: a) A tradição de contar histórias ancestrais e b) A socialização a partir da contação de histórias.

O processo de guarda de memórias de ambas as comunidades se deu a partir da narrativa oral, método de propagação de conhecimentos utilizados por antepassados, sendo essas informações evidenciadas a partir dos próprios relatos das griots, que durante a entrevista informaram que por meio de rodas de contação, ouviam as histórias dos seus antepassados com muito entusiasmo e atenção, já que naquela época não tinham registros escritos, fato lamentado por elas.

Mascarenhas e Oliveira (2017), ao discutirem sobre as *Narrativas de Tradições Oraís e suas Manifestações*, retratam como ocorre esse processo de memorização: “Muitos conhecimentos e saberes produzidos no interior dessas sociedades são transmitidos oralmente de geração em geração, constituindo, desse modo, uma tradição oral” (MASCARENHAS; OLIVEIRA, 2017, p. 3). Contudo, é revelado, a partir das falas das representantes, a necessidade de ter os registros escritos dessas histórias como forma de “testamento”, para que, de alguma forma, sejam acompanhados os avanços da sociedade e as histórias não sejam perdidas com o tempo, embora ocorram muitas críticas à sobreposição que a tradição escrita tem sobre a oralidade. Mascarenhas e Oliveira (2017) sinalizam que

[...] De modo equivocado, entende-se que todo saber é regido pela tradição escrita, sendo que esta é um veículo de herança cultural, o que muitas vezes nos leva à falsa impressão de que a escrita se sobrepõe sobre todas as outras formas de preservação de um saber (MASCARENHAS; OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Tendo isso em vista, é importante mencionar que ambas as modalidades de transmissão e registro são essenciais para manter essas histórias “vivas”, assim como também todo o legado desses povos, de modo que possam vir a respeitar o espaço transitório entre o ouvir, o recontar e o escrever sem ignorar a necessária valorização da oralidade no texto escrito.

As contadoras entrevistadas pontuam que a atuação enquanto mestres na transmissão de histórias tradicionais é uma realidade para ambas, considerando que essa ação se faz necessária e importante para que os costumes e tradições sejam consolidadas e propagadas em diferentes épocas.

Diante dos relatos, fica evidente que as contadoras continuaram com a tradição de repassar as histórias para os membros da comunidade como forma de perpetuar o legado, dando continuidade aos ensinamentos dos seus griots. Isto está refletido na fala das autoras Mascarenhas e Oliveira (2017, p. 3) sobre a tradição oral que

[...] preserva a cultura de um povo e, por conseguinte, preserva a sua identidade e sua história. No que diz respeito às comunidades quilombolas, a preservação de suas tradições lhes garante manutenção de sua identidade e maior participação na sociedade e melhores condições na luta por direitos (MASCARENHAS; OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Partimos para as discussões da segunda categoria de análise referente à socialização infantil, por meio da contação de histórias tradicionais, que buscou investigar se havia o hábito de narrar as histórias tradicionais para as crianças da comunidade como uma forma de potencializar a socialização.

Nas comunidades, as contações de histórias tradicionais continuaram fazendo parte dos costumes, assim como a passagem de geração em geração é efetuada, fazendo com que as crianças ainda tenham acesso às histórias, podendo, dessa forma, socializá-las em diversos ambientes, seja escolar, familiar e de lazer. Para Silva (1986), é de grande importância a contação de histórias na vida de uma criança, pois é uma prática que tem o poder de enriquecer o imaginário, a criatividade e a oralidade, auxiliando no desenvolvimento da linguagem, contribuindo com o enriquecimento do vocabulário, incentivando a prática da leitura e transmitindo conhecimento e valores, elementos esses considerados basilares para o seu desenvolvimento.

Ao abordar a importância da contação de histórias tradicionais para o desenvolvimento da socialização infantil, os relatos das representantes quilombolas enfatizam o quanto ela é fundamental para uma infância mais afetiva, criativa e divertida, partindo de suas experiências enquanto criança e ouvinte, umas mais efetivas que outras. As considerações a respeito da relevância da contação para o desenvolvimento infantil levam em consideração as próprias vivências pessoais das contadoras com a narrativa oral, cujo contato colaborou, segundo a representante do Jatimane, para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É notória a ênfase da importância de repassar as histórias dos seus povos para as crianças da comunidade como forma de pertencimento e identidade. A representante do Jatimane parte de um lugar de experiência sobre o contato com a história do seu povo desde a infância, o que a levou ao aprimoramento da sua construção pessoal enquanto mulher preta e que milita constantemente sobre os direitos, sobretudo dos quilombolas.

Por meio dessas vivências, ela assume um papel de voz ativa, na tentativa de repassar esse legado para as futuras gerações. Enquanto a representante do Boitaraca,

embora não tenha tido essa vivência desde a infância, enfatiza, ainda assim, o apreço e entendimento da influência que tem a contação para a socialização das crianças.

Autores como Hampatè Bâ (2010) e Vansina (2010), ao discutirem em seus textos sobre a tradição oral e sua metodologia e Tradição viva, no livro *a História Geral da África*, abordam a importância da preservação e perpetuação dessas narrativas orais, que carregam grandes legados, não permitindo que caiam no esquecimento, contribuindo, por sua vez, que sejam propagadas para outras gerações.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa demonstram que, a partir do momento em que essas histórias podem, através do lúdico, ser mediadoras da socialização infantil, também podem preservar o legado dos povos tradicionais, além do desenvolvimento da criança, enquanto um ser ativo e pertencente às suas tradições, levando-as a desenvolver o repertório linguístico, cultural e psicossocial.

Terapêutica(s) por meio da Contação de Histórias

A partir dos resultados apresentados e da discussão realizada nas seções anteriores, que apontaram para o potencial terapêutico da contação de histórias nos âmbitos da linguagem e da socialização, buscamos, neste momento, refletir um pouco mais sobre a pluralidade terapêutica das narrativas orais, de modo a evidenciar que as práticas de oralidade apresentam outros alcances para além do estímulo à imaginação e à mediação de conflitos de natureza afetiva, circunscrevendo um espaço caracterizado por múltiplas ações terapêuticas. Para isso, discutimos como a contação de histórias está marcada por uma série de elementos que a colocam como possível instrumento de alguns tratamentos, dentre eles, a elaboração de conflitos emocionais, o desenvolvimento da linguagem e o estímulo à socialização.

De acordo com Rezende (2010), o termo terapêutica é “uma tradução do grego *therapeutiké*, que significa a arte, a ciência de escolher as terapias adequadas às diversas doenças” (REZENDE, 2010, p. 149). Para o autor, essa ciência, por muito tempo, teve maior prevalência no campo da medicina, por consistir em métodos que visavam intervenções voltadas para os aspectos de tratamento e melhoria das condições de saúde física dos pacientes. No entanto, Lemos e Silva (2012) afirmam que, atualmente, esse método passou a se tornar interdisciplinar, abrangendo contribuições para além da medicina, tornando-se relevante também para outros campos.

Em conformidade com isso, destacamos, na introdução deste trabalho, os efeitos terapêuticos do ato de contar histórias em contextos de saúde mental, a partir das ideias postuladas por Bettelheim (2015) e Gutfreind (2020) acerca do tema. Esses autores não só demonstraram a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, o que envolve a possibilidade de compreensão das próprias emoções e a capacidade de estabelecer identificações, como também constataram, através da prática clínica, a potência mediadora das narrativas orais na resolução de conflitos intrapsíquicos e sua presteza enquanto material voltado à simbolização.

É o modo como o conto de fadas se apresenta, ou melhor, é a sua estrutura inacabada que o torna, segundo Bettelheim (2015), tão propício à subjetivação da criança, tendo em vista que, para o autor, as histórias estimulam a imaginação, exercitam o intelecto, elucidam os afetos, dão ‘corpo’ às angústias e aspirações, ao passo que delineiam possibilidades de resolução para os problemas vivenciados, mas pouco reconhecidos e elaborados por parte da criança, em função do próprio estágio de desenvolvimento em que se encontra. Daí o autor afirmar que “sua forma e estrutura

sugere à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à vida” (BETTELHEIM, 2015, p. 14).

Nesse sentido, para Bettelheim (2015), aspectos comuns aos contos de fadas viabilizam sua função terapêutica, dentre os quais destacamos: a) o fato do conto apresentar sempre um dilema a ser resolvido, na maioria das vezes existencial, de forma simples e concisa; b) as dificuldades humanas básicas se encontram sempre presentes; c) virtudes, a exemplo do bem e do mal, estão materializadas em personagens; d) há espaço para a ambivalência afetiva por meio da polarização de personagens e e) as soluções dos conflitos da história tendem também a se apresentar de forma menos complexa.

Por conta de tais características, o autor considera que a criança consegue não só visualizar os aspectos internos que vivencia na história narrada, mas encontra nela modos de resolução para os conflitos que experiencia, tendo em vista que o desenrolar da trama sugere soluções, não de forma direta, já que se apresentam através de representações das quais o sujeito poderá extrair inúmeros significados. Também Gutfreind (2020) sinaliza como uma história assume um lugar de metáfora, servindo-se à criança como instrumento de simbolização de uma vivência íntima e particular, por isso o autor frisa que um mesmo conto promove a expressão de diferentes afetos e distintas vivências subjetivas.

A natureza metafórica do conto de tradição oral vem sendo destacada desde Benjamin (2020), autor que considera que as experiências partilhadas em uma história se apresentam de modo aberto, dialogando, por conseguinte, com as experiências do ouvinte que, ao invés de recebê-las acabadas, as apreende a partir de seu arcabouço de vivências, podendo (re)transmiti-las de modo completamente diferente. Costa (2015), ao analisar as velhas e novas formas de narrar, ratifica a ideia de narrativa proposta por Benjamin (2020), ao afirmar que elas passam por processos de apropriação e recriação que apontam para sua plasticidade e inacabamento.

Logo, a partir do que a autora apresenta, depreendemos que as histórias repassam valores e crenças e servem de meio para a resolução de impasses, mas nunca de forma homogênea, pois cada história produzida se adequa àquele que a põe em circulação, atualizando-a e a fazendo transitar por novos caminhos. A nosso ver, é essa plasticidade, condizente com a natureza metafórica do texto, que torna o conto oral um rico instrumento de identificação, de expressão de sentimentos e de esteio para a resolução de problemas subjetivos por garantir modos de simbolização diversos.

Ademais, o fazer do contador de histórias contribui para que o texto produzido seja singular e rico de sentidos. Em conformidade com isso, Matos (2014) sinaliza que para além da palavra proferida pelo contador, há em sua narrativa uma poética construída pela *performance*, isto é, por gestos da presentificação do sujeito no próprio discurso elaborado durante a contação, que imprime corpo e voz no que está sendo contado. Zumthor (1997) define *performance* como “ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário e circunstâncias [...] se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis” (ZUMTHOR, 1997, p. 33).

A noção apresentada por Zumthor (1997) parece-nos demarcar uma interrelação entre os sujeitos envolvidos no ato da contação, pois compreende, a nosso ver, mais que uma ação realizada a partir do uso de recursos e estratégias, mas diz respeito a um instante em que um sujeito empreende uma ação poética que o aproxima de um outro sujeito que a percebe, apreende-a, e se deixa afetar, de acordo com o autor, por recepção. Assim, a compreensão de que o ato de contar histórias está, não só atravessado, mas constituído por performances, amplia as possibilidades terapêuticas dessa prática, já que os efeitos

do corpo, da voz e da interação com um sujeito que enuncia traz ressonâncias para além do conteúdo da história e do texto como suporte de simbolização.

Tendo isso em vista, além das características mencionadas acerca do conto, demarcam-se outros elementos da contação que, a partir do que foi observado nos resultados dos dois subprojetos, conferem a ela potenciais terapêuticos. Dentre eles, Matos (2014) destaca os gestos, movimentos, vocalizações, vestimentas, acessórios musicais e o próprio ambiente, todos produzidos na cultura daquele que deles faz uso. Para a autora, todos eles são meios pelos quais o contador se expressa e dialoga com seus interlocutores, de modo que se inscrevem como convocatórios da interação. É dessa possibilidade de comungar com o auxílio dos elementos constitutivos da performance que vemos se delinear terapêuticas da linguagem e da socialização. Isso porque, como já mencionamos, uma terapêutica psicanalítica da linguagem pressupõe, segundo Jerusalinsky (2004), que uma criança participe enquanto interlocutor de atos dialógicos, a fim de que possa se expor à língua em funcionamento. No momento em que os gestos, expressões e demais instrumentos performáticos convocam à partilha do que é enunciado, tais elementos têm potencial de atuar terapêuticamente à entrada e sustentação do sujeito na linguagem.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, a partir dos resultados obtidos em dois subprojetos de IC, discutir as dimensões terapêuticas da linguagem e da socialização envolvidas no ato de contar histórias, de modo a evidenciar a pluralidade de possibilidades terapêuticas que a contação de histórias comporta. As duas pesquisas desenvolvidas na IC fizeram uso da entrevista narrativa como instrumento de interface com os sujeitos envolvidos, além do registro videográfico dos contos e das performances efetuadas pelos contadores de histórias entrevistados.

No subprojeto *Contação de Histórias e Psicanálise: a musicalidade e a ritmicidade da voz nos processos de desenvolvimento da linguagem*, os contadores C e Z realizaram atos de contação utilizando recursos paralinguísticos que conferiram cadência e musicalidade às histórias narradas, dentre eles, alguns estão presentes no manhês, modo particular de fala empreendido por adultos quando se dirigem às crianças pequenas e que, segundo a teoria psicanalítica, contribui para a aproximação da criança à língua materna, introduzindo-a em seu funcionamento, passo crucial para sua entrada na linguagem.

O tom de voz mais alto e o uso de voz mais aguda foram elementos do manhês que apareceram com muita frequência na performance de Z, já na de C, observou-se a fala mais lentificada e o uso de alongamentos vocais como elementos do manhês que foram usados com maior recorrência. Apesar das características do manhês não terem se presentificado em sua totalidade nas histórias contadas pelos dois sujeitos de pesquisa do subprojeto, o uso alternado dos elementos mencionados apontam para a possibilidade dos contadores de histórias servirem-se de aspectos desse modo de fala, tornando o conto mais atrativo para crianças pequenas, o que, por conseguinte, favorece sua participação em um ato cuja língua está em funcionamento, colaborando, pois, para que se efetivem ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem.

Ademais, outros recursos conferiram sonoridade à história narrada, a exemplo de figuras de linguagem, como assonâncias e rimas, potencializando a musicalidade e a ritmicidade da história. Também destacamos que, além do uso de elementos que sonorizam e ritmizam a história, os contadores participantes da pesquisa, mais

acentuadamente C, suscitaram a participação das crianças para a construção da história, convocando-as, portanto, a assumirem um lugar enunciativo, fazendo-as, também, operarem a língua nos atos de contação, gesto que otimiza ainda mais o potencial terapêutico da linguagem no ato de contar histórias.

Já no subprojeto *Histórias Contadas por Contadores Tradicionais* que buscou investigar a possibilidade da utilização da contação de histórias como instrumento terapêutico para o desenvolvimento da sociabilidade infantil, foi evidenciado que o ato de contação de histórias tradicionais apresenta potencial de promoção de aspectos da socialização infantil, o que aponta para um eventual desenvolvimento de competências sociais necessárias para uma saudável vivência em sociedade, abrindo possibilidades de pesquisa nesta direção.

Por mais que a contação de histórias seja considerada como uma técnica antiga, pôde-se constatar seu uso imbuído de intencionalidades relacionadas à promoção de benefícios na vida das crianças e, para além delas, na medida em que possibilitam a circulação de novos conhecimentos. Sendo assim, o ato da contação de histórias tradicionais possui relações tanto com a perpetuação do legado das culturas e ancestralidades dos povos tradicionais, quanto para o desenvolvimento infantil.

Desse modo, os subprojetos apontaram para possibilidades terapêuticas de linguagem e socialização respectivamente com o uso da contação de histórias, demonstrando que a terapêutica do ato de contar histórias vai além da resolução de conflitos e da mediação de problemas afetivos. Isso aponta também para a multiplicidade de uso da contação de histórias, circunscrevendo-a, por conta disso, em múltiplos espaços. No entanto, é necessário ampliar as pesquisas a respeito do uso terapêutico da narrativa oral, explorando ainda mais este potencial, incluindo novos trabalhos que investiguem a linguagem e a socialização como dimensões terapêuticas do ato de contar histórias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. *O contador de histórias e outros textos*. Tradução: Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. 2 ed. São Paulo: Hedra, 2020

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução: Arlene Caetano. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATÃO, Inês. *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. São Paulo: Langage, 2009.

COSTA, Edil Silva. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs). *Contação de Histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

COUVERT, Marie. *A clínica pulsional do bebê*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

FERREIRA, Sílvia. A interação mãe-bebê: primeiros passos. In: WANDERLEY, Daniele de Brito (Org.) *Palavras em torno do berço*. Salvador: Ágalma, 1997.

FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes et al. A influência da contação e histórias na educação infantil. *Revista Mediação*, v. 12, n.1, p. 30-48, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>> Acesso em 29, jun., 2022.

GOMES, Adriano Lopes. A Voz que vem de longe: os códigos paralingüísticos na compreensão de narrativas oralizadas. *Anais do XXVI INTERCOM, Belo Horizonte (MG)*, 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP04_gomes.pdf> Acesso em: 12, jul., 2020.

GROISMAN, Mariana; JERUSALINSKI, Alfredo. Terapêutica da linguagem: entre a voz e o significante. In: JERUSALINSKI, Alfredo (Org.). *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Tradução: Diana Myriam Lichenstein et ali. 6 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2018.

GUTFREIND, Celso. *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na clínica e na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2020.

HAMPATÈ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

JERUSALINSKY, Alfredo. O código da língua e a função simbólica. In: VORCARO, Angela. (Org.) *Quem fala na língua?: sobre as psicopatologias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004.

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma, 2014.

LAZNIK, Marie-Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma, 2021.

LEMO, Ana Carolina; SILVA, Nyêdja Cariny Gomes. A função terapêutica da arte de contar histórias. *Intersemiose Revista Digital*, v. 01, n.01, 2012.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MASCARENHAS, Mayre Dione Mendes da Silva; OLIVEIRA, Sidney da Silva. Narrativas, Tradições Oraís e suas manifestações nos Territórios Quilombolas África e Laranjituba, Moju Pa: a narrativa do Emu—a bebida sagrada. *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, v. 29, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502475660_ARQUIVO_ARTIGO_COMPLETO_XXIX_SNH.pdf> Acesso em: 29, jun., 2022.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

REZENDE, Joffre Marcondes. Terapia, terapêutica, tratamento. *Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology*, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 149–150, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/10734>> Acesso em: 29, jun., 2022.

SANTOS, Robson. Ao pé do fogo... conversas sobre oralidades. TIERNO Giuliano. (Org.) *A arte de contar histórias: abordagens poética, literária e performática*. São Paulo: Ícone, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e a realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, Angela Leite de. Fadas: três séculos ou três milênios? In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs). *Contação de Histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

VORCARO, Angela. (Org.) *Quem fala na língua?: sobre as psicopatologias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004.

WAZLAWICK, Patrícia et al. Para a definição do conceito de socialização positiva de jovens. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.2, p.78-100, 2017. Disponível em: <<https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/829/649>> Acesso em 29, jun., 2022.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: HUCITEC, 1997.

Entre aplicativos e telas: a contação de histórias no atendimento educacional especializado no contexto da pandemia

*Between applications and screens: the story
telling in specialized educational care in the
context of pandemic*

Jaqueline Sousa Santos Pita*
Universidade do Estado da Bahia
Rosemary Lapa de Oliveira**
Universidade do Estado da Bahia

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGEduC).

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGEduC).

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a contação de histórias (CH) realizada nas salas de recursos multifuncionais como parte das ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da pandemia em virtude do Covid-19. Para tanto, através de uma abordagem qualitativa, apresentamos um relato de experiência vivenciada no AEE em uma SRM, através da CH e por meio de chamadas de vídeo de um aplicativo de mensagens, que contempla estudantes do Ensino Fundamental II, em uma escola no município de Salvador/BA. Como resultado da pesquisa, observamos que os estudantes passaram a interagir mais e a demonstrar suas impressões sobre os momentos de CH, o que contribuiu com a mediação da aprendizagem por vias tecnológicas. Não obstante, os problemas enfrentados pelos estudantes em acessar as atividades remotas e precariedade de acesso aos recursos tecnológicos e digitais, verifica-se que é possível – a partir da CH – concretizar ações potentes, que agreguem conhecimento e desenvolvam habilidades importantes em ações pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Contação de histórias; Atendimento Educacional Especializado; prática pedagógica; educação inclusiva..

Abstract: This present paper is an attempt to present a reflection on the storytelling in specialized educational care - ESA, in the context of the pandemic due to Covid - 19. Therefore, through a qualitative approach, we will present an account of experience experienced in the ESA in a Multifunctional Resource Room, through CH through video calls of a messaging application, which includes elementary school students II, in a school in the municipality of Salvador / BA. The students began to interact more and to demonstrate their impressions about the moments of CH, which contributed to the mediation of learning through technological means. Despite the problems faced by students in accessing remote activities and precarious access to technological and digital resources, it is possible from CH to realize powerful actions that add knowledge and develop important skills with people with disabilities.

Key-words: Storytelling; Specialized Educational Service; pedagogical practice; inclusive education.

*Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023*

PITA, Jaqueline Sousa Santos. OLIVEIRA, Rosemary Lapa de Oliveira. Entre aplicativos e telas: a contação de histórias no atendimento educacional especializado no contexto da pandemia. *Légua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 166-178, 2022.

Introdução

Telas, computadores, redes sociais, smartphones, aplicativos, conexões, streaming (...), palavras tão comuns em nossa realidade e cada vez mais presente face ao grande contingente tecnológico que se apresenta em nossas vidas. Para a educação, neste cenário, torna-se fundamental estabelecer uma ponte entre as tecnologias e propostas educacionais, de modo que possa viabilizar o processo de socialização, integração e ensino de conteúdos – que, de certa forma, foi potencializado no cenário contemporâneo em que nos deparamos.

Em 2020, enfrentamos novos desafios no contexto mundial que nos colocou diante da necessidade urgente de fortalecer e de aproximar as relações entre educação e tecnologia. Com a situação recente que foi instalada no mundo e em nosso país – a pandemia da Covid-19, iniciada na China em 2019, foi provocada uma condição de saúde pública preocupante e que inspirou cuidados. Desse modo, as pessoas precisaram manter um distanciamento social e, também, medidas de cuidados e higiene para inibir e controlar o vírus SARS-CoV-2¹ foram instaladas, como o uso de máscaras de proteção, álcool em gel, higienização das mãos e evitar o contato das mãos com os olhos, nariz e boca. Nesse contexto, verificou-se que as ações de enfrentamento ao vírus tornaram-se expressivas e, ao mesmo passo, foi preciso dar continuidade das ações educacionais, assim surgiram propostas para atender a uma dinâmica peculiar e desafiadora. Com isso, diante dessa situação, para viabilizar a continuidade do ensino brasileiro, foi estabelecido o ensino remoto, à distância e on-line.

Fragilidades e dificuldades econômicas tornaram-se evidentes durante o percurso, e a acessibilidade aos suportes tecnológicos, que poderiam viabilizar o acesso às informações e ensino, não contemplava toda a população brasileira, que também precisou lidar com os desafios econômicos, políticos e sociais representados nesse período. Assim, muitas questões precisaram ser revistas e reorganizadas, principalmente no cenário educacional público, custeado pelos governos do país.

Com relação ao atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais voltados para as pessoas com deficiência – que já é diferenciado da sala regular em sua constituição habitual –, as ações previstas necessitavam de ajustes para que pudessem, de maneira efetiva, atender os estudantes. À vista disso, questionamentos e angústias sobre quais metodologias e recursos utilizar que contemplasse as especificidades dos estudantes na sala de recursos multifuncionais (SRM) perpassaram por ações de planejamento pedagógico e pela práxis do professor (a) do AEE.

A partir do que foi exposto, frente às possibilidades de recursos e estratégias utilizados no contexto da Educação Inclusiva, objetivamos apresentar uma experiência vivenciada em uma Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado, que contempla alunos do Ensino Fundamental II, na cidade de Salvador, através de momentos de interação entre a professora e os estudantes, em que a CH se fez presente, por meio de videochamadas de um aplicativo de mensagens e no fazer pedagógico diário.

Diante desta perspectiva, a concepção desta experiência surgiu a partir da urgência de propostas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma sala de

¹ SARS-COV-2 é o nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2” (síndrome respiratória coronavírus 2).

recursos multifuncionais no município Salvador no período da pandemia. Esta proposta foi concebida com o intuito de desenvolver atividades que trouxessem a Contação de Histórias (CH) como contribuição para o processo de promoção de atividades no AEE em tempos pandêmicos.

Nesse viés, a abordagem deste estudo parte de um relato de experiência, estruturando-se na metodologia qualitativa e, também, pela revisão de literatura bibliográfica sobre CH, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, para refletir a experiência de CH no AEE. Para tanto, temos como base, para o referencial teórico e metodológico, os estudos realizados por Sunderland (2005), Campbell, (2009), Mazzotta (2011), Sisto (2012), Busatto (2012; 2013), Mantoan (2015), dentre outros que explanam sobre as temáticas CH, Educação Inclusiva e AEE.

Para um melhor entendimento deste estudo, estabelecemos as temáticas: educação inclusiva, CH e AEE apresentadas nas seções seguintes deste texto, contextualizando com a proposta dessa produção. Nesse sentido, além dessa introdução, a qual apresenta o objetivo desse estudo, apresentamos três seções, sendo que na primeira, abordamos aspectos importantes do AE. Na segunda seção, a contação de história será pauta de discussão. O percurso metodológico e os resultados alcançados com esta experiência vivenciada compõem a terceira seção. Por fim, trazemos as considerações finais, apresentando uma reflexão acerca deste estudo.

Atendimento educacional especializado: questões introdutórias

Os anos de luta e esforços dos grupos minoritários resultaram em conquistas para as pessoas com deficiência como normas e leis, as quais foram regulamentadas a fim de viabilizar os direitos das pessoas com deficiência. Fruto dessas lutas, temos a Educação Especial, que consiste em uma modalidade educacional e que estabelece as vias necessárias para que as pessoas com deficiência tenham estabelecidos, por lei, seus direitos e, dessa forma, consolidar a inclusão desses sujeitos na sociedade.

A oferta de uma educação, que atenda pessoas com deficiência, passa pelo crivo da promoção dos direitos aos marginalizados e desfavorecidos. Porém, encontram-se percalços em seu caminho ao se deparar com a estigmatização e segregação, além de, por vezes, ser acompanhado pela concepção de assistencialismo, uma prestação de favor. Historicamente, o atendimento ou atenção aos indivíduos com deficiência concentrava-se em um caráter terapêutico, assistencialista, conforme nos afirma Mazzotta (2011, p. 18). A questão da educação inclusiva trata-se de justiça social e não de compensação ou assistencialismo.

A inclusão do estudante com deficiência em escolas regulares revela desafios expressivos que, embora exista amparo legal para o acesso e condições reais de permanência desse indivíduo, ainda carrega consigo muitos entraves. Trata-se de uma mudança em muitos aspectos que resulta em romper paradigmas e construção de novas perspectivas que contemple a todos os indivíduos.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

A educação é um direito de todos, sendo inegociável e respaldado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL, 1988), que determina que “a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Embora a legislação brasileira assegure a “Educação para todos”, tal anseio se apresenta, ainda, como utopia, pois encontra obstáculos e desafios frente às diversas barreiras no contexto político, econômico e social. Muitas dessas barreiras, enfrentadas pelas pessoas com deficiência, estão relacionadas à acessibilidade, seja arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, programática, digital, comunicativa ou natural. Dessa maneira, algumas atitudes precisam ser tomadas, segundo Campbell,

É preciso propor medidas que visem a assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação de educadores, a remoção de barreiras, o provimento de recursos materiais e humanos em um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional. (CAMPBELL, 2009, p. 12).

Com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), acresceu a preocupação em criar condições favoráveis a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar. Vale ressaltar que se considera pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e sociedade.

A Educação Especial é estabelecida como modalidade educacional que se destina ao atendimento de pessoas com deficiência, principalmente, na rede regular de ensino. Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 9), a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desse modo, a Educação Especial atua de maneira articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

Como parte das políticas públicas voltadas para fomentar a educação especial e inclusiva e com intuito de romper com as barreiras de acesso das crianças com deficiência na sala de aula regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais - que funcionam em determinadas unidades escolares das redes municipais e estaduais brasileiras. São alunos público alvo do AEE: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p.5).

A Constituição Federal Brasileira entende que o atendimento na Educação Especial é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Determina ainda que este atendimento deve estar disponível em

todos os níveis de ensino (básico ao superior) destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo. (CAMPBELL, 2009, p. 137). Através do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, fica posto que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento é realizado no turno oposto ao que o estudante frequenta e é organizado de maneira a atender as necessidades individuais de cada estudante, de modo que estes tenham condições de participar plenamente das atividades realizadas, conteúdos propostos e acesso aos saberes.

Nesse contexto, o (a) professor (a) do AEE é a pessoa responsável por planejar e gerir as intervenções necessárias para atenuar as barreiras e, assim, proporcionar a estudantes com deficiência plena participação no ensino regular, dentro de suas especificidades. Conforme o artigo 3º do decreto 7.611, de novembro de 2011, o AEE tem os seguintes objetivos como principais:

- I. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante;
- II. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Assim, no AEE, que é organizado em escolas de rede de ensino municipal e estadual, os estudantes desenvolvem habilidades diferentes dos conteúdos curriculares da sala de aula comum. Esse espaço deve ser considerado como local de realização de ações necessárias para que se possa atingir o intento de ultrapassar as barreiras para a plena participação desses estudantes na escola comum, considerando suas necessidades específicas e viabilizando, dessa maneira, a efetivação da inclusão desses indivíduos.

Essencialmente, as ações do AEE desenvolvem-se tendo em vista as especificidades de cada estudante, no intuito de ofertar subsídios necessários à sua plena participação na sala de aula comum. Nesse espaço, é elaborado o PDI (plano de desenvolvimento Individualizado) e a partir das observações e avaliação das habilidades e competências dos estudantes, dificuldades e barreiras que dificultam o desenvolvimento de suas potencialidades é estabelecido o que será contemplado em cada atendimento, o

qual será particularizado para cada estudante, num processo constante de reflexão-ação-reflexão.

Habilidades e competências como a comunicação, memória, localização espacial e temporal, resolução de problemas, raciocínio lógico matemático e linguagem são trabalhadas nesse ambiente, através de diversas metodologias e recursos ímpares.

A rotina estabelecida no AEE engloba as especificidades de cada estudante e, de maneira individual e específica, são organizados os atendimentos. Desse modo, em meio a uma gama de questões particulares de cada sujeitos enfrentamos o desafio de atender as necessidades de cada estudante, desta vez mantendo um distanciamento em respeito às medidas de saúde.

Contar histórias: perspectivas e possibilidades

Somos seres que temos contato com as histórias mesmo antes de desenvolver habilidades básicas como andar, falar e nos comunicar sejam aquelas narrativas que lemos em um livro, as que nos contaram e/ou também as nossas próprias vidas. Elas são transmitidas de geração para geração e atravessam o tempo. Nelas, contamos sobre nós e sobre quem somos.

As narrativas nos constituem e fazem parte de nós desde a nossa concepção. Conforme Sisto (2012), “o homem já nasce praticamente contando história”. Está inserido numa narrativa que o antecede e que, certamente, irá sucedê-lo.

Além disso, algumas delas podem nos causar medo, suspense, outras despertam alegria, espanto, diversão e muitas nos fazem refletir, chegar a espaços inimagináveis, nos ensinam e ajudam a encontrar respostas para nossos dilemas diários. Também, faz-se necessário refletir que ouvir essas narrativas é algo tão escasso ultimamente – nesse um cenário em que escutar o que outro tem a nos contar é uma tarefa escassa – tornando essa atividade desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora.

Antes, as reuniões em torno da fogueira ou na porta de casa eram momentos rotineiros regados a boas narrativas e muitas delas atravessaram gerações e perduram até os dias derradeiros. Hoje, contar histórias ganhou espaços diversos e de maneiras ímpares, contudo a presença do (a) contador(a) de narrativas – que através da oralidade as transmite de forma singular – ainda permanece.

Desse modo, mais do que um entretenimento, trata-se de uma ação que abre portas para o imaginário, a fim de permitir ao outro construir narrativas a partir de suas próprias impressões, do que ouviu e, com isso, pode-se possibilitar o acesso ao saber de maneira mais profícua ao conjunto de estudantes, típicos e atípicos. Conforme ressalta Busatto (2013, p. 25), vale lembrar também que a “contação de histórias, ou narração oral de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca.” A autora também ressalta os benefícios dessa prática, quando afirma que

ouvir histórias atiga algo que foi esquecido pela urgência da modernidade, por não ser mais experienciado, e do qual e foi separado, talvez sem saber, e lançado nas brumas do tempo com vendas nos olhos, preocupado apenas em estar-na-ação, e nunca fora-da-ação, acionando outras formas de ver (BUSATTO, 2013, p. 79).

Muitas civilizações utilizavam a CH como forma de suscitar diversas habilidades. De acordo com Busatto (2012, p. 17), “os povos orientais tinham um olhar mais amplo sobre o conto oral”. De acordo com a autora,

[...] sabiam que neles estão contidos o conhecimento das ideias de um povo, e que através deles era possível indicar condutas, resgatar valores e até curar doenças. Eles acreditavam no poder curativo do conto, e em muitas situações o remédio indicado era ouvir um conto e meditar sobre ele. Neste caso o conto funcionava como um reestruturador do desequilíbrio emocional que provocou o distúrbio físico. Aqui o conto adquire um caráter terapêutico, encanto curando. (BUSATTO, 2012, p.17)

O ingresso da contação de histórias em território escolar apresentou muitas dificuldades. De acordo com Santos, Apoema e Arapiraca (2018, p. 112), “sem funções pedagógicas necessariamente claras, muitos desses momentos são dedicados a distrair crianças ou apenas aquietá-las, pois o conto, nesse caso, é visto essencialmente em sua função lúdica, de entretenimento”.

Na atualidade, os ambientes virtuais contam cada vez mais com a presença da contação de histórias de maneira marcante, evidenciando a potencia desta atividade nesse espaço. O alcance a este espaço permite maior acessibilidade a CH e potencializa a sua abrangência e permite que um maior número de pessoas acesse e tenha contato com as histórias, bem como possa dispor dos recursos de acessibilidade disponíveis pelas variadas plataformas digitais, como legendas e audiodescrição.

Diante disso, em uma sociedade cada vez mais alicerçada na velocidade das informações ditas e escritas, há que se considerar a necessidade de momentos de escuta e de criação a partir do imaginário. Por conta disso, se antes as portas estavam fechadas para a contação de histórias na escola, hoje vislumbramos uma realidade que está em processo de mudança conforme nos elucida Busatto (2013, p. 37)

Porém, atualmente, não apenas se abre a sala para o contador de histórias, como se busca por ele. Talvez isso seja uma tentativa de recuperar o olhar subjetivo para a vida, ameaçado pelo pragmatismo da contemporaneidade, e a possibilidade de abrir espaço para o imaginário criador.

Os espaços para os contadores de histórias nas escolas estão em ampliação e evidencia o reconhecimento da CH como uma potente ação pedagógica e de grande abrangência que a permite essencialmente adentrar diversos espaços e abordar diferentes temas, bem como contribuir com a promoção de conteúdos e saberes ímpares, representando uma grande possibilidade de ações no AEE no bojo das diferentes propostas disponíveis.

Pensando a contação de histórias no atendimento educacional especializado: reflexões e práticas em contexto de pandemia

Para a construção deste relato de experiência, e realização deste trabalho, foram traçados percursos de estudo e realização de ações pedagógicas estruturadas. Este estudo foi realizado em uma sala de recursos multifuncionais, vinculada à rede municipal de ensino de Salvador/ BA, em uma escola que atende ao ensino fundamental II (anos finais

da educação básica). Esses atendimentos são ofertados para estudantes desta unidade de ensino e são desenvolvidos no turno oposto ao que este frequenta a sala de aula comum. Esta unidade escolar oferta o ensino de 6º ao 9º ano e, também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, neste período, os atendimentos tiveram de ser realizados de maneira remota (on-line) em acordo com as medidas de saúde recomendadas.

Nesse seguimento, tendo em vista que a inclusão de pessoas com deficiência esbarra na falta de acessibilidade, atitudes capacitistas (preconceito contra pessoas com deficiência), em questões sociais, políticas e econômicas, tais aspectos tornaram-se ainda mais evidentes na pandemia, quando a busca por estabelecer conexões com nossos estudantes apresentaram entraves e instabilidades.

Assim, um dos desafios enfrentados consistiu em criar formas de ultrapassar a fria tela de um computador e/ou celular para estabelecer um contato vivo e fecundo com os alunos. Nesse sentido, foi necessário encontrar “o curso do rio” para, então, “navegar em águas profícuas”. De início, estabeleceu-se o primeiro contato, que contou com diferentes entraves (números de telefones desativados, adoecimento de familiares dos estudantes, falta de acesso à internet, questões de ordem emocionais e de saúde devido ao longo período dos estudantes em casa), mas que aos poucos foram apresentando bons resultados. Além disso, dúvidas sobre quais práticas adotar se fizeram presentes e foi necessário considerar propostas que não aumentassem as desigualdades sociais e, assim, garantir padrões básicos de qualidade.

Como proposta inicial, elaboramos atividades impressas que eram enviadas as famílias. Tais atividades eram pensadas de acordo com cada dificuldade dos estudantes. Porém, as atividades impressas não representavam a realidade das atividades desenvolvidas no AEE, pois utilizamos materiais concretos, diversificados e o encontro aos estudantes se dá de maneira bastante próxima.

Dessa maneira, buscou-se outras maneiras de acessar o estudante e disponibilizar os atendimentos do AEE. Assim, prosseguimos nossas atividades refletindo sobre nossas ações e o que estávamos tendo de retorno.

Ressalta-se que o atendimento educacional especializado em um contexto de pandemia, muitas barreiras estavam presentes desde o início, que cederam espaço para novas oportunidades. O manejo de materiais tecnológicos tornou-se fundamental e, também, um desafio, pois representou-se uma das poucas maneiras de manter contato com os estudantes.

Contatamos as famílias por telefone e reorganizamos os nossos horários de encontros. O meio de comunicação de mais fácil acesso foi o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Dessa forma, estruturamos nosso trabalho em acordo com os horários fornecidos pelas famílias para a realização dos encontros. Porém, nem todas as famílias concordaram com o contato por esse meio, já que nem todos os estudantes tinham um celular *smartphone* individual e este aparelho era instrumento para outras atividades laborais de familiares. Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao acesso à internet, realizado através de dados móveis o que limitava o tempo de atendimento.

Através de videochamadas, usando o aplicativo de mensagens já mencionado, de maneira individual e em acordo com a proposta dos atendimentos realizados no AEE, iniciamos nossas atividades. Mas, o tempo de atenção disposto pelos estudantes e as atividades realizadas não alcançaram, de imediato, os resultados esperados. Portanto, no processo reflexivo da prática pedagógica, esboçamos novas propostas, possibilitando que o lúdico estivesse presente e a interação desencadeasse uma fluidez para que os objetivos

fossem alcançados. Nesse cenário, a CH de histórias surgiu como uma possibilidade promissora e enriquecedora nesse período de incertezas e dificuldades.

Na sequência, os encontros foram realizados duas vezes por semana, individualmente, com duração entre 20 a 30 minutos, com estudantes em idade entre 12 e 25 anos, que apresentavam diagnóstico médico de Deficiência Intelectual e/ou Autismo, buscamos atender a especificidade de cada aluno com a colaboração das famílias, respeitando o tempo de concentração frente à tela do *smartphone*. No entanto, nem todos os estudantes aceitaram receber atendimento de maneira remota devido às necessidades individuais de cada um, às questões específicas próprias da deficiência, às dificuldades com o manejo de artefatos tecnológicos, dentre outras.

Neste quesito, é válido destacar que, em nosso percurso traçado destinado às pessoas com deficiência, foi essencial o respeito às especificidades de cada sujeito e os encontros contemplavam aspectos lúdicos, visavam estimular e desenvolver as habilidades individuais de cada indivíduo. Foi nessa busca, por fornecer um atendimento que não descaracterizasse a proposta do AEE, que a CH despontou como proposta de intervenção significativa em detrimento de outras.

Cada estudante apresentava a sua condição específica, suas diferentes deficiências. Desse modo, consideramos que cada sujeito era único, independente de diagnóstico médico, o que aprofundou ainda mais o caráter individual do ser em nosso trabalho no AEE. A CH ganhou crescente espaço nesse universo através das videochamadas.

Dessa forma, mergulhados em atrativas possibilidades de interações disponíveis atualmente, contar com a atenção dos estudantes é um obstáculo ainda maior nessa conjuntura. Estar tão longe e/ou estar perto: Eis a questão! Aquele momento de contato com os estudantes era único e específico. E assim, seguindo nosso curso neste “rio de águas nada tranquilas”, encontramos um bote para nos conduzir: Contar histórias!

Assim, a opção pelas histórias a serem contadas deu-se pela possibilidade que elas ofereciam no sentido de promoção de interação, desenvolvimento da fala, dos movimentos corporal e imagético, do processo reflexivo, lógico e comunicativo. E nesse bote, alguns equipamentos ganharam espaço, o que contribuiu para tornar a trajetória mais leve.

Desse modo, o contato inicial com os estudantes foi realizado com uma acolhida, e para iniciar a contação de histórias, foi apresentada a caixa surpresa. Nela, estavam contidos objetos que faziam alusão às histórias a serem compartilhadas. Para a CH de histórias, optamos pelos contos clássicos populares (como, por exemplo, *Chapeuzinho Vermelho*, *O patinho Feio*, *Os três porquinhos*, *João e o pé de Feijão*), pelas fábulas (*A lebre e a tartaruga*, *A raposa e as uvas*) e também outras histórias como *O menino que aprendeu a ver* e *Júlia e seus amigos*. Ao dar continuidade ao momento de CH, os estudantes passaram a solicitar que trouxéssemos histórias com temas que lhe eram de interesse como: aventura, suspense e biografias de personalidades da história de nosso país.

Os atendimentos atendiam um horário pré-estabelecido com as famílias, pois a rotina é algo muito importante no trabalho com pessoas com deficiência, e os estudantes aguardavam e enviavam mensagem confirmando seus horários. Ao passo que a chamada era atendida e estavam frente a frente – professora e estudante – a pergunta inicial, geralmente, pautava-se em: “Qual é a história de hoje?”, “Vai contar história?”. Essa acolhida era uma devolutiva importante e indicativa de que os caminhos estabelecidos atendiam aos objetivos esperados.

Mesmo quando os encontros on-line não poderiam ser efetivados, os estudantes passaram a solicitar o recebimento de histórias. Dessa forma, inserimos em nossas ações o envio de pequenas histórias gravadas previamente pela professora do AEE e, posteriormente, interação com os estudantes através de troca de mensagens para discutir sobre a história enviada e o recebimento de áudios, fotos e imagens que representavam as histórias trabalhadas começaram a fazer parte de nossa rotina. Aliadas à CH, foram incorporadas atividades com rimas, imitação, adivinhação, jogos on-line, desenhos e músicas, que se tornaram práticas em destaque nesse contexto.

Como retorno, para além das atividades propostas, os estudantes passaram a interagir mais e a demonstrar suas impressões sobre os momentos de CH, contribuindo com a mediação da aprendizagem por vias tecnológicas. Com frequência, o envio de desenhos e áudios, comentando sobre as histórias ouvidas, era recebido com satisfação e favorecia o desenvolvimento de outras atividades e propostas posteriores. Dessa forma, habilidades como a comunicação, sequência lógica de ideias e interação foram contemplados, e pontos positivos da execução das ações elaboradas.

Um fato interessante é que os estudantes, de forma voluntária, passaram a enviar vídeos em que eles realizavam CH, sendo estas as mesmas que foram contadas nos atendimentos ou inéditas, sempre com as suas contribuições próprias. Estas questões nos remete a importância de contar histórias nas salas de recursos multifuncionais como parte das ações pedagógicas, programadas de acordo com as necessidades de cada sujeito, organizada com objetivos claros e coadunam com Busatto, quando a autora elucida que

ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música, as suas cores. O conto é mesmo uma das formas de expressão artística mais democrática, pois através dele cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com os seus referenciais, e o que ele possa significar para si. Um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar (BUSATTO, 2012, p. 17).

Diante do exposto anteriormente, com relação às impressões individuais que os estudantes demonstraram sobre os contos que foram trabalhados, evidenciou-se a potência da CH no AEE, já que contribui para despertar a reflexão, desenvolver a lógica, argumentação, memorização dentre outros benefícios habilidades muito importantes a serem estimuladas no trabalho com pessoas com deficiência, em particular deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, questões apresentadas pelos estudantes que participaram dessa ação.

Contar histórias com o auxílio do recurso da tecnologia demandou o desenvolvimento de muitos aspectos, pois contar histórias envolve o corpo, conhecer a história, utilizar a voz e entonação adequada. Acrescido a esses elementos atrair a atenção do outro e nesse espaço - tempo de maneira remota. Dessa forma, acreditamos que, conforme Busatto,

Narrar um conto implica, inicialmente, em se apropriar dos seus símbolos, isto é mais do que é importante, é essencial. Vivenciamos um momento árido, povoado por imagens vazias, destituídas de significados, e resgatar significados é imprescindível para a nossa existência (BUSATTO, 2012, p. 41).

Era necessária uma preparação anterior para adentrar as casas destes estudantes através da tela do celular. Esses detalhes fizeram toda diferença, porque criava um ambiente de confiança e parceria com os estudantes e famílias. As histórias não eram escolhidas a esmo, pois traziam elementos da realidade desses sujeitos.

Nosso itinerário de atividades foi realizado de maneira remota e demandou esforço, empenho, criatividade e perseverança, enquanto professora da SRM. Também, foi exigida de nós sensibilidade para a escuta, compreensão pelos percalços que se apresentaram no caminho, como a fragilidade do sinal de internet, questões de saúde, envolvimento das famílias e dos estudantes, bem como a fragilidade do apoio do governo para disponibilizar as condições necessárias para que estes encontros fossem realizados.

Mesmo com todos os ataques e situações de precariedade a que os professores e professoras foram submetidos no período da pandemia (falta de suporte dos órgãos públicos e das famílias, por exemplo), apesar de tudo, encontramos um caminho para reconstrução dos atendimentos educacionais realizados, estabelecer novas pontes com muita reflexão, formações e busca por qualificação, para que pudéssemos exercer nossas funções de maneira satisfatória. O aprendizado constituiu-se dos dois lados da tela: estudantes e professores. Reconstrução e constante formação.

Em um momento em que o isolamento social começava a trazer os efeitos emocionais, econômicos e sociais a CH nos acalentava, trazia reflexões e esperança de um futuro melhor. Lidar com as perdas, a saudade, a dor. Recorremos a Sunderland, quando aborda sobre os benefícios da história terapêutica, para ratificar as evidentes contribuições da CH no AEE no período relatado. Segundo a autora,

o uso da história terapêutica mostra também como recorrer a ajuda da imaginação para lidar com sentimentos difíceis demais. Em geral, a imaginação tem mais a dizer sobre os sentimentos do que a cognição. Em momentos de stress emocional, a ruminação mental tende a remexer as mesmas respostas, ansiedades e vozes críticas anteriores (SUNDERLAND, 2005, p. 31).

As histórias contadas trouxeram possibilidades de expressão de sentimentos, emoções, contato com outras pessoas mesmo que de maneira on-line. O convite a ouvir a história e conversar sobre ela era, muitas vezes, também, um pedido que estava latente e que perpassava a pequena tela do smartphone e ressoava: Não se esqueça de mim!

À guisa de conclusão

A partir das reflexões aqui apresentadas sobre a CH no AEE no contexto de pandemia, é possível destacar que a CH nos permite acessar espaços que poderíamos ter muitas dificuldades, proporcionam o desenvolvimento de aspectos cognitivos que são importantes no desenvolvimento da aprendizagem e estimula o desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Com esta produção, podemos constatar que – mesmo diante de tantos desafios tecnológicos, econômicos e sociais – as ações realizadas no Atendimento Educacional Especializado com a CH trouxeram expressivas contribuições para o desenvolvimento de habilidades importantes para os estudantes com deficiência. Assim, frente às ações realizadas, é importante sinalizar que a oferta de estratégias para oportunizar a participação dos estudantes em momentos de CH possibilita desenvolver habilidades essenciais para a constituição da aprendizagem, com um alcance amplo e variado.

Não obstante, diante dos problemas enfrentados pelos estudantes em acessar as atividades remotas e da precariedade de acesso aos recursos tecnológicos e digitais, verificou-se que é possível, a partir da CH, concretizar ações potentes que agregam conhecimento e desenvolvem habilidades importantes com pessoas com deficiência, de modo que contribuiu para atenuar as barreiras por eles enfrentadas em seu caminhar no contexto atípico de pandemia e possibilitar meios para que estivessem inclusos no processo de aprendizagem.

Nessa vertente, este trabalho sinaliza contribuições para a melhoria das propostas de atividades no AEE e fomentar discussões sobre as potencialidades da CH nesse contexto. Diante da importância da contação de histórias no Atendimento Educacional Especializado observou-se que a tal prática pedagógica ainda carece de estudos voltados, o que contribuiria com a práxis pedagógica no AEE.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. “Por uma arte de contar histórias” In: *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. SP: Scipione, 1997.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUSATTO, Cléo. *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O quê é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

Mazzotta, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SANTOS, Luciene Souza. APOEMA, Keu. ARAPIRACA, Mary de Andrade (org.) *Contação de Histórias: seguindo o curso de suas águas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a Arte de Contar Histórias*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SUNDERLAND, Margot. *O valor Terapêutico de Contar histórias: para criança, pelas crianças*. Tradução: SALUM, Carlos Augusto Leuba e ROCHA, Ana Lúcia da. São Paulo: Cultrix, 2005.

Por uma palavra-percurso: a narração encarnada

For a journey-word: the incarnate narration

Larissa Alcântara*
Florence Dravet**

*Pós-graduada em Narração Artística e em Cinema e Linguagem Audiovisual
(larissalalcantara@gmail.com)

**Doutora em Didactologia das Línguas e Culturas (flormd@gmail.com).

Resumo: O artigo se apresenta no âmbito da tradição oral, tendo como elemento central os Mestres e Mestras. A relevância social da pesquisa se apresenta em socializar o conhecimento da cultura em torno das cantigas, contos, reisados, entre outros. Realizamos a pergunta científica: Como a Mestra se constituiu contadora a partir das relações tecidas durante a sua formação? Levantamos a hipótese que a constituição dos Mestres se apresentam nas suas relações com a realidade social, principalmente com seus parentes e seu trabalho. Seguimos as orientações para a recolha: preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas; fala conclusiva. O nosso objetivo foi compreender que a construção do repertório cultural dos Mestres de tradição se apresenta na sua constituição sócio-histórica. A pesquisa está articulada com o projeto “Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, financiada pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Ao final da pesquisa foi possível observar a importância da recolha, organização e sistematização deste acervo cultural, para que não se perca na história ou que fique restrito apenas as comunidades dos Mestres; e sim que possa ser socializada de forma sistematizada para as próximas gerações, independentemente da sua região. Destacando a força e poder ancestral da Mestra, trazendo por meio de suas poéticas orais respostas para os tempos atuais como uma lamparina que alumia o nosso presente.

Palavras-chaves: Mestres; Formação humana; Tradição.

Abstract: The article presents itself within the scope of the oral tradition, having as its central element the Masters and Masters. The social relevance of the research is presented in socializing the knowledge of the culture around the songs, tales, reisados, among others. We asked the scientific question: How did the Master become an accountant based on the relationships woven during her training? We hypothesized that the constitution of the Masters is presented in their relationships with social reality, especially with their relatives and their work. We followed the guidelines for collection: Preparation; initiation; central narration; question phase; conclusive speech. Our objective was to understand that the construction of the cultural repertoire of the Masters of tradition is presented in their socio-historical constitution. The research is articulated with the project “Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, funded by the State University of Feira de Santana. At the end of the research, it was possible to observe the importance of collecting, organizing and systematizing this cultural heritage, so that it is not lost in history or that it is restricted only to the communities of the masters; but that it can be socialized in a systematic way for the next generations, regardless of their region. Highlighting the strength and the ancestral power of the master, bringing answers to current times through her oral poetics like a lamp that illuminates our present.

Key-words: Masters; Human formation; Tradition.

Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

ALCÂNTARA, Larissa. DRAVET, Florence. Por uma palavra-percurso: a narração encarnada. *Légua & Meia*, Brasil, v.14, n.2, p. 179-195, 2022.

Introdução

A apropriação da linguagem é tema de estudo em diversas áreas do conhecimento, da Biologia à Pedagogia. Mas não nos interessa, no trabalho em questão, delimitar um campo epistemológico preciso – ao contrário, o questionamento do que a razão logocêntrica pressupõe como campo válido de estudo soa mais apropriado. Acolhemos a diluição das fronteiras e a abertura ao mistério, portanto, como horizonte metodológico. Porque queremos contar histórias que acolhem o não dito, é relevante considerarmos o poético e convidarmos uma outra razão: a metafórica. “Para alcançar um conhecimento do que é a linguagem e de como ela toma forma dentro do homem, é preciso ser capaz de pensar poeticamente” (DRAVET, 2014, p. 28). A proposta, portanto, é agregar diferentes áreas do conhecimento para refletir sobre a linguagem:

(...) se a poesia esteve no princípio de toda a reflexão sobre linguagem, se a filosofia dela não prescindiu, então e da mesma forma, a ciência – se não quiser abandonar as questões fundamentais da linguagem – não pode abrir mão nem da filosofia nem da poesia em sua abordagem (DRAVET, 2014, p. 34)

Ao abordar a linguagem nestes termos, nos contrapomos ao entendimento de língua como sistema de representação predominante na atualidade e defendemos a possibilidade de a linguagem dizer a realidade como ela é: “em qualquer forma de arte, o poético consiste na busca pela superação do limite colocado pela lógica da representação” (DRAVET, 2014, p. 40). A aproximação entre língua e realidade, devolvendo ao humano suas capacidades comunicativa, criativa e participativa é justa à prática narrativa que nos interessa. Ou seja, uma narração que alinha verdadeiramente conteúdo e forma, integrando a natureza das coisas e a plasticidade da língua. Essa relação mais direta, essa correspondência perfeita seria a realidade em seu sentido mais autêntico, o retorno do que chamamos de uma “língua original”.

A perspectiva de uma “narração artística” está, portanto, no horizonte desse trabalho. Assim, na apresentação das linguagens pontuamos autores comprometidos com uma genuína reflexão acerca das mesmas, sempre em relação com a corporeidade. Isso porque, da mesma forma que defendemos uma continuidade entre o homem e o mundo, e entre a língua e a realidade – o que leva à efetiva participação do homem no mundo –, a integração entre mente e corpo torna-se inegável.

A pesquisadora brasileira Christine Greiner contribui sobremaneira com esse debate, esclarecendo que “o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório-motor e não apenas com o cérebro” (GREINER, 2006, p. 17). A gravidade da dualidade, em contraponto à integração é apontada pela autora:

Por mais surpreendente que pareça, contadores, filósofos e escritores têm corpo e negar o seu reconhecimento é apenas mais uma das possibilidades de enterrar a discussão no binômio teoria-prática, que nada mais é do que uma extensão do dualismo mente-corpo. Um abismo que pode se tornar fatal (GREINER, 2006, p. 17)

Dessa forma, a investigação das linguagens da escuta, fala, leitura e escrita a partir de uma perspectiva corporal é premissa deste artigo. Para seguir um encadeamento orgânico, escolhemos abordar as linguagens na ordem de sua apropriação pelo corpo humano, desde o momento da concepção. Assim, apesar de a primeira infância não ser o foco do trabalho, ela é trazida enquanto referencial. Um bebê desenvolve a escuta ainda como feto, na barriga da mãe. Por esse motivo, após uma reflexão sobre o “barulho”, essa é primeira linguagem a ser abordada pelo trabalho – e assim, sucessivamente, são apresentadas as demais. Vale pontuar que, sob esse ponto de vista, ganha relevo a noção proposta pelo físico e teórico David Bohm de “totalidade

indivisível em movimento fluído” (BOHM, 2008, p. 26), visto que o ser humano, em seus anos iniciais, não se distingue da linguagem – é atravessado por ela e com ela se revela no furor da experiência e da expressão.

Convocado para compor as reflexões deste trabalho, o pensador suíço Paul Zumthor chega a citar a audição como um sentido privilegiado, justamente “o primeiro a despertar no feto” (ZUMTHOR, 2018, p. 79). Ao citar a experiência sensorial intrauterina, o autor expõe: “Uma vez lançado ao mundo, no turbilhão de sensações que a agridem, a criança exhibe o prazer que experimenta com a maravilhosa abertura de seu ouvido” (ZUMTHOR, 2018, p. 79). Um verdadeiro mundo de sensações se apresenta e, com ele, o convite a ser íntegro. Ainda sobre essa integração, não se trata de negar a possibilidade de fragmentação, útil ao aprimoramento da própria linguagem, mas de não deixar de entender a distinção como mero processo operacional da mente, conveniente e útil, em um mundo que não é, de fato, constituído de elementos separados e desconexos.

Assim, apresentamos as linguagens em tópicos distintos para melhor aprofundamento teórico, mas tendo a língua a nos abarcar como um todo. Logo, o percurso escolhido para a apresentação do nosso tema – o da apropriação da linguagem pelo corpo humano – também será finalizado com um olhar mais vertical para a questão. Cabe analisar a narração em sua potência e vale dizer que ela não se limita a uma noção de tempo cronológico (horizontal), pois quando corpo e imagem se unem potencializados pela voz poética – seja ela falada ou escrita -, um outro tempo é capaz de se instaurar: o tempo mítico.

O trabalho, portanto, abre espaço para a abordagem de uma narração enquanto rito, trazendo reflexões de teóricos sobre o assunto. Por fim, o artigo culmina no silêncio. Não em qualquer silêncio, mas naquele fruto de uma significação excedida, como nos apresenta o argentino Santiago Kovadloff. “Este silêncio é fruto da palavra plena, filha de seu desdobramento extremo, da conquista apaixonada de seu esgotamento” (KOVADLOFF, 2003, p. 26). Que esse texto conduza o leitor a refletir sobre a palavra narrada e o silêncio que costuram nossas histórias.

Barulho

Esse trabalho foi produzido no contexto da pandemia de Covid-19. Especialmente nos primeiros meses da doença, as medidas protetivas envolviam o isolamento domiciliar, o que resultou em diversos fenômenos a níveis globais. Decidimos, então, nos aproximar do “barulho” presente nesse momento. Não aquele gerado em torno da doença em si, com teorias científicas em corrida para elencar causas e soluções. Também não falamos das cidades, nem as residências em si são o nosso foco, que sem aviso e preparo receberam seus moradores de forma mais intensiva. Nos interessa a nossa casa primeira, o corpo.

Esta foi a impressão de Larissa Alcântara, uma das coautoras deste artigo, no período inicial da pandemia: “Estou sozinha em casa, não há eletrônicos ligados e o barulho, no entanto, é ensurdecedor”. Na ocasião, falávamos dos pensamentos, bastante presentes e ansiosos por serem notados. Uma espécie de escrita de auto ficção foi, naquele momento, modo de refúgio. O desejo de se reinventar, diante da balbúrdia interior e de certa impotência diante do exterior. “O mundo estava em apuros e permanecíamos em casa”. Ainda que fosse esta a orientação diante do quadro de saúde pública, era desconcertante apenas observar, atônitas e medrosas, de casa:

A porta está logo ao lado, agora encerrada. Preciso ficar em casa. Ousaria habitar a casa? Olho ao redor, em ânsia de reconhecimento. E busco pedaços deixados pelos cantos, vislumbres de ser. Agora estou na sala e me sento no sofá, ainda sem relaxar. É que penso em buscar algo para comer, mas fui pega desprevenida (o bolo é de anteontem). Eles dizem não se importar, que me farão companhia, de qualquer forma. E prometo ouvi-los com atenção. Mas mal se sentaram, já se levantam, dando lugar aos demais. São demasiados, eles, os pensamentos (ALCÂNTARA, 2022, p. 3)

Para cercar o primeiro tema apresentado, trazemos um autor meditativo, que tanto se dedica a observar e “abandonar” os próprios pensamentos. Mais do que dissertar sobre a prática de deixar os pensamentos irem, o americano B. Alan Wallace reflete sobre a capacidade de atenção que, se treinada, poderia ser revolucionária. Isso porque, para o autor, a própria percepção que temos da realidade estaria fortemente relacionada às coisas em que focamos nossa atenção, de modo que “somente aquilo a que prestamos atenção nos parece real, enquanto aquilo que ignoramos parece desvanecer na insignificância” (WALLACE, 2017, p. 20).

A reflexão sobre esse filtro para o real é cara para este artigo, posto que nos interessa a língua que se faz realidade. De acordo com o pensador, a própria identidade das pessoas e o contexto que elas habitam podem ser definidos a partir dessa questão, para ele, primordial: as coisas em que prestamos atenção. Dado à verticalidade, Wallace segue com a defesa de que a atenção focada seria capaz de revelar níveis de consciência até então inexplorados. Ainda segundo o autor, “enquanto nossas mentes oscilarem compulsivamente entre a agitação e o embotamento, entre um desequilíbrio de atenção e outro, não poderemos jamais descobrir as profundezas da consciência humana” (WALLACE, 2017, p. 23). E sua fala nos remete a um desafio: a não identificação com os próprios pensamentos, com o “barulho”. A revolução estaria nesse salto, na mudança de consciência.

E somos, então, lançadas ao mundo, de dentro de nossas próprias casas: a casa-corpo e a casa-residência – moradas. Em defesa da fruição entre mente e matéria, homem e mundo, lembramos que uma importante questão em torno da realidade seria não apenas a sua escolha, por meio da atenção, mas também a percepção recorrente, em especial no Ocidente, de fragmentação da mesma. O isolamento social não nos impede de contemplarmos as modernas teorias da física. Estas, por sua vez, sugerem que a lógica da fragmentação é fruto de uma ilusão na percepção da realidade. O assunto já foi abordado em mais profundidade por Bohm:

(...) a mente e a matéria não são substâncias separadas. Ao contrário, elas são aspectos diferentes de um movimento único e completo. Desse modo, somos capazes de ver todos os aspectos da existência como não sendo divididos uns dos outros e, com isso, poderemos acabar de vez com a fragmentação implícita presente na atitude do ponto de vista atômico, que por sua vez nos leva a dividir tudo de tudo e de maneira minuciosa (BOHM, 2008, p. 27)

A partir dessa ideia, é possível refletir, por exemplo, sobre as muitas formas que as pessoas, mesmo isoladas em suas casas, encontraram para se conectar. As inquietações e os medos foram compartilhados de inúmeras maneiras e pudemos perceber que o “barulho” interior não era exclusivo. Ele apenas ganhou evidência, em função de uma nova variável: a limitação de deslocamento, que originou a ilusão de um fluxo vital interrompido. Mas estamos mais vivos que nunca, em “movimento fluindo”, e é a partir daqui que contaremos nossas histórias.

Escuta

A abertura ao todo, como já apresentado, não exclui os processos específicos de reconhecimento de si mesmo e do outro. E nesse processo, a escuta seria privilegiada não apenas por ser a primeira a despertar no ser humano, como também por sua espacialidade, captando diretamente o espaço ao redor (ZUMTHOR, 2018). Para o suíço Paul Zumthor, por exemplo, “o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima” (ZUMTHOR, 2018, p. 80). A escuta, segundo o autor, sempre mobiliza o indivíduo, esteja ele ouvindo a si mesmo ou a um outro. Assim, enquanto a própria voz ouvida seria capaz de revelar o ser a si mesmo, a escuta de um outro seria o processo de ouvir, no silêncio de si mesmo, a própria voz vinda de outra parte, pois “essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção

que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta” (ZUMTHOR, 2018, p. 77). Ou seja, a escuta abarca uma reintegração do homem em seu próprio tempo.

Quando nos debruçarmos especificamente sobre a escuta de histórias, relevante para o contexto deste artigo, essas reflexões ganham ainda mais camadas. A escritora e psicanalista Clarissa Pinkola Estés é taxativa quando diz: “Tudo o que poderíamos precisar, tudo o que poderíamos um dia chegar a precisar, ainda está saindo aos sussurros dos esqueletos das histórias” (ESTÉS, 2014, p. 31). E oferece eco a Paul Zumthor quando defende que penetramos numa história pela porta da escuta interior:

A história falada toca no nervo auditivo, que atravessa a base do crânio até chegar ao bulbo do cérebro logo abaixo da ponte de Varólio. Ali, os impulsos auditivos são transmitidos para cima, para o consciente, ou, segundo dizem, para a alma... dependendo da atitude de quem ouve” (ESTÉS, 2014, p. 39)

Seja qual for a atitude de quem ouve, no entanto, a escuta exige uma intervenção corporal. E voltamos a Zumthor, que defende um “corpo a corpo” com o mundo diante do discurso. De acordo com o escritor, para ir ao sentido do discurso, é preciso “atravessar as palavras” (ZUMTHOR, 2018). “As palavras resistem, elas têm uma espessura, sua existência densa exige, para que elas sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal” (ZUMTHOR, 2018, p.70). Essa operação poderia ser tanto aquela da voz percebida, pronunciada e ouvida; ou a de uma voz inaudível, de uma articulação interiorizada.

Boa parte do ato de contar está em saber escutar, apontam profissionais das artes cênicas. Essa é considerada uma verdade inescapável para a atriz Julia Varley. Com uma vida dedicada aos palcos, costuma dizer que precisa escutar e, de imediato, “pensar com os pés”, ou seja, responder ao imprevisto da vida com o seu corpo em ação. Para ter um repertório em cena, ela costuma trabalhar com o que chama de partituras corporais, ou seja, sequências de ações memorizadas (pelo corpo). Assim, em cena, ela mantém a escuta conectada ao próprio corpo, ao corpo de um outro ator – se for o caso – e ao espaço. Nesse estado, ela pode até ser acometida por pensamentos alheios ao trabalho que realiza, sem que eles a atrapalhem. “A presença cênica é a condição para transformar em ações persuasivas ideias e desejos, para dar à força criativa interior a possibilidade de se revelar e de se transformar em forma comunicativa” (VARLEY, 2010, p. 59), comenta. E, nesse caso, ela defende que é um corpo inteligente e preparado, em escuta, que a torna presente.

A inteligência corporal vai ainda além para o estudioso Paul Zumthor, que considera os sentidos, como a escuta, órgãos de conhecimento – e não meras ferramentas de registro. “Ora, todo conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite perseverar no seu ser. Por isso, a cadeia epistemológica continua a fazer do vivente um sujeito; ele coloca o sujeito no mundo” (ZUMTHOR, 2018, p.75). No mundo, na cena, em casa. Somos colocados, portanto, em estado de presença. Esse estado foi relatado pela escritora italiana Adriana Cavarero na obra “Vozes Plurais”, em que também cita uma reflexão do compatriota Italo Calvino. Em “Um rei à escuta”, Calvino escreve sobre a experiência de um rei que, em meio aos sussurros conspirantes do reino, ouve um canto feminino. Tomado de assalto, o rei se confronta com a unidade da voz, refletindo sobre o modo como a pessoa poderia ser diferente de qualquer outra tanto quanto é diferente a voz. Cavarero estabelece um comentário e, em seguida, sublinha a raiz corpórea da unicidade. “Caracterizado por órgãos que, com galerias sensibílimas, são internos à cabeça, o sentido da audição tem o seu natural referente em uma voz que vem, por sua vez, de outras galerias internas: a boca, a garganta, o emaranhado do pulmão” (CAVARERO, 2011, p. 18). Para a autora, o “jogo” entre emissão vocálica e percepção acústica envolve necessariamente os órgãos internos: “implica a correspondência de cavidades carnosas que aludem ao corpo profundo, o mais corpóreo dos corpos” (CAVARERO, 2011, p. 18). A partir dessas reflexões, segundo Cavarero, revela-se a vitalidade de um ser único, capaz de gozar da sua autorrevelação por meio da emissão da voz.

Fala

É inevitável não nos lembrarmos do início. Em “Mito e realidade”, o autor Mircea Eliade afirma que “não basta conhecer o mito da origem, é preciso recitá-lo” (ELIADE, 2016, p. 21). Segundo o autor, esta seria não apenas uma proclamação, como também uma demonstração do próprio conhecimento. A importância da emissão vocálica também é sublinhada por Cavarero, para quem o âmbito da voz é constitutivamente mais amplo que o da palavra, excedendo-a e podendo, não menos, que a negar. “A voz, de fato, não camufla; pelo contrário, desmascara a palavra que a quer mascarar. A palavra pode dizer tudo e o contrário de tudo. A voz, qualquer coisa que o diga, comunica antes de tudo, e sempre, uma coisa só: a unicidade de quem a emite” (CAVARERO, 2011, p. 40).

Se a filosofia da expressão vocal de Adriana Cavarero é enfática em seus conceitos, a prática vocálica de Julia Varley nos oferece o retrato de uma larga experiência que não teme em ser reticente. Ambas, no entanto, estão ancoradas na defesa da unicidade. “Acredito que existam milhares de modos de respirar, de cantar e que cada pessoa deve reconhecer o seu. Encontrar o meu é um processo ainda em curso, cheio de miragens e equívocos, de descobertas e consternação” (VARLEY, 2010, p. 56), afirma Julia. A atriz compartilha que as teorias e conselhos que escutava no início do aprendizado a deixavam sempre mais confusa e que foi um caminho particular, de escuta da própria fala, que a fez despertar, e assim explicita: “Minhas dificuldades e as soluções que encontrei para superá-las fizeram aflorar em minha voz características que alguns apreciavam. Fico assombrada e maravilhada: meu ponto fraco parecer ser o mais admirado” (VARLEY, 2010, p. 57).

Com uma trajetória que ultrapassa 40 anos de experiência no grupo teatral Odin Teatret, sediado na Dinamarca, a atriz não deixa de vincular sua fala e voz ao corpo, visto como “instrumento” de trabalho, além de abrigo da própria existência, como evidencia-se no excerto:

“A voz é misteriosa, seus limites não se tocam nem se deixam descrever, viaja perto e longe, ri e chora, senta-se e voa. (...) Dizem que a voz é o espelho da alma. Para mim, a voz é o corpo, no sentido mais completo, porque seus músculos e seu sangue, suas células e seu senso vital estão espalhados por todo o meu ser, sem que eu possa localizá-la. Como o corpo, minha voz se apoia com os pés na terra e se dirige a um mundo que me circunda em todas as direções” (VARLEY, 2010, p. 54)

Italiana instalada na Dinamarca, Julia Varley costuma demonstrar seu trabalho na capital brasileira, em um projeto de intercâmbio entre companhias teatrais. A linguagem universal da atriz, observada nas ocasiões, faz jus a um estudo trazido pelo especialista em voz Johan Sundberg. Ao abordar o aspecto das emoções na fala, Sundberg (2018) cita uma pesquisa realizada pelos tchecos Karel Sedlacek e Antonín Sychra, que pediram a 23 atores que lessem determinada sentença de modo a expressar diferentes estados emocionais: neutralidade, amor, alegria, solenidade, comicidade, ironia, tristeza e medo. “Testes perceptivos realizados por grupos de pessoas com diferentes bagagens culturais mostraram que os ouvintes não necessitavam sequer conhecer a língua utilizada no teste para realizar uma avaliação perceptiva consistente” (SUNDBERG, 2018, p. 203). Ou seja, a língua nativa dos participantes não exercia grande influência sobre as respostas fornecidas, delimita o estudo.

Reconhecido por estudos na área de musicologia, acústica da música e ciências da fala, o professor de acústica musical e membro da Academia Real de Música da Suécia ainda hesita: “Voz não significa sons de fala, nem sons de canto, tampouco qualidade vocal. Parece que sabemos exatamente o que ‘voz’ significa contanto que não queiramos nos aprofundar em seu real significado” (SUNDBERG, 2018, p. 21). Para delimitar um campo de estudo na obra “Ciência da Voz”, Sundberg decide, então, traçar um limite observável:

A palavra ‘voz’ será empregada para designar os sons gerados pelo sistema fonador quando as pregas vocais estiverem em vibração ou, mais precisamente, pelo fluxo de ar pulmonar que é primeiramente modificado pelas pregas vocais em vibração e depois pelo trato vocal, e por vezes também pela cavidade nasal. Assim, ‘voz’ passa a significar o mesmo que som vocal (SUNDBERG, 2018, p. 21)

Diante de tamanha complexidade, Paul Zumthor inova ao ampliar as vias de interpretação para os fenômenos da voz, propondo uma separação entre os estudos da oralidade e da vocalidade. Enquanto a oralidade seria o funcionamento da voz como portadora de linguagem, a vocalidade se concentraria no conjunto das atividades e dos valores da voz que lhe são próprios independentemente da linguagem. Mas o que nos conduz, de volta à Adriana Cavarero, seria “pensar a relação entre voz e palavra como uma relação de unicidade que, mesmo soando principalmente na voz que ainda não é palavra, continua a ressoar na palavra a que a voz humana é constitutivamente destinada” (CAVARERO, 2011, p. 29). E é nesse momento que a autora reforça que o ato de falar é relacional, pois “nele, sempre e acima de tudo se comunica, para além dos conteúdos específicos que as palavras comunicam, é a relacionalidade acústica, empírica e material das vozes singulares” (CAVARERO, 2011, p. 29). Para Cavarero, exatamente porque a palavra tem uma consistência sonora, falar é comunicar-se na pluralidade das vozes.

Não são poucos os autores que defendem a voz como uma forma arquetípica, ligada para nós ao sentimento de sociabilidade. Novamente, Zumthor agrega a esse aspecto específico da reflexão: “ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos mais sozinhos no mundo” (ZUMTHOR, 2018). Para Julia Varley, por sua vez, a voz falada também pode configurar um aspecto de sociabilidade no homem, desse modo, de acordo com a atriz, “a voz é uma carta que, uma vez escrita, não pertence mais a você, e, sim, à pessoa à qual é endereçada. A generosidade é, para mim, a premissa de uma voz que vibra no espaço” (VARLEY, 2010, p. 58).

Essa característica relacional, no entanto, não deve ser entendida de forma exclusiva, muito menos quando vinculada a uma certa eficácia no processo de comunicação. O pensador alemão Walter Benjamin (2018) é fundamental ao trazer a reflexão no texto “O narrador”, também traduzido como “O contador de histórias”. Ao dissertar sobre “a arte de contar histórias”, o autor sugere que “metade da arte de contar está em despojar de explicações a história contada”. Nesta reflexão da fala enquanto oralidade, portadora de linguagem, o autor questiona a adoção de um significado preciso pela mesma e faz uma dura crítica à supremacia da informação, “irreconciliável” com o espírito do conto. “Cada manhã nos informa acerca das novidades do globo terrestre. E mesmo assim somos pobres em histórias dignas de nota. A razão é que nenhum fato mais nos atinge sem estar cercado de explicações” (BENJAMIN, 2018, p. 28).

A defesa do maravilhoso, em detrimento do plausível, se alinha à racionalidade poética, para a qual não há certeza, segurança e resposta, a não ser no mistério, no incompreensível, naquilo que só a palavra “mágico-mítico-poética” é capaz de dizer, conforme publicado em obra que dialoga com a questão:

“Na racionalidade poética, ao imaginar o mistério – em ambos os sentidos produtivos e hermenêuticos, o espírito humano supera as limitações de sua própria linguagem e estende a esfera de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua língua para o domínio das novas possibilidades. Ele se torna um criador, um dramaturgo, um demiurgo. Arrisca-se nos domínios de uma razão não logocêntrica, que não busca argumentação lógica através da linguagem do já conhecido, mas atua por associações de sentidos, escavações da forma, condução sonora, induções psicofísicas sensíveis, motivações estéticas” (DRAVET, 2014, p. 103)

A narração de histórias se insere na amplitude dessa racionalidade poética. Ao falar, o narrador torna-se um criador de mundos. Contorna histórias com sua voz – única –, sendo capaz de apresentar nuances tão particulares. Imagina o mistério e o transmite (aspecto relacional da fala), sendo forjado por uma larga tradição oral, sem prescindir da vocalidade. Assume sua subjetividade e se revela, em um processo que envolve a escolha das histórias e, afinal, a forma de contá-las. A cada ato, o mito de origem deste mesmo narrador é sugerido em cena, para deslumbre do outro – mito este que será recebido, sempre, de uma forma também única.

Leitura

Essa palavra aberta, uma espécie de portal, é abordada pelo teórico Erich Soares Nogueira, que estuda o aspecto vocal na obra do escritor João Guimarães Rosa. Para isso, o brasileiro se vale de um espaço de pesquisa que considera, junto aos aspectos textuais, aqueles elementos da voz que excedem a palavra. Erich Nogueira (2018) entende que os estudos da vocalidade se encontram na tensão estabelecida entre a própria palavra e a voz, seja no âmbito da expressão oral, seja no âmbito da escrita literária. Assim, a leitura de uma obra poética também seria terreno para o estudo dessa linguagem que tem no corpo um referencial. Para contextualizar suas reflexões, o autor traça um paralelo com a experiência cotidiana para explicar as diferenças entre a palavra oralizada e vocalizada – em uma clara referência a Paul Zumthor –, trazendo ainda um debate em torno do utilitarismo:

Em favor de um bom funcionamento da linguagem ou de seu caráter mais utilitário, a voz é, por assim dizer, silenciada. No entanto, são essas mesmas vozes que nos fazem escutar breves rupturas ou desvios de sentido, desejos ainda mal formulados pela linguagem, interpelações que nos convocam a uma ação, marcas mais ou menos definidas de lugares sociais etc. Como elemento às vezes dissonante em relação ao que é dito pela palavra, a voz continuamente produz essas linhas de fuga que resistem à transparência e à eficiência que o uso da linguagem tem por fim (NOGUEIRA, 2018, p. 52)

E propõe, então, “escutar” o texto rosiano que, mais do que recriar ficcionalmente um falar do sertão, ou seja, um mundo da oralidade, “tende a ser flatus vocis [sopro da voz], habitando esse lugar inconclusivo do querer-dizer, onde a escritura pode simultaneamente revelar e ocultar os mistérios do sertão” (NOGUEIRA, 2018, p. 105). Não são poucos os recursos utilizados pelo grande contador Guimarães Rosa, que vão da criação de novos vocábulos para “dizer a voz”, à presença determinante de gêneros orais em sua obra; passando, sobretudo, pelo trabalho ficcional em torno dessas formas. Para o estudioso de sua obra, o autor do consagrado “Grande Sertão: Veredas” pode ter levado a palavra a um “ponto de voz”. Dessa forma, oferece lugar a uma nova linguagem literária, “porosa e fronteiraça”. Nesse contexto, defende Nogueira: “[...] a vocalidade, como um dos princípios de composição literária, insistentemente expõe a materialidade do significante, misturando formas mais ou menos reconhecíveis que continuamente reabrem e vibram todo um campo de sentido” (NOGUEIRA, 2018, p. 105).

Uma dimensão corporal integrada à leitura é defendida pelo autor Erich Nogueira, que traz como referência Paul Zumthor, para o qual, os possíveis sentidos do texto resultam de uma dinâmica complexa, aberta, já que a interação entre texto e leitor comporta também uma vibração:

O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório porque só pode ser ocupado por um

instante, por mim, por ti, leitores nômades por vocação (ZUMTHOR, 2018, p. 50).

Erich Nogueira se apresenta como um distinto leitor de Guimarães Rosa, cuja obra descreve como uma “experiência literária que só se realiza corpo a corpo com uma palavra que, exatamente porque mantém essa margem de não dito, pode dizer mais e alçar-se para um plano metafísico” (NOGUEIRA, 2018, p. 103). Ele explica que o estudo da vocalidade em um autor de literatura não se deu ao acaso. O estudioso defende que o texto literário está no âmbito de uma interação que se realiza como tomada efetiva do texto pelo sujeito, que faz soar a singularidade de sua voz na palavra lida, e como um ‘desapossamento’, dessa mesma voz em sua abertura à voz da linguagem literária. Assim, segundo Nogueira, aquela mesma singularidade da voz, então sublinhada por Adriana Cavarero, quando projetada no discurso ficcional, multiplica-se em outras singularidades vocais. “Logo, aquele outro aspecto definidor de voz – seu caráter sempre relacional – configura-se, mais exatamente, entre a voz do leitor e esse conjunto de vozes que emanam por via da ficção” (NOGUEIRA, 2018, p. 70). A leitura teria a possibilidade de alçar o leitor a um universo de novas possibilidades.

Interessa abordar a “voz” na palavra escrita – lida – pois, para Erich Nogueira, ela desestabiliza o sentido daquilo que veicula. Ele cita o canto como a expressão máxima desse “excesso” na voz falada. Já na escrita, o seu correspondente seria, justamente, a literatura. “Pode-se dizer, comparativamente, que os estratos sonoros que a linguagem literária dá a escutar, fazendo dela uma espécie de texto-partitura, podem gerar uma predominância acústica que, como no canto, podem comandar a significação” (NOGUEIRA, 2018, p. 70). Justo como o rei que, acostumado aos sussurros conspirantes do palácio, é tomado de assalto por uma outra voz.

Explicitamos, nesse trabalho, que a leitura exige a presença de um corpo a completar os sentidos da escrita. Assim, a leitura de uma história, em especial em formato literário, é sempre diferenciada a partir do leitor. E uma história pode impactar mais ou menos uma pessoa de acordo com sua própria história de vida. O que acrescentamos aqui é que, a depender da forma da escrita, tal leitura ainda pode ser enriquecida com novas camadas de sentido. Segundo Paul Zumthor, por exemplo, o texto poético chega a ser “performativo”. Ou seja, diante de um discurso poético, é possível ouvir – e não de maneira metafórica – aquilo que ele nos diz:

Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica, e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como meu lugar de um dia (ZUMTHOR, 2018, p. 51).

Para os poetas, a palavra evoca aquilo que ela nomeia: o ser das coisas. Além de evocar, a palavra literária, para nós, convoca e provoca. Isso porque quando a palavra traz as coisas à vigência, vemos, ouvimos, percebemos com os sentidos e reagimos a essa vigência.

Escrita

Como já mencionado, o discurso poético é um fértil campo de estudo na obra de Paul Zumthor, relevante referência bibliográfica para as reflexões deste artigo. Tal discurso, segundo o autor, se diferencia posto que “o poético tem de profundo, fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo” (ZUMTHOR, 2018, p. 34). O mesmo autor frisa, no entanto, que para que um texto seja reconhecido como poético, ou literário, depende do sentimento que nosso próprio corpo tem. Ou seja, da “necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer”. O autor Roland

Barthes também se debruça sobre o tema na obra “O Prazer do Texto”. Ali, Barthes investiga a relação entre leitor e escritor, em diálogo conosco:

Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer. Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure, sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (BARTHES, 1999, p. 9).

Desse modo, somos convocadas ao jogo, trazido novamente por Barthes em uma aula inaugural proferida na França, em 1977 – e transformada no livro “Aula”. O autor defende uma trapaça com a língua. Ou melhor, trapacear a própria língua. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2000, p. 16). E em provável referência, Zumthor afirma, em seu “Performance, Recepção, Leitura”:

A leitura ‘literária’ não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer (ZUMTHOR, 2018, p. 62).

Observamos que o deguste, ou prazer, entra em foco para esses pensadores da língua. Não por acaso, o aspecto encontra-se inevitavelmente vinculado aos nossos corpos. Em sua “Aula”, Roland Barthes defende, por exemplo, que “a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor” (BARTHES, 2000, p. 21), lembrando que saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia. Para o autor, o prazer encontrado na escrita tem como fonte rupturas com a linguagem corrente:

Como diz a teoria do texto: a linguagem é redistribuída. Ora, essa redistribuição se faz sempre por corte. Duas margens são traçadas: uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem. Estas duas margens, o compromisso que elas encenam, são necessárias. Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a fenda entre uma e outra que se torna erótica (BARTHES, 1999, p. 10).

Somos lançadas à terceira margem, a esta possibilidade de um novo caminho a trilhar na escrita de nossas histórias. E refletimos sobre que escrita pode abrigar o que estamos destinadas a narrar. “O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos” (BARTHES, 1999, p. 21), sugere Roland Barthes. Ou seja, é preciso deixar fluir, mesmo com o poético sob miragem. De forma alinhada, Paul Zumthor defende que a literatura é fundada de “um encontro saboroso que se produziu entre a linguagem poética e essa técnica extraordinária da escritura que ela encontrou em seu caminho” (ZUMTHOR, 2018, 46). De forma geral, a escrita, para o autor, surgiu como uma revolta contra

o tempo, conservando ainda esse primeiro elã. Ao abordar o aspecto temporal, Zumthor defende que poesia e escrita tendem, “por meios não comparáveis”, ao mesmo fim, para explicitar que:

Comunicar não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem (ZUMTHOR, 2018, 49).

O essencial é sensorial, frisamos. E ele encontra abrigo não apenas nas histórias, mas em seus contornos, por meio de uma língua que busca novas formas de dizer, em que poetas teriam muito a nos ensinar. Os poetas não abrem mão, sob o pretexto de que a língua passou a ser considerada unicamente como um sistema de representação, de buscar no nível poético da linguagem uma autenticidade genuína que faz da palavra a realidade e não apenas uma representação da realidade. Na obra “Crítica da razão metafórica”, uma das coautoras deste artigo, Florence Dravet, defende a poesia como a “apreensão lúcida do real”, sendo ela “a linguagem do homem cujo corpo, mente e espírito estão, conjuntamente, em estado de vidência-audiência” (DRAVET, 2014, p. 46).

Rito

Se pensarmos em uma linguagem com uma função meramente comunicativa e representativa, ela estaria inserida e destinada a dissipar-se em um tempo biológico, defende Zumthor (2018). Já a prática poética, para o autor, “se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente, o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico” (ZUMTHOR, 2018, p. 46). Esse esforço primordial se realizaria diferentemente, de acordo com o contexto cultural, como pode-se constatar em:

Percebemos sempre essa vontade às vezes cega, mas radical, essa energia vital presente nos começos de nossa espécie e que luta em nós para roubar nossas palavras à fugacidade do tempo que as devora. Pouco importa saber aqui se esse esforço pode ou não chegar a um fim; o que conta é que, nesse esforço desperta uma consciência e se formaliza o ritual, que ele funda e irriga com a sua energia (ZUMTHOR, 2018, p. 46).

A vinculação entre linguagem e rito – forma de acesso ao mito – é abordada por diversos autores que se dedicam a pensar a palavra fora da razão logocêntrica. Na obra “Mito e Realidade”, Mircea Eliade afirma que, ao “viver um mito”, o indivíduo evoca a presença dos personagens daqueles mitos e torna-se contemporâneo deles. “Isso implica igualmente que ele deixa de viver no tempo cronológico, passando a viver no Tempo primordial” (ELIADE, 2016, p. 22), defende. Segundo o autor, reviver esse tempo, ou seja, “reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espetáculo de obras divinas, reencontrar os Entes Sobrenaturais e reaprender sua lição criadora é o desejo que se pode ler como em filigrana em todas as reinterpretações rituais dos mitos” (ELIADE, 2016, p. 22). Nesse trecho, nos chama especial atenção o aspecto da “lição criadora”, tendo em vista que outros autores já apontaram uma abertura ao aspecto criador quando se aproxima língua e realidade. Ou seja, quando não se trata a linguagem de forma meramente representativa. O escritor Ernst Cassirer, autor de “Linguagem e Mito”, indica uma relação direta entre palavra e criação, também do ponto de vista do estudo das religiões:

Nos relatos da Criação de quase todas as grandes religiões culturais, a Palavra aparece sempre unida ao mais alto Deus criador, quer se apresente como o instrumento utilizado por ele, quer diretamente como o fundamento primário de onde ele próprio, assim como toda existência e toda ordem de existência provêm (CASSIRER, 2013, p. 65).

À visão de Cassirer se une a de Paul Zumthor, que considera a palavra poética criadora de mundos. Para o autor, a poesia repousa, em última análise, em uma “ritualização da linguagem”: “Daí uma convergência profunda entre performance e poesia, na medida em que ambas aspiram à qualidade de rito” (ZUMTHOR, 2018, p. 43). Lembrando que, para o autor, a performance é o ato de presença no mundo. E entre o “consumo” de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só residiria na “intensidade da presença”. De qualquer forma, a performance daria ao conhecimento do ouvinte-espectador – ou leitor – uma situação de enunciação e a noção de enunciação levaria a pensar o discurso como um acontecimento. O autor Erich Nogueira também defende que entre os diferentes valores atribuídos às emissões vocais, destaca-se sua força essencialmente criadora. Nogueira, lembremos, aborda aspectos da vocalidade na escrita, defendendo a possibilidade de uma sinestesia entre as diferentes linguagens.

É como se o dinamismo da voz, apesar de sua impermanência, ou exatamente por conta dela, tivesse o poder de mobilizar magicamente o cosmos, de modo a criar novas presenças. Com o sopro vocal, aliás, é que os seres humanos também dinamizam uma palavra para fazer dela um evento dotado de poder sobre o mundo (NOGUEIRA, 2018, p. 40).

Em sua obra “Os Sentidos da Voz”, Nogueira (2018) indica contextos e tradições culturais, diferentes lugares dados à voz em termos de participação na ordem da significação, contrastando a perspectiva da tradição logocêntrica. Esta, entende o autor, silencia os sentidos da voz como ação sonora que cria sentido, mundos, seres, que se alia à busca do divino, ou como forte elo rítmico que agrega e sustenta toda uma cultura. “Com efeito, sua destacada ação criadora pode ser entendida como a expressão máxima, no âmbito metafísico-religioso, deste seu outro elemento definidor: voz é presença” (NOGUEIRA, 2018, p. 42). Assim, ainda segundo o autor, “a voz se enuncia como presença sonora, irrompe em um tempo presente e como presença viva de um sujeito” (NOGUEIRA, 2018, p. 42). Já o autor de “Linguagem e Mito” faz um paralelo interessante para esse estudo, afirmando ser possível atribuir ao som da linguagem função idêntica à da imagem mítica:

Também a palavra, como o deus ou o demônio, não é para o homem uma criatura por ele próprio criada, mas se lhe apresenta como algo existente e significativo por direito próprio, como uma realidade objetiva. Tão logo a faísca tenha saltado, tão logo a tensão e a emoção do momento tenham se descarregado na palavra ou na imagem mítica, enceta-se, em certa medida, uma peripécia do espírito; sua excitação, enquanto simples estado subjetivo, extinguiu-se, desabrochou na conformação do mito ou da linguagem (CASSIRER, 2013, p. 55).

Para Cassirer, há um vínculo originário entre a consciência linguística e a mítico-religiosa, que se expressa, sobretudo, no fato de que “todas as formações verbais aparecem outrossim como entidades míticas, providas de determinados poderes míticos, e de que Palavra se converte numa espécie de arquipotência, onde radica todo o ser e todo acontecer” (CASSIRER, 2013, p. 64). O autor enfatiza, no entanto, que as condições para a conformação mítica são contrárias ao pensar teórico e discursivo, “pois, se este tende à expansão, à concatenação e à conexão sistemática, as apreensões linguística e mítica, ao contrário, tendem à condensação, à concentração e à caracterização isolada” (CASSIRER, 2013, p. 73):

A consciência não se coloca, aqui, em atitude de livre reflexão diante do conteúdo, a fim de elucidá-lo em sua estrutura e conexões regulares, a fim de analisá-lo em suas diversas partes e condições, mas pelo contrário, é aprisionada pela inteireza imediata deste. Não desdobra o conteúdo particular; não avança nem retrocede a partir dele, para considerá-lo sob o ângulo de suas ‘causas’ ou de seus ‘efeitos’, mas descansa na simples existência deste conteúdo (CASSIRER, 2013, p. 74).

Em função desse mecanismo, expectadores podem se lembrar de alguma experiência desconcertante diante de uma apresentação artística onde nem tudo foi entendido – mas foi sentido. O alemão Hans Ulrich Gumbrecht, autor de “Serenidade, Presença e Poesia”, contextualiza que, “não por coincidência, os primeiros poemas da tradição ocidental, as canções de Safo e Píndaro, em louvor de belas mulheres jovens e atletas de destaque, pertencem à circunstância ritual de falar com os Deuses” (GUMBRECHT, 2016, p. 87). Segundo o escritor, ao menos alguns tipos de atenção inter-relacionados com a poesia são similares à atenção associada com feitiços e outras práticas religiosas arcaicas:

As funções institucionais dessas situações são predominantemente mágicas, isto é, elas têm a intenção de tornar presentes coisas e pessoas originalmente ausentes para nós e tornar ausentes pessoas e coisas originalmente presentes – e elas assim o faziam, como tentarei explicar, por meio de formas linguísticas específicas aptas a produzir uma impressão de tempo em suspenso (GUMBRECHT, 2016, p. 87).

De acordo com Gumbrecht, poesia e textos religiosos compartilham uma afinidade dupla: com o ritmo constituído pela prosódia e com a magia, mediada por meio do ritmo. Nesse sentido, o autor assume que a poesia é primariamente (mas não necessariamente) feita para performance – mais especificamente para recitação, para ser cantada ou para ser lida em voz alta. Em sua obra, o autor desenvolve uma dupla relação entre poesia e presentificação; e entre esta e um *status* de atenção que se daria pelo ritmo, capaz de modificar o estado de espírito dos leitores, produzindo uma impressão de tempo suspenso:

Esse mecanismo explica por que feitiços, breves dizeres usados para evocar coisas e situações do passado, são quase exclusivamente lançados em linguagem prosódica (rítmica). Pois essa linguagem irrompe a progressão do tempo cotidiano e torna possível que objetos e fenômenos do passado (e do futuro) se presentifiquem (GUMBRECHT, 2016, p. 93).

A vivência lúdica do mito também consiste em entrar no jogo que se estabelece com as palavras: rimas e jogos de sonoridades, repetições, perguntas e respostas e a “palavra mítica”, vivenciada por meio do rito, se presta ao jogo, ao mesmo tempo em que necessita se inscrever no corpo – visto que o mito não prescinde da vivência corporal:

Os jogadores estão atentos e brincam com a forma que não se distingue do conteúdo: as sonoridades e ritmos podem trazer respostas através do fluxo da palavra cantada, entoada; a repetição litânica também pode trazer no fluxo o despertar da consciência, o insight, o acesso às novas camadas de sentido da palavra. (...) A palavra em todos seus aspectos chama a palavra em todos seus aspectos (DRAVET, 2014, p. 86).

De volta a Gumbrecht, o autor indica que a poesia ainda é capaz de oferecer, na contemporaneidade, a configuração de diferentes exercícios e modos de atenção por meio dos quais podemos nos deter; por meio dos quais nos tornamos abertos para a substância corpórea da imaginação; “e graças aos quais nos concentramos sobre o pouco em que podemos ainda nos agarrar, em um mundo de contingência universal, mobilização temporal e indeterminação espacial” (GUMBRECHT, 2016, p. 107). Para finalizar, Paul Zumthor ainda defende que entre um ‘ritual’ no sentido religioso estrito e um poema – oral -, a diferença é apenas de presença ou ausência do sagrado.

No caso do ritual propriamente dito, incontestavelmente, um discurso poético é pronunciado, mas esse discurso se dirige, talvez, por intermédio dos participantes do rito, aos poderes sagrados que regem a vida; no caso da poesia, o discurso se dirige à comunidade humana: diferença de finalidade, de destinatário; mas não da própria natureza discursiva (ZUMTHOR, 2018, p. 43).

As particularidades deste tópico podem estar presentes na prática narrativa em debate. “Não ver o tempo passar” diante de uma contação de histórias, uma expressão relativamente comum entre expectadores, se relaciona com esse aspecto da linguagem como acesso ao rito. Ainda acrescentamos o fato de que há histórias sendo contadas por séculos a fio – que embora modificadas por questões culturais e morais, muitas vezes preservam um conteúdo essencial. Elas pressupõem a presença de elementos caros à humanidade – imagens míticas que podem ser acessadas por meio da narração.

Silêncio

Após uma experiência ritualística, o silêncio. Talvez toda palavra aspire por ele. Por não precisar dizer. O argentino Santiago Kovadloff defende que existe uma imagem sem forma na qual o homem pode contemplar-se sem se ver: é a do silêncio primordial. Para o pensador, no entanto, esse estado não se dá a partir de um planejamento bem elaborado; e, sim, a partir, do arrebatamento.

A palavra apta para impregnar-se de silêncio – sem presumir, por essa razão, que o subjugou – disposta, então, a hospedar o silêncio extremo sem pretender encarcerá-lo, não sobrevém jamais a partir de uma resolução, por melhor intencionada que possa ser. A palavra que acolhe o silêncio não se funda em um ato voluntário. Ela é, ao contrário, fruto de um arrebatamento. (...) Guarda, em seu núcleo, os atributos primários do ato criador e remete a um salto abrupto, que sai do solo trilhado da indiferença e do hábito rumo à altura desusada da paixão (KOVADLOFF, 2003, p. 11).

O “salto abrupto” citado pelo autor dialoga com o caminho defendido por Cassirer para a conformação mítica, que se daria pela “inteireza imediata” do conteúdo assimilado. É inevitável flertar com esse silêncio da significação excedida. E se não é viável alcançá-lo por uma simples resolução, uma aproximação à linguagem que nos revela sempre estará no horizonte possível. Para Kovadloff, o tal “silêncio da epifania” situa o homem diante de uma totalidade indivisível que o silêncio encarna. “Totalidade que, em consequência, surge nesse silêncio e surge, certamente, como o que é: inviável para a fala como objeto de apreensão direta. Não por isso, porém, o silêncio da epifania deixa de insinuar sua realidade em certas formas da palavra” (KOVADLOFF, 2003, p. 26). Para o autor, uma das formas aptas para a abordagem privilegiada dessa insinuação sobre a existência é ela, a poesia:

O silêncio da epifania me é manifestado quando minha entrega à proposta do poema – seja como autor, seja como leitor – alcança seu zênite. Então, eu me calo. Mas calo como quem coroa, e não como quem claudica. Este silêncio é fruto da palavra plena, filha de seu desdobramento extremo, da conquista apaixonada de seu esgotamento (KOVADLOFF, 2003, p. 26).

Estamos, em suma, diante do extraordinário. E como água corrente, seguimos no curso dessa história, nos equilibrando entre os traços marginais nomeados de som e silêncio.

Considerações finais

Não há fórmulas que envolvem uma atividade tão antiga quanto a própria humanidade: o ato de narrar. Mas vislumbramos, por meio das reflexões trazidas nesse artigo, caminhos possíveis, capazes de iluminar uma narração que contemple toda a complexidade do que nos acontece. Somos convidados a conhecer as histórias de nossos antepassados, que tanto tem a nos ensinar, mas convém nos desafiarmos a contarmos nossas próprias histórias, necessariamente habitadas em nossos corpos – algo que não cabe a mais ninguém além de nós mesmos.

E seja qual for a história que um narrador se sinta impelido a contar, a forma está necessariamente vinculada ao conteúdo do que se queira dizer. Apresentamos aqui reflexões em torno da escuta, da fala, da leitura e da escrita, linguagens com o potencial de proporcionar uma recepção ativa e uma atuação plena de si. É fato que o contador encontra, na atualidade, muitos desafios. Não por acaso, iniciamos o trabalho com uma reflexão sobre o “barulho” e a importância da atenção. E após dissertar sobre cada uma das quatro linguagens que abarca o ser humano, finalizamos com a possibilidade de transbordamento das mesmas – passando pela transgressão do tempo e chegando ao silêncio.

O fator “tempo” merece atenção especial em nossas considerações. Tempo para entender uma história, tempo para maturar a linguagem, tempo para uma narração capaz de ressignificar os sentidos. Defendemos um trabalho narrativo que se demore no prazer para – quem sabe – alçar o outro a um novo lugar, fruto de um outro tempo – distante da mesmice dos dias, próximo dos mitos de criação. Há em nossas histórias centelhas dessa mesma criação. Se nos deixarmos atravessar, estará aberto um caminho de verdadeira conexão com outro ser humano – e com a totalidade mesma. E não escreveremos essa história de outra forma que não seja com nossos próprios corpos. Que os dados não estejam lançados.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Larissa Leite. *N'A casa: sobre uma palavra-percurso*. 2022. 27 fls. Monografia (Pós-Graduação *latu sensu* em Narração Artística: Caminhos para contar histórias em contexto urbano) – Polo A Casa Tombada da Faculdade de Conchas (Faconnect), São Paulo, 2022.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOHM, David. *Totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Madras, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *A Arte de Contar Histórias*. São Paulo: Editora Hedra, 2018.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais: Filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DRAVET, Florence. *Crítica da razão metafórica*. Brasília: Casa das Musas, 2014.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: Mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GREINER, Christine. *O Corpo*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Serenidade, Presença, Poesia*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016.

KOVADLOFF, Santiago. *O Silêncio Primordial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

NOGUEIRA, Erich Soares. *Os Sentidos da Voz: Vocalidade em Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

SUNDBERG, Johan. *Ciência da Voz: Fatos sobre a voz na fala e no canto*. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

WALLACE, B. Alan. *A Revolução da Atenção: Revelando o poder da mente focada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

VARLEY, Julia. *Pedras d'água*. 1.ed. Brasília: Dulcina Editora, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Rupturas e estranhamentos na arte de contar histórias

Ruptures and strangeness in the art of storytelling

Lígia de Moura Borges*
Universidade de São Paulo

*Como contadora de histórias fundou a Cia. Ginga e Prosa circulando por diversos espaços como SESCs, bibliotecas, escolas e livrarias. É doutora, mestra e licenciada em Artes Cênicas na USP, pesquisando tradições, traduções e rupturas na arte de narrar. Foi encenadora e atriz do Núcleo Panóptico de Teatro, atriz e performer no Coletivo Dodecafônico e é artista-professora na EMIA, referência em integração de linguagens artísticas para crianças. Como arte-educadora já ministrou oficina em diversos projetos. Como atriz participou de diversos espetáculos e oficinas em regiões diversas do Brasil, América do Sul e Itália.

Resumo: A partir de um olhar lançado para a tradição de contar histórias e suas fontes: mitos, contos e narrativas diversas são verificados caminhos teóricos e performáticos para romper e/ou estranhar possíveis traços normativos, opressivos ou domesticados ali presentes. Um percurso que valoriza um olhar sócio-histórico aliado à chama de encantamento sustentada pelo sopro dos contadores de histórias. Esses recortes são embasados pelos estudos de Roland Barthes (2003) que desmascaram um caráter atemporal, em especial nos mitos e acentuam um viés político nas construções humanas. Os estudos de subalternidade empreendidos por Gayatri Chkarvorty Spivak (2010) elucidam trilhas para que os contadores na contemporaneidade possam refletir acerca dos caminhos empreendidos para contar histórias sobretudo diante de narrativas que sugerem um diálogo complexo com suas teias identitárias. A partir de uma perspectiva cênica, o estranhamento é formulado por Bertold Brecht (1967), para que esse procedimento possa sinalizar trilhas emancipadoras na performance narrativa. O mito de Antígona, sua tradução na tragédia de Sófocles (2005) e a reescrita por Brecht (1993) sinalizam a sinuosidade das posições entre tradição e ruptura e contribuem para avistar algumas das considerações tecidas.

Palavras-chaves: Contação de histórias; tradição oral; desmistificação; estranhamento.

Abstract: From a look at the tradition of storytelling and its sources: myths, tales and diverse narratives, theoretical and performative paths are verified to break and/or strange possible normative, oppressive or domesticated traits present there. A journey that values a socio-historical look allied to the flame of enchantment sustained by the breath of the story tellers. These clippings are based on studies by Roland Barthes (2003) that unmask a timeless character, especially in myths, and accentuate a political scope in human constructions. The studies of subalternity undertaken by Gayatri Chkarvorty Spivak (2010) elucidate ways for contemporary narrators to reflect on the paths taken to tell stories, especially in the face of narratives that suggest a complex dialogue with their identity webs. From a scenic perspective, estrangement (allienation effect) is formulated by Bertold Brecht (1967), so that this procedure can signal emancipatory paths in narrative performance. The Antigone myth, its translation into Sophocles' tragedy (2005) and the rewriting by Brecht (1993) signal the sinuosity of the positions between tradition and rupture and contribute to seeing some of the considerations made.

Key-words: Storytelling; oral tradition; demystification; estrangement.

Recebido em 31 de outubro de 2022

Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

BORGES, Lígia de Moura. Rupturas e estranhamentos na arte de contar histórias. *Légua & Meia*, Brasil, v. 4, n. 2 p., 196-210, 2022.

Apresentação

ANTÍGONA:

Visto que já me tens presa, que mais queres tu, além de minha morte?

CREONTE:

Nada mais! Com isso já me darei por satisfeito.

ANTÍGONA:

Por que demoras, pois? [...] Estes homens (*indica o coro*) confessariam que aprovam que eu fiz, se o terror não lhes tolhesse a língua! Mas, um dos privilégios da tirania consiste em dizer, e fazer, o que quiser. (SÓFOCLES, 2005, p. 33).

Antígona luta pela tradição que rege o seu tempo, segundo a qual todo morto deve ser sepultado com os devidos rituais fúnebres. Mas, diante de um poder que proíbe esse ato, no caso de seu irmão, ela representa a transgressão. A tragédia e suas releituras são um deleite para o olhar que borra as fronteiras entre tradição e ruptura, lugar a partir do qual pretendo rascunhar perspectivas para a arte de contar histórias. São as circunstâncias históricas, conforme seus costumes, leis e visões que delimitam essas posições. A relatividade dá mobilidade a esses terrenos e convida ao exercício de avistar as circunstâncias e mergulhar nos seus paradoxos. A escrita dramática, o ato de atribuir vozes a essas diversas posições, procurando a sinuosidade dos discursos, sujeitos e coletivos mostra-se como um terreno fértil para dar vida ao embate e suas ressonâncias.

Ganha a arena a dialética da cisão e do cruzamento entre o encantamento e a pesquisa, que segue em paralelo à tradição e à ruptura ao direcionar um olhar para o horizonte avistado. Percorro uma trilha que comporta contradições, para ir ao encontro de um sopro emancipado. Encaro sopro, aqui, como a vocalidade poética do contador de histórias, abrangendo, assim, sua gestualidade, ritmo, silêncio, todos os elementos que em performance comunicam a narrativa. Cercando a emancipação, procuro perceber e buscar formas de estranhar possíveis traços opressivos presentes na tradição. Como estou implicada no processo de composição rapsódica, circundando o lugar de contadora de histórias e de pesquisadora aqui desbravado? Entre uma criação e um agenciamento, como são traçados esses passos?

Nas fronteiras friccionadas por Antígona há pistas e pegadas de vozes ancestrais no conflito entre sujeito e coletivo, tradição e ruptura, que desvelam campos de crenças, políticas e atravessam milênios. Apresento essa investigação acenando à face trágica da ruptura. Alguma coisa morre no rompimento, mesmo quando pede licença. A tragédia de Antígona tensiona as reações diante da morte: luto, ritos, vinganças, abandonos, operados por forças que explicitam comportamentos, crenças, poderes e afetos de sujeitos e coletividades cujas vozes são desvendadas nas suas implicações e máscaras.

Como a emancipação é direção almejada aqui, na sua pluralidade, lanço sentidos para a sua dinâmica. Estradas complexas e contraditórias são trilhadas para visualizar corpos emancipados, desejos vivos, sonhos despertos. É um discurso tão bom, belo, verdadeiro e justo que, assim, torna-se fácil caber em qualquer voz. É no choque de interesses, no entanto, que resiste seu apelo, sua necessidade e luta, em um olhar historicizado para a forma como corpos, na sua multiplicidade, foram tratados ao longo dos anos.

Para encarar uma prática e um discurso emancipados e emancipadores, é necessário olhar para o que impede o seu desenvolvimento, ou seja, como se desenvolvem as opressões. Raça, gênero, sexualidade, condição social, território, faixa etária, aparência, crença: matrizes de opressão se diversificam em estratégias muitas vezes arraigadas com profundidade no tecido social. Quem é o outro? O que não é ou não foi aceito? Quem não tem o traço típico, normativo? Quem carrega uma história de escravização, subalternidade? Quem abala os poderes estabelecidos? Quem questiona os latifúndios da supremacia?

“O meu corpo – e o de cada um que aqui me cede de maneira responsável o diálogo – contém os investimentos da agência colonial, como também representa o contra-ataque, o início, a marca, a pulsão e a continuidade da luta contra esse sistema.” (RUFINO, 2019, p. 158).

Desmistificação

É possível completar agora a definição semiológica do mito na sociedade burguesa: *o mito é uma fala despolitizada*. Naturalmente, é necessário entender: *política* no seu sentido profundo, como conjunto das relações humanas na sua estrutura real, social, no seu poder de construção de mundo [...] O mito não nega as coisas; a sua função é pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e em eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação. (BARTHES, 2003, p. 234-235)

Na controversa obra *Mitologias*, a citação acima pode levantar alguns questionamentos acerca de uma visão muito recorrente no mito, no sopro do contador de histórias. O pacto com o encantamento, com a vocalidade sagrada das sociedades tradicionais e que atravessa a magia dos contos de tradição será confrontada com essa acepção do mito, tal como delineada por Barthes (2003). Uma aparente universalidade e atemporalidade que atravessa os contos da tradição e que suscita um amplo espectro de reconhecimento, tende a um apagamento do recorte sócio-histórico que atravessa toda construção humana. Esse é o ponto a ser verificado, cercando consonâncias e dissonâncias.

Nesse segundo caso, podem ser levantados questionamentos acerca da radicalidade da crítica de Barthes (2003) se, por exemplo, ela se circunscreve a um contexto e uma acepção específicos. A obra começa com alguns mitos da vida cotidiana francesa que no seu discurso se mascaram como naturais: passa pela publicidade de detergentes, elementos da literatura e da culinária em um vasto espectro. Ao final o exercício de desmistificação desvenda a sua operação: “o mito é uma fala *roubada* e *restituída*. Simplesmente, a fala que se restitui não é exatamente a mesma que foi roubada: trazida de volta não foi colocada no seu lugar exato.” (BARTHES, 2003, p. 217). “Atingimos assim o próprio princípio do mito: transforma a história em natureza” (BARTHES, 2003, p. 221).

O início de *Mitologias* é um trabalho minucioso de desmascarar um processo de elaboração dos mitos, desvendar as artimanhas de sua constituição, em um plano que ele denomina como um “esboço sincrônico dos mitos contemporâneos” (BARTHES, 2003, p. 229). Barthes (2003), ao empreender essa trilha tece narrativas e enreda o leitor nessa aventura de desmascarar. Há semelhanças, portanto, no tecido do mito e do seu desmascarar: palavras que seduzem o receptor em uma amarração cheia de sentido.

Evidencia assim uma perspectiva, uma janela própria para lançar esse olhar. Regina Machado (2004, p. 19) contribui para relativizá-lo:

Imaginemos em primeiro lugar que o assunto [...] – a narrativa de tradição oral – constitui uma paisagem que pode ser contemplada de inúmeros pontos de vista. [...]. Imaginemos em seguida uma casa com muitas janelas: cada estudioso, debruçado sobre uma das janelas, vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la.

Para uma contadora de histórias como eu, que sustenta os pactos com os encantos, Barthes (2003) (e o lugar a partir do qual ele lança seu olhar) pode ser encarado como aquele sujeito chato, que acende a luz, quando, pelo escuro, tentou-se criar um clima assustador. Aquele que revela o segredo da mágica. Que entrega todas as cartas na manga, piadas prontas, personagens e estados mirabolantes, mudanças súbitas de ritmo, sons estranhos produzidos por instrumentos musicais desconhecidos. Pode se sustentar em uma mesma arena ou narrativa, o pacto com o encantamento e o seu desnudamento? Uma trilha árdua que dá vontade de não encarar. Mais fácil seria silenciar.

Depois da aventura rapsódica dos desnudamentos, a leitura de Barthes (2003) foi indigesta. Ao longo dela ansiei por um rumo adversativo que apontasse alguma emancipação possível nos mitos. Não houve concessão. Sinalizou uma alternativa: “a melhor arma contra o mito talvez seja mitificá-lo a ele próprio e produzir um *mito artificial*; e este mito reconstituído será uma verdadeira mitologia. Visto que o mito rouba a linguagem, por que não roubá-lo também?” (BARTHES, 2003, p. 227) Assim Barthes (2003) delineia uma possibilidade de confrontar a face despolitizada do mito cujo desafio pode ser cercado na arena dos contadores.

Antes dou licença a um luto de quem embalou o mito na sua tradição mascarado de eternidade. De quem descobriu fôlego no mergulho embriagada nos encantamentos dos mitos e habitou (e envelheceu) nessa eternidade aquática, de quem vê a necessidade de capturar o olhar para fora d’água, mas sente saudades da imersão. As análises aqui desenvolvidas pretendem dialogar com contextos onde a performance narrativa seja tensionada, levando em consideração esse parâmetro, pensar em momentos para direcionar a atenção dos ouvintes ou espectadores, apagar ou acender a luz. Momentos de convidar para mergulhos em imersão ou emergir de águas profundas, rasas, áridas.

Diante da paragem amarga de Barthes (2003) deixo algumas questões: como os mitos desenhados em um momento anterior à formação de uma sociedade burguesa, ou fora do padrão ocidental onde ela se tornou hegemônica se relacionariam com o espectro da análise de Barthes (2003)? Em que grau isso ocorreria?

Barthes (2003) tornou ainda mais complexo o campo onde se estruturam as noções de conto, narrativa e mito. Essa pesquisa não cuidará de desembaralhar esse novelo nas suas diversas concepções, valendo-se de um passeio rapsódico e forasteiro. Nesse caso, essa trilha se dá, sobretudo, na teoria literária. O que se pretende, aqui, é justamente, lançar um olhar para o lugar onde as noções citadas se misturam no ponto que é foco aqui: o sopro do contador. Esse passeio, em estado de ginga, vê beleza e relevância nesses fios embaralhados, imiscuídos, espelhando, também, deficiências intelectuais, a veia generalista da contadora e uma inscrição na desestabilização de categorias. As diversas áreas do conhecimento que abordam a consistência desse sopro podem ser visitadas, conforme sua relevância, no trajeto almejado. Os estudos de Barthes (2003) respaldam a vereda de ruptura que, aqui, desenha-se ao demonstrar o recorte sócio histórico de

inserção no mito. Eu o estendo a toda narrativa de tradição oral, a toda matéria-prima que será fonte para o sopro do contador. Pode haver alguma irresponsabilidade nessa veia generalista, mas a vereda de ruptura alia-se justamente, à responsabilidade do contador de não reproduzir discursos opressores. Narradores não precisam ser teóricos da literatura, antropólogos, sociólogos, historiadores, mas podem passear e até buscar um aprofundamento nessas áreas do conhecimento para cercar a potência emancipadora do seu sopro. Eu, aqui do lugar da performance cênica que representa a janela principal através da qual lanço questões para a arte narrativa, penso em aprofundamentos mais direcionados a partir desse lugar. O passeio pode ser irresponsável, mas a autoria do sopro vem requerer sua responsabilidade nas escolhas e composição das narrativas e de trilhas para as suas traduções.

Vozes subalternas ou Pode o infiltrado narrar?

Através de um artigo intitulado “Pode o subalterno falar?”¹ a estudiosa de literatura Gayatri Chakravorty Spivak (2010) desenvolve um elaborado estudo sobre a possibilidade de fala dos subalternizados, marginalizados, oprimidos. Ao responder a essa pergunta, sua visão é negativa, visto que seu olhar capta implicações ligadas à fala e à subalternidade para além de um espectro objetivo. Problematisa a possibilidade do subalterno ser ouvido e a intermediação dessa voz pelos meios eleitos hegemonicamente. Assim, reconhece seu próprio lugar como intelectual, que agencia essa fala. Esse pensamento é desenvolvido, aqui, para questionar possíveis analogias com o ofício do contador de histórias, sobretudo ao narrarem contos de grupos subalternizados, quando não há uma ligação direta com eles. Há também nesse caso uma intermediação dessa voz? Para essa ação, Spivak (2010) usa, com frequência, os termos “agenciamento” e “representação”. Neste texto desenvolvo minha pesquisa entrelaçada com a voz da contadora, que a impulsiona e coabita. Ao me embrenhar pelas veredas intelectuais, assumo o duplo risco: a deficiência e o agenciamento. Mobilizada pela lacuna, pela iminência da derrapagem cerco atalhos para adentrar nesse terreno com uma responsabilidade que não apaga os encantamentos, que mantém o convite do sopro teso nos ouvintes. Contadores de histórias podem levar esse questionamento e a própria Spivak (2010), nas palavras de sua tradutora, Sandra Regina Goulart Almeida, no prefácio da edição brasileira, sinaliza uma possibilidade fértil de ação: “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular, como consequência, possa também ser ouvido.”(ALMEIDA *apud* SPIVAK, 2010, p. 14).

A contemporaneidade traz uma encruzilhada complexa para os contadores diante de narrativas cuja voz, tema, atmosfera vem de grupos subalternizados. Qual a autoridade, relevância, significância do contador quando ele não se liga, diretamente, a esses grupos? Ao intermediar, agenciar, representar, traduzir, narrar essas narrativas, qual a legitimidade desse ato? Emprego essa diversidade de verbos como que tentando, nessa multiplicidade, avistar a encruzilhada, perceber vias de acesso livre ou impedido e suas

¹ Essa é a tradução para o título da obra de referência que é utilizada aqui. Importante ressaltar que, no original, escrito em inglês, o termo *subaltern* não tem gênero. A pesquisadora e artista Grada Kilomba traduziu-o para o feminino e explica: “Tendo em conta que Spivak é uma mulher, teórica, filósofa e crítica de gênero da Índia que tem feito uma das contribuições mais importantes para o pensamento global, revolucionado os movimentos feministas com sua escrita. A redução do seu mais importante termo, *subaltern*, ao gênero masculino, na língua portuguesa, é duplamente problemática. Por isso, opto por escrever o termo na sua forma feminina: subalterna” (KILOMBA, 2019, p. 21).

implicações éticas e estéticas. Há uma reverência que dá conta da aproximação? Melhor silenciar? Parafraseio Spivak (2010) e tensiono a questão: “Pode o infiltrado narrar?”

Se a historicização é exercício de ir ao encontro de uma interpretação política, pode ser interessante tentar apreender qual o lugar da voz do contador nos diversos contextos históricos. Nesse rastro, é relevante perceber que o conflito identitário alumiado na contemporaneidade reflete uma questão que atravessa eras e situa o lugar do contador e da própria vocalidade entre a intermediação e a autoria, repetição e composição. Nessas margens, a analogia com o eixo central: tradição e ruptura. A associação com a tradição, muitas vezes, evoca o lugar das sociedades ágrafas, anteriores à constituição da escrita. Com frequência é trazida a matriz da África sub-saariana, relatada por Hampâté Bâ, e uma autoridade generalista, próprio de uma epistemologia sem os parâmetros cartesianos que classifica e separa os conhecimentos e se tornaram fundamento para o conhecimento no Ocidente.

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (HAMPÂTÉ BÂ, 1980, p. 182).

Para refletir sobre a função da voz do contador de histórias nesse contexto histórico, trago a tradição dos rapsodos na Grécia Arcaica dos séculos VII e VI a.C. através do diálogo filosófico de Platão, “Íon”. Ali se desenham as margens entre a autoria e a intermediação do rapsodo, reafirmando esse gênero como com um lugar salutar para apontar divergências entre vozes. “O Íon é um diálogo breve, ambíguo e extraordinário. O seu objetivo, aparentemente, é mostrar que tanto os rapsodos quanto os poetas contrabandeiam um saber ilusório que, além de não ter a forma veraz da *episteme*, tampouco é *téchne*” (CAVARERO, 2011, p. 109 *apud* FARRA, 2020, p. 58). Mais um verbo para figurar no horizonte rapsódico: contrabandear, trazendo um tempero provocativo e instigante sobretudo no contexto da subalternidade, onde o contador pode ser um infiltrado. O caráter ilusório desse saber ecoa, aqui, na sua face encantada, revelando o valor desse material contrabandeado, cuja apropriação ocupa o centro do debate, assim como a técnica que sustenta o ofício do rapsodo, buscando cercar seu lugar e importância.

Nessa travessia de eras e territórios, pode se insinuar um convite ao contador para jogar com sua possível importância e inutilidade, podendo circular, pela composição e o contrabando, em um processo que dialoga com técnica e sensibilidade, suas construções e desconstruções. Para o narrador, que se reconhece na linhagem nômade, é sempre relevante peregrinar pelas culturas diversas, infiltrar-se e, na sua face profana, contrabandear saberes. Diante da subalternidade parece interessante questionar a relevância da sua voz, do seu agenciamento e pensar nos caminhos para essa licença ou considerar o silenciamento como uma possibilidade.

Reitero a posição de Spivak (2010) como uma chave contundente: criar “espaços nos quais o subalterno possa se articular” e, assim, ser ouvido. Nessa direção, pode-se pensar em uma pedagogia dos narradores, trilhas despidas de interesses catequizadores, conectadas com as vocalidades subalternizadas, buscando dar visibilidade às margens, periferias. Um balaio de referências entrelaçadas com esse objetivo, ciente das artimanhas do agenciamento e da representação onde a própria pedagogia pode sucumbir.

A questão torna-se mais complexa ao se avistar a diversidade de visões presentes no interior das múltiplas causas identitárias. A pergunta formulada anteriormente, em relação ao agenciamento do contador em narrativas próprias de uma causa ou identidade que ele não representa, pode ter diferentes respostas e visões se direcionada a representantes desses grupos. Spivak (2010) tem um olhar afiado, embasado no seu lugar de mulher de origem indiana, fora do eixo ocidental, ainda que atuante ali, deflagrando seu hibridismo identitário. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.” (SPIVAK, 2010, p. 67).

Horizontes de estranhamento

CREONTE:

Só tens olhos para o próprio nariz,
Mas a ordem do Estado, que é sagrada, essa não vês.

ANTÍGONA:

Talvez seja sagrada, mas eu preferiria
Que fosse humana, Creonte, filho de Meneceus
(BRECHT, 1993, p. 220).

Retomo a tragédia *Antígona* na reescrita de Brecht, pois é a partir da estética desenvolvida por ele que esse horizonte de estranhamento será avistado. Patrice Pavis (1999) dá pistas sobre a genealogia do termo, ainda que trazendo na sua tradução a palavra “distanciamento”, bastante recorrente, mas que parece menos interessante aqui. Segundo ele, o conceito provém do formalismo russo de Viktor Chklovski, como uma tradução para o termo *priem ostraneniya*, a partir de uma visão sobre a função da arte e a mimese. A busca era de uma singularização do processo artístico, obscurecendo a forma e tornando a percepção mais desafiadora. Um princípio estético que pode se direcionar a qualquer linguagem artística. Brecht (1967) o assume, também, como um princípio político ao pensar na possibilidade de a arte transformar a realidade através da consciência dos fatores sócio-históricos que recortam as ações, narrativas, discursos.

As “condições históricas” não devem, evidentemente, ser imaginadas (nem tampouco construídas), como poderes misteriosos (como pano de fundo); pelo contrário, elas são criadas e mantidas pelos homens (e serão, quando for o caso, modificadas por eles). É a ação se desenrolando em nossa frente que nos permite ver essas condições históricas como elas são. (BRECHT, 1967, p. 198).

Para ir nessa direção, Brecht (1967) questiona algumas estruturas do que era, a seu tempo, o teatro convencional. Uma reflexão histórica acerca da transformação que o teatro épico promoveu ao propor outra atitude diante do texto cênico, contribui para avistar sua proposta. Tantas dessas atitudes já foram incorporadas na cena contemporânea, pois

[...] as relações funcionais entre palco e público, texto e representação, diretor e atores quase não se modificaram. O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. [...] Para sua representação, o texto não é mais fundamento, e sim roteiro de trabalho,

no qual se registram as reformulações necessárias. (BENJAMIN, 1987 p. 79).

Brecht (1967) deixa pegadas na sua dramaturgia, no seu “roteiro de trabalho”, ao pensar no enredo, na atuação, na encenação, na aliança com a música enquanto vias para o estranhamento. A proposição, no entanto, torna complexo o terreno do engajamento. “As leis da dinâmica social não podem ser demonstradas através de “exemplos perfeitos” pois a “imperfeição” (contradição) é uma parte essencial do movimento e de tudo que é movido.” (BRECHT, 1967, p. 205).

Para Barthes (2004), Brecht representou uma tradução estética do pensamento desmistificador. Esse aspecto foi refletido através de uma pesquisa centrada nos desdobramentos do conceito de mito em Barthes, a partir justamente da sua obra que foi alicerce aqui, *Mitologias*. “Podemos ainda inferir [...] a fundamental importância do teatro de Bertolt Brecht, cuja célebre noção de distanciamento crítico fulgura como um recurso central na torrente das desmistificações barthesianas cuja atenção está sempre dirigida aos significantes.” (PADILHA, 2014, p. 21).

Segundo Padilha (2014, p. 21), o teatro épico e o estranhamento, “favorecem a responsabilidade da forma, já que compreendem não apenas a representação literária, mas também a pluralidade das representações sociais na medida em que, como mensagens, significam”.

Um traço desestabilizador que também converge Barthes e Brecht e, provavelmente boa parte das ações que ganharam reconhecimento histórico dentro de algum campo e questionaram mecanismos de alienação, diz respeito à forma como suas análises foram, de algum modo, devoradas por esses mecanismos. Nos dois casos ligados à publicidade, um dos alicerces da produção capitalista, evidenciando uma devoração mercadológica, típica de um capitalismo que se reinventa. Sérgio de Carvalho (2006) explica como o teórico *Roberto Schwarz* pontuou esse paradoxo contribuindo para uma revisão da potência mobilizadora da encenação épica.

E num nível mais prosaico, para que serviria um teatro que tem no seu centro uma técnica famosa – o distanciamento – já desvirtuada a ponto de ter sido, segundo opinião de Roberto, incorporada pela publicidade? Um exemplo célebre seria o anúncio com o garoto da Bom-bril, que expõe os recursos narrativos da propaganda para se pôr ao lado do comprador na observação adesivista ao produto. (CARVALHO, 2006, p. 169)

Segundo Padilha (2014), na biografia de Barthes, escrita por Louis-Jean Calvet (1993), consta que um dos comandantes de uma das maiores empresas de propaganda da França inscreveu-se em um seminário de Barthes. Interessado na “argúcia da decifração barthesiana” (PADILHA, 2014, p. 165), vai em busca de brechas, justamente, para driblá-la e refinar mecanismos de transparência:

Desse modo, a publicidade, apropriando-se da semiologia, passa a efetivar, independente de Barthes, a semioclastia. Uma vez que a visada crítica com a qual concebeu tal ciência passa a ser usada para os fins de ocultação do sentido que ela se propunha a revelar, e analogamente ao que havia ocorrido com a psicanálise, ela passa a instrumentar táticas de mercado, reafirmando o poder simbólico inerente ao próprio suporte da mensagem (PADILHA, 2014, p. 165).

Uma analogia perversa desenha-se e desafia ações de desmistificação e estranhamento frente à impregnação do capital e de sua devoração. Diante do desafio, a ação, a pesquisa de possibilidades de confronto que, no caso de Brecht, deu-se na arena do teatro épico. No contexto da ascensão do nazismo e tendo seu nome como parte da lista de perseguição na fase mais sombria do regime, Brecht exilou-se em alguns países europeus e permaneceu, de 1941 a 1948, nos Estados Unidos. Muitos consideram esse o seu período mais expressivo de criação. Nesse caso o termo distanciamento ganha relevância: ao se distanciar da sua realidade mais próxima sua estética amadureceu, o deslocamento do olhar aprofundou sua crítica e as possibilidades de criação.

Foi, portanto, nesse período, em 1948, que a intitulada *A Antígona de Sófocles* foi escrita e dessa época já era recorrente na sua dramaturgia o conflito humano entre a razão e a fé. *A Vida de Galileu* é emblemática nessa direção. No confronto com os personagens históricos ou míticos, esse embate ganha uma roupagem desconcertante, cheia de analogias com as repetições da história e seus mecanismos de poder. Atitudes tirânicas e heroicas assumem diferentes vozes ao longo dos tempos e na transposição vão sendo deflagradas em uma conjectura que perpetua desigualdades, guerras e sistemas de poder.

Em uma pesquisa realizada no campo do teatro - e analisando reescritas de *Antígona* no século XX - , ao abordar essa, realizada por Brecht, Rita de Cássia Passos Guimarães (2008, p. 50-51) afirma:

A versão de Antígona de Brecht não toma o texto original unicamente a partir da disputa entre as leis individuais e da família e as leis do Estado [...]. Seu interesse por Antígona ultrapassa a mera identificação com uma heroína. Estabelecendo um paralelo incisivo com o seu contexto, Brecht modifica a natureza do conflito central, deslocando a tensão entre os valores mítico-religiosos do sujeito e da família versus as razões do Estado para outro conflito eminentemente político.

Assim, Brecht mantém a estrutura dramaturgica clássica e original, traço presente, inclusive, no título e traz para a cena os interesses territoriais e imperialistas ligados à guerra. A diferença mais marcante refere-se ao prelúdio que abre a peça, situado em um tempo e em um espaço precisos: “Berlim, abril de 1945. Alvorada. Duas irmãs saem do refúgio anti-aéreo e voltam para casa” (BRECHT, 1993, p. 197). Nesse contexto desolador do fim da segunda grande guerra as duas conversam e esse diálogo é entremeado por narrativas, seguindo o modelo épico. Impera uma atmosfera de terror em que as duas revelam um medo em relação a um irmão, que elas não sabem se está vivo ou não. Ruídos vêm do lado de fora enquanto ronda a dúvida entre uma atitude de resguardo ou enfrentamento. Zelar pela própria vida ou tentar salvar o irmão, caso esse ainda esteja em vida? O prelúdio mantém tenses as interrogações, o mistério, as encruzilhadas do cenário em que a vida está em perigo diante das perseguições iminentes. Qual deveres éticos se configuram diante da guerra? É breve essa abertura e logo adiante a Tebas, retratada por Sófocles, ganha espaço. A analogia entre os tempos e os espaços deixa pegadas da estética proposta pelo dramaturgo: uma atualização didática, que impele às comparações, aos atravessamentos históricos ao mesmo tempo que lança questões desconcertantes. Tebas e Berlim fundem-se para revelar fragilidades e ganâncias, interesses que mobilizam guerras e desvelam reações diante dos seus mortos. A fusão convida a agregar outros territórios no imaginário de quem encontra fôlego para embarcar nas dimensões atemporais da tragédia. Heroísmo, transcendência, desprezo, vingança misturam-se aos corpos, sua dimensão física e espiritual, terreno de disputa das crenças

humanas e suas máscaras de dominação. O estranhamento percorre uma trilha de desmascaro e atualização.

A observação da reescrita da tragédia faz avistar vias possíveis de estranhamento, como procedimento dramaturgicamente e de encenação, que percorrem o ofício dos contadores. Como estética e política seguem em paralelo nessa busca, percorro, novamente, os fluxos literários e retorno à fonte russa de Brecht (1967), Chklovski (1976). Ali pode ser percebida uma busca bem objetiva, com exemplos de procedimentos provenientes sobretudo, da literatura russa. “O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção” (CHKLOVSKI, 1976, p. 45).

No texto “Ensaio por uma Aula estranha; ou sobre Literatura e Palavra”, Daniel Gladysson Ribeiro (2017) deixa pegadas que instigam a percorrer trilhas pelo terreno do estranhamento. Palavras, aulas, ensaios, técnicas estranhas. Elucida a abordagem linguística e psicanalítica do termo *unheimliche* (traduzido para o português como estranho) para Freud: o modo como ele encontra significados conflituosos para a palavra que pode estar ao mesmo tempo no universo do íntimo e do oculto. “Interessa aqui a tênue fronteira entre superação e repressão. Por um instante, Freud chega a igualar os termos, mas logo se corrige, na sequência do parágrafo, ele próprio admite a nebulosidade dessa distinção” (RIBEIRO, 2017, p. 6). O confronto com a leitura psicanalítica traz desdobramentos que misturam no termo, segredos, intimidade e crenças rejeitadas.

Essa visão pode suscitar um convite de passear pelo estranhamento, abraçando paradoxos. Interessam, aqui, vestígios de caos, imprecisão, cicatrizes, esculhambações e escombros. Rastros que podem balançar um equilíbrio, uma ordem pré-estabelecida, estruturas, padrões apolíneos, cartesianos em uma dança que não exclui a precisão, o belo, o cosmos. Um inventário de possibilidades estéticas que quando aliadas a visões políticas emancipadoras, podem abalar estruturas e acenar para direções onde noções de beleza, justiça e verdade são revistos.

Contadoras e trilhas de estranhamento

A partir dos horizontes de estranhamento avistados, proponho diálogos com traduções performáticas: caminhos onde o estranhamento se mostrou potente na cena narrativa. Trago para a arena da pesquisa duas artistas que contam histórias, não necessariamente, com esse ofício em seu foco profissional, como um rascunho de possibilidades. O interesse é que se frutifiquem caminhos para que o contador estranhe a narrativa, lance questionamentos sempre que for relevante. Quando rastros de opressão, normatização, domesticação e silenciamento não deliberados se apresentam ou ainda para suscitar perplexidade, singularidade na criação.

Início com uma contadora, atriz, musicista, bonequeira, cantora, dançarina, encenadora, professora, dramaturga: Cris Miguel. Essa quantidade de ofícios interessa, também, pela peregrinação possível por entre eles que a face épica do narrador pode suscitar. Interessa, assim, a fricção de um pacto desbravado entre responsabilidade e irresponsabilidade, profundidade e superficialidade. Cris Miguel sela esse pacto com o público. Em uma conversa realizada com ela, em fevereiro de 2020, afirmou sua afinidade com esse pluralismo e a vontade de trazê-lo para a cena. Se em algum momento da sua trajetória foi um conflito uma possível escolha de aprofundamento de algum desses ofícios, hoje, na maturidade, ela se encontra nesse passeio por todos esses territórios,

refletidos na encenação. Isso, eventualmente, pode chocar alguma visão mais purista em alguns campos como o teatro da animação ou a contação de histórias. Mas ela segue aprofundando uma pesquisa muito pessoal, onde há espaço para um estudo permanente e errante na singularidade dos territórios percorridos.

Tomo, como exemplo, seu espetáculo narrativo “Carmencita”. Ali ela se propõe a uma adaptação da “Carmen” de George Bizet (1875), tateando possibilidades de diálogo com crianças. Empreendimento que revela perplexidades que ela divide com o público, tal a complexidade dos temas abordados: sedução, traição, brigas, assassinatos. Com frequência a narradora, assumindo com a máscara do *clown*, a personagem “Cristianita de Aragon”, faz apartes com o público diante desses temas, brincando com seu sotaque espanhol, dividindo impressões sobre a intensidade desses temas. Todo o tom é atravessado pelo riso épico, jogando com o bizarro, aproximando e distanciando para abordagens politicamente corretas diante da violência por exemplo.

Algumas árias da ópera são interpretadas, passeando livremente por terrenos que dividem espaço com interpretações intensas e paródias insossas. Nesse último caso, assumindo um tom épico seja na narradora, seja nos bonecos manipulados. Quase tudo no espetáculo ginga com essas possibilidades: a dança do flamenco, a dramaturgia, o canto, a execução musical com instrumentos tais como um acordeom, a miniatura de uma gaita. A narradora, que é como um eixo do espetáculo faz prevalecer, assim, a atmosfera épica, mas não se furta de passear pelo dramático, assumindo ares de ópera barroca.

Retomo o pacto: a visão rapsódica, estrangeira, que dialoga com a esculhambação. Cris Miguel divide com o público esse olhar de quem passeia com responsabilidade e irresponsabilidade por essa que é considerada uma das mais grandiosas e belas óperas mundiais. Brinca de ser na mesma ária Maria Callas e a criança que imita o tom já apropriado pelo marketing domesticador. Apropria-se de árias de melodia de fácil reconhecimento e faz uma paródia lúdica, com tons improvisados.

Ressalto esse exemplo para pensar o quanto esse olhar do narrador, que se permite *trikster*, saltimbanco, malandro pode criar uma aliança com o público. Uma atitude salutar, mas que poderia encontrar críticas diante da questão das vozes subalternas. Provavelmente ela não seria direcionada para “Carmencita”, já que seu eixo não trata de um grupo com questões de opressão e subalternidade latentes. Pelo contrário, o lado erudito da ópera tende a associá-lo a um padrão “elevado” de cultura. Ainda assim, algum grupo poderia questionar quão conhecedora do flamenco, Cris Miguel é e se ela teria autoridade para abordar tal temática. Nesse caso, a falta de autoridade pode se mostrar mais relevante, porque não se supõe agenciadora, pelo contrário conclama seu lugar de infiltrada. A tentativa de mostrar passos, a brincadeira, a imprecisão e o desequilíbrio, ainda que haja espaço para a contemplação apolínea de uma experiente dançarina de flamenco. Cris Miguel é peregrina profissional, veste o manto, o canto, a gaita, o gogó com desenvoltura.

Outra contadora que trago para compor um quadro de possibilidades para a ação de estranhamento nesse ofício é a portuguesa Ana Sofia Paiva. Tive o prazer de presenciar suas narrações no já emblemático “Encontro Internacional de Contadores de Histórias Boca do Céu em 2018”. Se o que foi escrito sobre Cris Miguel a aproxima do polo da profanação, da ruptura, Ana Sofia parece se aproximar da tradição, tanto como contadora como pesquisadora. Sua voz e gestos parecem precisos, evocando, com magia, todos os personagens, paisagens e atmosferas pronunciados. Com simplicidade de recursos, nada além da sua gigante presença (ao menos nesse momento apontado) ela vai tecendo as

tramas com uma intensidade peculiar e desveladora, dando novas vestes ao que é familiar, aproximando o inusitado.

No encontro, uma história que ela narrou foi “A mulher que dançou com o Diabo”. Chamo atenção para um momento da história em que se aborda um tema recorrente, sobretudo, em narrativas com protagonistas femininas: a rivalidade entre as mulheres. A mesma voz que revive e presentifica a tradição em um conto clássico, abre parênteses em que afirma: “hoje entre mulheres nós aprendemos a ser parceiras, mas naquele tempo era assim...”. Um breve recurso de estranhamento, recorte sócio-histórico, que abdica da identificação com a narrativa e a atualiza, critica, estranha um modelo de ação.

Ana Sofia iniciou a história com uma cantiga tradicional portuguesa. Na face dramática que sustenta o canto *a capella*, toda a narrativa permaneceu tesa, numa atmosfera em que essa tensão alia-se ao encantamento. É interessante perceber que mesmo nesse contexto a atitude do estranhamento pode mostrar sua relevância. Com sutileza ela mostra um posicionamento com um conhecimento profundo das inflexões. Desse modo pode ir ao encontro do que Benjamin (1987) pensou do ator no teatro épico:

No teatro épico, a educação de um ator consiste em familiarizá-lo com um estilo de representação que o induz ao conhecimento; por sua vez esse conhecimento determina sua representação não somente do ponto de vista do conteúdo, mas nos seus ritmos, pausas e ênfases (BENJAMIN, 1987, p. 87).

Toda a narração de Ana Sofia parece ir ao encontro dessa qualidade. Também a presença de Cris Miguel. Não pretendi forjar uma polarização entre elas, apenas sinalizar como opções tão diversas podem estabelecer diálogos com os horizontes de estranhamento cercados aqui, circundando abordagens entre tradição e ruptura. Ou seja, a atmosfera de estranhamento pode permear toda uma performance, como foi o caso de “Carmencita”, ou ela pode ser pontuada em momentos singulares.

Considerações finais

Entre tradição e ruptura a peregrinação dessas palavras buscaram driblar um sentido de dicotomia, evocando encruzilhadas. A fisicalidade e o estado de presença evocados pela voz do contador de histórias representam lugares privilegiados para evocar um estado de ginga, para soprar malemolência nas fronteiras e, ainda assim, permitir-se um atravessamento pelos recortes sócio-históricos subjacentes nos discursos. As vias de opressão multiplicam-se e, com eloquência, contra-ataques, resistências e desvelamentos têm se desenhado nas arenas de conflitos. Destaquei a tirania do mercado enquanto um dos eixos de contradição e dentro do próprio ofício, o narrador se defronta com seus paradoxos nas negociações presentes no seu exercício. Nessas artimanhas, que inclui uma batalha de sobrevivência, um olhar perspicaz é requerido na elaboração de um sopro emancipado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Parte VI leituras I Brecht e o discurso. Tradução de Mario Laranjeira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política. Tradução de [Sérgio Paulo Rouanet](#). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRECHT, Bertold. *Antígona de Sófocles*. Tradução de Angelika E. Köhnke e Christine Roehring. 1. ed. 1948. In: BRECHT, Bertold. *Teatro Completo*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. v.10.

BRECHT, Bertold. “Pequeno Organon para o Teatro”. In: BRECHT, Bertold. *Teatro Dialético*. Tradução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1967.

BORGES, Lígia. *Encruzilhadas da Contadora de histórias: veredas de tradição, tradução e ruptura*. 2022. 249fls. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2022.

CARVALHO, Sérgio de. Questões sobre a atualidade de Brecht. IN: *Revista Sala Preta* v. 6, p. 167-173, nov. 2006.

CHKLOVSKI, Viktor. “A arte como procedimento”. IN: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). *Teoria da literatura: os formalistas russos*. Tradução Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Maria Aparecida Pereira, Regina Zilberman, Antonio Carlos Hohlfeldt. Porto Alegre: Globo, 1976, p. 39-56.

FARRA, Zebba Dal. *Palavra Muda: sobre poéticas para vozes em estado de sítio*. São Paulo: Giostri, 2020.

RIBEIRO, Daniel. Ensaio por uma aula estranha; ou sobre literatura e palavra. *Magma*, [S. l.], v. 23, n. 13, p. 295-313, 2017.

GUIMARÃES, Rita de Cássia Passos. *Antígona em três tempos: Uma interpretação do original clássico e de duas versões do século XX*. 2008. 156fls. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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

PADILHA, Conrado. *O conceito de “mito” na obra de Roland Barthes: desdobramentos e atualidade*. 2014. 70fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marco Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

SÓFOCLES. *Antígone*. Tradução de J.B. de Mello e Souza. Ebook Brasil, 2005.

Contação de história e leitura literária: uma experiência com professores da escola pública

Storytelling and literary reading: an experience with public school teachers

Ana Paula Carneiro*

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Renata Junqueira de Souza**

Universidade Estadual Paulista – UNESP

*Professora da Rede Pública Municipal de Presidente Prudente/SP, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”. Membro do Centro de Estudos em leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ).

**Professora Sênior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente, onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora visitante da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora e livre-docente em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”. Coordenadora do Centro de Estudos em leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ).

Resumo: Este artigo visa apresentar os resultados do projeto “Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública”, desenvolvido por membros do CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, no ano de 2021. O objetivo do projeto foi de contribuir com a formação em serviço de professores, por meio de estudos e práticas em contações de histórias e leitura literária. Nesse sentido, o presente estudo discute as metodologias abordadas durante o projeto núcleo de ensino, que é um trabalho de parceria entre a universidade e as escolas públicas, que visam a produção do conhecimento na área da educação, a formação inicial dos graduandos e a formação continuada dos docentes, articulando ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, foram realizados quinzenalmente encontros on-line, via Google Meet, com docentes da Escola participante e com membros do CELLIJ, e discutidas as seguintes temáticas: a livre expressão, a escuta à criança, a qualidade literária das obras de literatura infantil, a leitura com crianças a partir de 6 anos, o estudo da obra literária, a mediação de leitura, as diferenças entre ler e contar histórias, as técnicas e a prática de contação de histórias e a formação do leitor literário. Com base na Teoria das Estratégias de Leitura, que buscam auxiliar os leitores a compreenderem o texto de forma eficiente, afim de envolver-se em uma sociedade cada vez mais exigente com as questões de letramento e das discussões teóricas sobre contação de histórias, o texto ocupa-se de pensadores como Girotto & Souza (2010), Colomer (2007) e Silva (1996). Os resultados obtidos nos permitiram perceber o desenvolvimento, pelos professores, de práticas de leitura literária significativas com as crianças desde os primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola participante nos mostrando que essas ações contribuíram para formação do leitor. Acreditamos, que práticas formativas como esta, podem oferecer uma ampliação das possibilidades do trabalho com a contação de história e leitura literária dentro da escola.

Palavras-chaves: Contação de história; Leitura literária; Formação de leitores.

Abstract: This article aims to present the results of the project "Literary reading: an experience with public school teachers", developed by members of CELLIJ - Center for Studies in Reading and Children's and Youth Literature "Maria Betty Coelho Silva" of the Faculty of Science and Technology of the UNESP of Presidente Prudente, in the year 2021. The objective of the project was to contribute to the in-service training of teachers, through studies and practices in storytelling and literary reading. In this sense, the present study discusses the methodologies addressed during the core teaching project, which is a partnership between the university and public schools, aimed at the production of knowledge in the area of education, the initial training of undergraduates and the training continuation of the professors, articulating teaching, research and extension. For this purpose, biweekly online meetings were held, via Google Meet, with teachers from the participating School and with members of CELLIJ, and the following themes were discussed: free expression, listening to children, the literary quality of children's literature works, reading with children from 6 years old, the study of literary work, reading mediation, the differences between reading and storytelling, the techniques and practice of storytelling and the formation of the literary reader. Based on the Theory of Reading Strategies, which seek to help readers to understand the text efficiently, in order to get involved in an increasingly demanding society with literacy issues and theoretical discussions about storytelling, the text deals with thinkers such as Girotto & Souza (2010), Colomer (2007) and Silva (1996). The results obtained allowed us to perceive the development, by the teachers, of significant literary reading practices with the children since the first years of elementary education at the participating school, showing us that these actions contributed to the formation of the reader. We believe that training practices like this can offer an expansion of the possibilities of working with storytelling and literary reading within the school.

Key-words: Storytelling; Literary reading; Reader formation.

Recebido em 31 de outubro de 2022

Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

CARNEIRO, Ana Paula. SOUZA, Renata Junqueira de. Contação de história e leitura literária: uma experiência com professores da escola pública. *Légua & Meia*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 211-226, 2022.

Para começo de conversa: uma experiência com professores da escola pública

Trazemos, neste artigo, algumas reflexões sobre o projeto do núcleo de ensino da UNESP, desenvolvido ao longo de 2021 e intitulado: “Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública”, realizado pelos membros do CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva-, com a intenção de contribuir com a formação em serviço de docentes, por meio de estudos e práticas em contação de histórias e leitura literária. O projeto de formação se estendeu às crianças e teve como objetivo geral contribuir na formação de professores do 1º Ano ao 5º ano de uma Escola Pública Municipal de Presidente Prudente, recorrendo aos estudos e práticas em leitura literária.

Quinzenalmente nos encontrávamos para os estudos que abordaram: a livre expressão, a escuta à criança, a qualidade literária das obras de literatura infantil, a leitura com crianças a partir de 6 anos, o estudo da obra literária, a mediação de leitura, as diferenças entre ler e contar histórias, as técnicas e a prática de contação de histórias e a formação do leitor literário. As reuniões formativas aconteceram de modo on-line, via *Google Meet*, com a escola e o CELLIJ. A avaliação esteve presente em todo o desenvolvimento das ações, a cada encontro os professores eram convidados a avaliar o dia e assim, os resultados foram verificados com base na avaliação coletiva em nosso último encontro.

Ao longo dos encontros, percebemos que o projeto colaborou como mais uma oportunidade para a formação contínua de professores, a fim de que tivessem experiências qualificadas com leitura literária, pois como explicitado por Soares (2006, p. 47), a “escolarização da literatura infantil a apropriação dessa literatura pela escola, para atender a seus fins formadores e educativos”, se faz necessário, pois esse é o espaço dos saberes escolares e portanto, são conhecimentos e estratégias que demandam ser ensinados de forma sistematizada.

Ademais, o projeto proporcionou também uma oportunidade para os alunos de graduação em Pedagogia da FCT/Unesp apropriarem-se de conhecimentos sobre a leitura literária e vivenciarem a realidade da escola pública num contexto tão adverso como o da pandemia de COVID-19 e, ao mesmo tempo, muito fértil para que florescessem novas experiências. Pois, criar uma prática de troca de experiências com professores mais experientes foi uma boa maneira dos discentes aumentarem os seus repertórios. Assim, esses alunos de graduação, presenciaram boas situações de aprendizagem com o texto literário e com os diferentes modos de ler em sala de aula.

A partir dos nossos estudos, consideramos que em qualquer tempo, é importante valorizar a literatura como arte e como elemento presente no currículo da escola desde a primeira infância. No contexto em que vivemos, há necessidade de apoiar-se da arte como forma de transcender o sofrimento e as limitações impostas pela situação mundial. Desta maneira, “o conhecimento de rudimentos básicos de teoria literária faz-se necessário; pois a literatura é a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação” (COELHO, 2000, p. 40). Formar leitores críticos e capazes de compreender aquilo que leem, precisa ser um dos conhecimentos a ser ensinados em sala de aula, para que extrapolem a fruição e o prazer do texto e se tornem capazes, com base no ensino de estratégias de leitura, a desenvolver mecanismos que favoreçam a compreensão leitora e crítica de um texto.

A oportunidade de professores e crianças lerem, imaginarem, contarem, ouvirem, sentirem, expressarem suas histórias, é muito valiosa para o desenvolvimento humano.

Nesse viés, a possibilidade de se formar leitores autônomos, críticos, proficientes, colabora com a função social da escola, visto que a realidade brasileira apresenta grandes dificuldades para a formação de leitores, dentro e fora da instituição escolar. Nesse sentido, Girardello (2014, p. 22), afirma que, “para inventar clareiras narrativas na sala de aula, é preciso antes cultivar o papel das histórias em nossa vida adulta”, resgatar em nossas memórias, histórias que ouvimos durante nossas infâncias, as histórias de família contadas em volta da fogueira, nas festas e reuniões, histórias de nossos ancestrais, ao recordarmos delas vivenciamos enquanto adultos o prazer que esses momentos nos despertaram e assim podemos aguçar nas crianças esse mesmo sentimento experienciado por nós. Mas, infelizmente, no contexto político social contemporâneo, há uma onda “simpática” à ideia de abafar a voz da literatura, assim como das artes, de um modo geral, e das ciências.

Em vez de silenciar, o contexto gera o desejo intenso de ir adiante em defesa da leitura e da literatura infantojuvenil. Tal anseio é continuamente renovado pelas demandas apresentadas por escolas da cidade de Presidente Prudente/SP e região que buscam no CELLIJ a possibilidade de criar parcerias em projetos relacionados à educação literária.

Nesse sentido, a E.M. Cel. José Soares Marcondes, foi atendida no projeto e possui 20 classes do 1º ao 5º ano, totalizando mais de 600 alunos, com faixa etária de 06 a 10 anos. A escola faz parte do Programa de Educação Integral Cidadescola, acolhendo os alunos em seu contraturno. Está localizada em um bairro central e atende estudantes praticamente de todos os bairros que se deslocam até a unidade.

A Escola colaboradora incluiu em seu planejamento anual a necessidade de momentos de formação para os professores em práticas com leitura literária e sinalizou o interesse em contar com o CELLIJ. Essa demanda foi acolhida e estruturamos a proposta “Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública”.

O artigo está organizado em quatro partes: O projeto: situando um olhar, A narrativa na escola: holofotes no texto literário, Tecendo caminhos: desfiando o projeto e as Considerações finais ou ... ressignificando antigas práticas. No primeiro subtítulo iremos mostrar ao leitor os motivos que nos levaram a desenvolver um projeto com literatura na escola. No segundo, falaremos sobre a relevância de levar o texto literário e suas discussões para a sala de aula. Já no terceiro tópico detalharemos como aconteceu o projeto dentro da escola durante o período de pandemia de Covid-19, quais foram os desafios em realizar uma formação de modo remoto e por último apresentaremos os resultados e conclusões.

O projeto: situando um olhar

Os momentos de leitura nas salas de aulas das escolas brasileiras, seguem o mesmo formato há muitos anos. As práticas observadas durante o desenvolvimento do projeto resumem-se, em sua maioria, à leitura de obras escolhidas pelo professor, geralmente clássicas ou de gosto pessoal, análises de trechos e questões ou trabalho como instrumento avaliativo. Há, também, algumas posturas equivocadas que permitem a liberdade de escolha por parte dos alunos ou o preenchimento de tempo livre, mas sem uma organização com qualidade para que se atinja o efeito da existencialidade da literatura. Durante os encontros, os professores puderam refletir e repensar essas práticas reproduzidas ao longo do tempo e reelaborar suas atividades literárias.

Partindo desse contexto que urge mudanças, os momentos de estudos teóricos no projeto “Leitura Literária: uma experiência com professores de escola pública” visou propor uma ação reflexiva para os graduandos destacando inicialmente a seguinte questão: Como acontece a leitura na escola participante deste projeto? Como proponentes, pudemos observar que durante o desenvolvimento de nossas ações as respostas se opõem ao cenário tradicional, pois traz a defesa de uma abordagem mais dialógica e viva. Motivado por equívocos e por desejo de mudança, as discussões elaboradas evidenciaram um novo caminho, dentre vários outros, que permitiram construir no ambiente escolar, momentos mais motivadores e significativos nas práticas com a leitura. Vale destacar também que o projeto objetivou contribuir para uma conexão entre a obra de leitura e o próprio universo do docente, trazendo reflexões e espaços para o diálogo, mas, sobretudo, o conhecimento sobre o poder da leitura literária e suas capacidades de humanizar pessoas, sentimentos, escolhas e a própria vida.

É importante deixar claro que a nossa concepção de leitura, está pautada na teoria de leitura significativa de Smith (1999). Segundo ele:

Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada. As crianças precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas [...]. (SMITH, 1999, p. 125).

De acordo com o pensamento desse teórico, é por meio de vivências significativas com o texto que as crianças aprendem a ler e atribuem sentido ao lido, o ensino de estratégias de leitura que auxiliam a compreensão precisa ser uma experiência mediada pelo professor ou outro leitor mais experiente.

Considera-se também a contação de história como uma prática significativa de apresentação e introdução do texto ao leitor, pois as crianças começam a perceber que muitas vezes a história ouvida surge a partir de um texto escrito. Para Smith (1999, p. 125), “as histórias são importantes e de grande ajuda – especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os autores [...]” e também, “a informação não-visual é tremendamente importante na leitura porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem [...]” (SMITH, 1999, p. 72), são os leitores ou no caso da contação, os ouvintes, que atribuirão sentido a partir de seus conhecimentos prévios. Isso porque, de acordo com esse autor, o sentido do texto se dá no silêncio dele, a compreensão está atrás daquilo que os olhos podem ver (SMITH, 1989), ou seja, o significado está além das letras registradas em uma sequência de palavras e frases, podemos observar que a mesma busca de sentidos acontece durante uma sessão de contos.

Dessa forma, para as crianças saberem se estão no caminho correto, as atividades de contação de história e conversas literárias propiciam esse exercício da busca da compreensão do texto. Assim, o papel do professor/contador é mediar essas interações entre as crianças e os livros, por meio das histórias narradas, pois “pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie” (ARENA, 2010, p. 19), dessa maneira, a partir das contações as crianças são motivadas a falar suas impressões da obra e para reforçar que “essas histórias servem para levar ao prazer de ler e, assim, seduzir o pequeno leitor a se tornar na idade adulta um prisioneiro feliz da literatura” (ARENA, 2010, p. 29-30).

Portanto, é preciso proporcionar experiências significativas com o texto literário, e criar situações diversificadas para o seu uso, porque “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo [...] é decisivo para aproximar a pessoa dos livros”. (AGUIAR, 2011, p. 110). Concordamos com essa afirmação, pois nossa prática com o projeto nos desvendou que os professores estavam repletos de livros, mas era necessário ir além, pensar em atividades que tornassem esses livros vivos e significativos. Em virtude dessa aproximação positiva com a literatura, fica evidente que “é preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo” (AGUIAR, 2011, p. 8), dessa maneira, percebemos com o desenvolvimento do projeto, que criar situações por meio das ações do CELLIJ, tem contribuído para a formação do leitor literário. Deste modo as conversas a respeito do texto instigam seu interesse por ele, o “entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos [...] mobilizam o novo leitor” (AGUIAR, 2011, p. 110), assim, foi possível avançar em novas proposições e estratégias em sala de aula que romperam com as práticas anteriores.

Nesse sentido, trazemos uma reflexão a partir do pensamento de Lajolo (1993) sobre a necessidade do uso das diferentes formas de conhecimento por meio do texto literário, “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”(LAJOLO, 1993, p. 105), pois é um gênero que abre caminhos e possibilidades para discutir muitos assuntos que não são abordados em outras áreas do conhecimento dentro da escola, como a busca pela identidade, a identificação com personagens e situações do cotidiano que dialogam com a vida das crianças. A partir de nossos encontros formativos, foi possível que os professores levassem para a sala de aula obras que apresentaram essas questões, trazendo de forma positiva relatos das discussões e das atividades com os alunos.

Nesse movimento transfigurador das práticas pedagógicas com o texto literário, os significados ganham novas possibilidades, e a ambiguidade reconfigura o mundo das certezas que nunca foram. Para tanto, o que temos hoje, acentua-se desde o momento do encantamento perpassando pelas construções infinitas de representações, é a própria ligação: no universo da literatura não há limites, nem fronteira e “O texto literário, ao mesmo tempo que significa, como que sugere os limites da significação. Dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz É e NÃO É, porque o dizer, em literatura, tira sua força, paradoxalmente, do relativo e do provisório (LAJOLO, 1993, p. 43). Nesse sentido, o uso de atividades com estratégias de leitura que foi possibilitado aos estudantes e professores, gerou reflexões no contato com obras literárias. Deixando de lado aquelas tarefas que só buscam identificar elementos presentes no texto e que fossem resultado possível a todos que leram, permitindo apenas uma resposta correta. A partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, foram exploradas questões que abordaram os conhecimentos prévios dos alunos, inferências, conexões com outros textos já lidos, perguntas ao texto, resumos e sumarizações, assim, percebemos um retorno com atividades significativas e potentes, criando uma aprendizagem significativa com o texto literário e possibilitando uma outra abordagem com a literatura.

Desta forma, vale destacar que:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando

como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 1983, p. 58)

Seria essa uma das primeiras respostas à pergunta: “o que fazer depois de ler?”. Os professores refletiram sobre essa questão e aprenderam que o próprio texto literário vai dar sua continuação ou sinalizar uma resposta. Como diz Lajolo, não sairá da vida aquilo que foi lido, haverá uma nova vida, de forma diferente para cada leitor. Nessa mesma perspectiva, Colomer (2007), com base em intencionalidades, mostra a importância da fundamentação do trabalho a ser desenvolvido. Depois, o planejamento visando o partilhar que vai garantir a interação por meio das experiências afetivas e sociais. Em seguida, o envolvimento com o tempo para que seja possível a ação de ler. Dentro disso, ainda se deve considerar as escolhas realizadas colocando em pauta as motivações que já estão envolta à inter-relação com as defesas criadas. Seguindo essa linha de raciocínio, julgamos que o trabalho com literatura atinge o leitor, por meio da intencionalidade do professor, com atividades significativas de literatura, explorando a potencialidade da obra. Para as duas autoras, trabalhar literatura em sala de aula é ler, compartilhar as experiências dos leitores com o texto, expandir seus conhecimentos e interpretar a obra a partir de seus conhecimentos prévios em contraponto aos conhecimentos prévios do outro.

Há, geralmente, nas atividades com a literatura uma necessidade de evidenciar resultados concretos, ou prestigiados, para se comprovar que houve a leitura de uma obra. Essa exigência é duramente defendida pela equipe de gestão, como também pela própria sociedade em que não considera outras ações como efetivas na prática da leitura. Diante disso, propostas são construídas com base em resumos, listas, questionários, tabelas, vídeos tudo em prol da comprovação da execução da leitura literária.

A crítica aqui não é direcionada às práticas, mas sim à cultura criada de ter uma tarefa após a leitura. Para refletir sobre esse ponto, torna-se confortável observar que:

se a escuta em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a levatada de cabeça de cada leitor - suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações -, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados. (BAJOUR, 2012, p. 21 e 22).

Nesse viés, é de extrema importância nos valermos do que propõe Bajour: o percurso real e fiel ao trabalho com literatura não carece de atividades propostas como meio de evidenciar a existência do ato. A concretização dar-se-á por meio da abertura do espaço para uma interação que possibilite a socialização de interpretações, bem como a experiência do contato com um texto literário. Com base nessas reflexões, cabe aos docentes avaliar o que realmente está frutificando em suas aulas de literatura. Traçar novos caminhos, quebrar ações que, na maioria das vezes, tomamos como essenciais, mas que não fazem valer o que a literatura é capaz.

A narrativa na escola: holofotes no texto literário

Partindo do pressuposto de que, para formar leitores, é necessário um conjunto de ações e estratégias que envolvem o planejamento e enfoques que despertem o interesse

das crianças, consideramos também a contação de história como uma prática significativa de apresentação e introdução do texto ao leitor.

Compreendemos que, para além de proporcionar momentos de contação de histórias é interessante que se converse a respeito das histórias ouvidas, pois segundo Colomer (2007), compartilhar é uma atividade muito significativa dentro da literatura, uma vez que o sentido do texto será discutido com o outro, com a participação e interferência de várias crianças, dessa maneira os ouvintes podem reformular os rumos e suas experiências com o texto, ampliando a sua significação, então, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural” (COLOMER, 2007, p. 147). Logo, “a escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la” (COLOMER, 2007, p. 147) e a contação de história e o compartilhamento sobre o texto lido é o espaço dessa travessia.

Além disso, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 12), desse modo o professor/contador se torna um mediador nesse processo e se “o ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, [...], competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade, etc.” (SILVA, 2005, p. 14). A mediação, portanto é uma forma de contribuir com a formação do leitor crítico, sendo ele capaz de se posicionar frente as situações de desigualdade a partir do exercício coletivo realizado durante as atividades de leitura.

Nessa perspectiva, a cada dia torna-se mais urgente a necessidade de formar leitores conscientes e capazes de ler nas entrelinhas. Por esse lado, cabe evidenciar que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador” (CANDIDO, 2011, p. 178). E que, portanto, a humanização por meio dos textos literários é a função mais importante da literatura, pois a partir do compartilhamento das experiências de leitura e as conversas sobre os textos os leitores exercitam suas habilidades de interpretação, entendem que não existem uma única forma de compreender o texto, mas começam a perceber que os conhecimentos prévios, as conexões, as inferências que fazem ao texto, levam a um conhecimento mais apurado sobre um assunto. Assim, podemos dizer que as experiências individuais e coletivas anteriores ao texto auxiliam e constroem a compreensão leitora.

Os profissionais da educação carecem cada vez mais de desenvolver práticas que auxiliem na construção e aprendizagem das estratégias de leitura dos alunos por isso, o professor/contador de história, é um modelo interessante de mediador e de práticas narrativas. Neste sentido, ele leva a criança/ouvinte a fazer “predições baseadas no seu conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 2002, p. 51) e também a estabelecer relações com outros textos e experiências pessoais. São essas estratégias de leitura que permitirão que a criança “se torne capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que são foco de reflexão consciente” (KLEIMAN, 2002, p. 65). Em razão disso, Lerner (2007) afirma que é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores, ou seja, que a instituição escolar utilize a leitura na prática viva e vital, preservando o sentido que a leitura tem como uma prática social.

Compreendemos a leitura para “além do texto” (MARTINS, 1988, p. 32), antes mesmo de o leitor entrar em contato com o texto, ele já vivenciou situações de escuta sobre o assunto a ser lido e o contexto em que está inserido irá ajudar em sua

compreensão. “Ler significa inteirar-se do mundo” (MARTINS, 1988, p. 23). E “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1988, p. 25). Compartilhar experiências de leitura na escola, é proporcionar situações de interações das crianças com o que acontece no mundo e na vida deles, por meio de conexões e inferências a partir do texto lido, desta forma podem colocar em xeque seus conhecimentos de mundo ao ouvir a fala do outro e isso, se torna possível com uma mediação intencional e planejada do professor.

Modesto-Silva *et al*; (2020, p. 72) acreditam que “entre as possibilidades de mediar o acesso das crianças ao texto literário está a contação de história”, que é um dos caminhos a se explorar dentro da escola. Segundo as autoras o contador é um transmissor ativo do texto literário, tornando-o expressivo e significativo. Assim para elas (2020), ler e contar/ouvir histórias estimulam uma educação poética, lúdica e dialógica. E, portanto, “a formação do leitor literário se concretiza a partir das experiências que as crianças vivenciam [...] e isso envolve o acesso direto ao objeto livro, à leitura, mas também à contação de história”. (MODESTO-SILVA *et al*, 2020, p. 81). Pois, muitas vezes, o primeiro acesso as histórias, principalmente quando as crianças são muito pequenas, acontecerá por meio de uma contação de história.

Assim, a contação de história é uma prática que atribui sentido ao texto narrado, cumprindo assim o seu papel de práticas de uso social e real da linguagem literária. Logo, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 2009, p. 16). Pois, “a partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano” (ABRAMOVICH, 2009, p. 143). Compreendemos que através da contação podemos cativar as crianças a entrarem no universo literário, criando uma rotina para ouvir, mostrando que as histórias estão escritas e estimulando a busca desse livro.

Por isso, “ao contar histórias atingimos não apenas um plano prático, mas também o nível do pensamento [...], assim, conto histórias para formar leitores” (BUSSATO, 2012, p. 45). Elas alimentam a alma e o coração, as crianças entram em contato com outras culturas, experenciam sentimentos e sensações únicas e significativas, estabelecendo uma relação íntima e sagrada com as histórias. Além do mais, “os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz” (GIRARDELLO, 2014, p. 9). São estímulos para a imaginação, durante as histórias, as crianças entram em um universo em que vivenciam experiências e sensações muito intensas, potencializando e aguçando o poder do imaginário. Girardello (2014, p. 10) também aponta que “abrir e manter aberto o espaço para as histórias nas escolas, pois o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação”. Portanto, o ato de contar histórias possibilita muitas coisas, entre elas criar espaços de diálogos para a compreensão do texto por meio da imaginação e conexão com outros textos lidos e ouvidos anteriormente.

Desta forma, “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 que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela” (MATOS & SORSY, 2009, p. 4). Quando as crianças participam de uma situação de contos, entram em contato com uma nova possibilidade estética, percebendo o movimento que o corpo e a voz realizam para transmitir uma mensagem, diferente de quando fazem uma leitura. Igualmente “o

narrador ou contador de histórias é o agente que (re)produz o texto na forma oral” (MORAES, 2012, p. 15), mas que lhe atribui sentido com base em suas experiências anteriores ao texto, ou seja, há uma tríade entre o autor, o texto e o contador que coloca na forma narrativa a sua interpretação ao texto que serviu de referência para a contação. Corroborando com essa ideia, SISTO (2020, p. 90) afirma que “a contação de histórias, no âmbito da sala de aula, é um dos recursos que estão à mão do professor para fazer com que seus alunos se aproximem do mundo da leitura”. E isso, será possível se o docente entender em qual fase encontra-se sua turma, quais os tipos de histórias mais gostam e se utilizar de forma consciente os elementos e recursos humanos para a contação: sua voz, seus gestos, sua memória e suas emoções.

Segundo Silva (1996, p. 12), a contação de história contribui para a formação das crianças leitoras, “se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo descobrir neles histórias que lhes eram contadas”. Mas, embora seja uma prática que incentiva a formação, “o sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, [...] o roteiro possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática” (SILVA, 1996, p. 13). Dessa forma, afirmamos que uma prática de contação planejada intencionalmente pode levar à formação de leitores literários.

Pautado nos estudos de Harvey e Goudvis (2007), os quais indicam que leitores desenvolvem estratégias que os ajudam na compreensão do texto; buscando conexões com textos lidos ou ouvidos anteriormente, questionam-se sobre os aspectos abordados no texto realizando inferências que tentam responder suas perguntas, assim visualizam e criam imagens que para eles façam sentido no contexto da obra, separando informações mais relevantes daquelas que são um pano de fundo da história e criam seus resumos do texto. Em vista disso, “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e sobre como se lê, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 54). E com base nesta teoria, entendemos que esses mesmos aspectos podem ser observados quando as crianças participam de uma contação de história, em que o texto lhes é apresentado de forma oral.

Para Girotto & Souza (2010), o processo de formação do leitor é mediado por atividades planejadas e organizadas de forma progressiva para que, aos poucos, o leitor se torne cada vez mais independente e isso se faz com uma concepção de leitura significativa construída ao longo das práticas literárias na escola. Além disso, esse processo de desenvolvimento do leitor começa logo na infância em seus primeiros contatos com as histórias da tradição oral ou os textos literários selecionados e oralmente transmitidos às crianças/ouvintes/leitoras.

Tecendo caminhos: desafiando o projeto

Apresentada essas reflexões a respeito do texto literário e da contação de história, discorreremos a seguir a forma como o projeto foi desenvolvido. Ele foi realizado de modo remoto pelo Google Meet na Escola participante, com bolsistas e voluntários do CELLIJ, em horários destinados às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) sempre às segundas-feiras, das 17h30 às 19h30, com professores do primeiro ao 5º ano do Ensino Fundamental

Todos os tópicos, anteriormente explicitados foram trabalhados ao longo de 7 encontros virtuais com os professores de modo que exploramos os conteúdos necessários,

sustentando nosso aporte teórico em autores como Ricardo Azevedo (2004), Élie Bajard (1994), Elisa Maria Dalla-Bona (2018), Élise Freinet (1979), Gislayne Avelar Matos (2005), Carla Rinaldi (2012), Maria Betty Coelho Silva (1986), Valéria Santos da Silva (2014), Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella G.S. Giroto (2010). Foi constante o estabelecimento de relação entre os tópicos abordados e a prática pedagógica da leitura literária com a crianças. Assim, no segundo semestre os professores apresentaram experiências realizadas com o texto literário após frequentarem as duas oficinas de leitura e de contação de história. Os docentes escolheram uma das duas práticas das oficinas realizadas para ser aplicada em sala de aula de maneira virtual por conta da pandemia de Covid-19. A articulação entre os fundamentos teóricos e a experiência da escola esteve presente durante todo o desenvolvimento do Projeto.

Os encontros entre os colaboradores e os professores foram previstos inicialmente como presenciais, mas devido às fases e protocolos do COVID-19, toda formação teve que ser on-line. O projeto foi desenvolvido em caráter de trabalho conjunto Escola – Universidade/CELLIJ. O cronograma foi compartilhado com o grupo de professores da escola parceira. As datas, horários e alguns outros detalhes foram alinhados com as necessidades dos professores, dessa forma sempre tentamos adaptar a formação com às necessidades da escola.

Foram realizados encontros quinzenais de 2 horas de duração entre professores e profissionais da Escola com Bolsistas e Colaboradores do CELIJ responsáveis pelo Projeto. Cada reunião foi planejada previamente, incluindo a produção de materiais e a organização do espaço virtual a ser utilizado que ficou a cargo da unidade escolar. Além disso, cada encontro foi pensado visando a articulação entre o conteúdo abordado e a prática pedagógica na sala de aula. A atividade realizada em cada encontro foi objeto de avaliação e gerou registros escritos (relatório), fotográficos e/ou filmagens. Tal análise serviu como parâmetro para planejamentos dos encontros seguintes e também para perceber que apenas essa formação não foi suficiente para suprir a demanda dos professores da unidade. Pois, de acordo com a maioria, gostariam de aprender mais sobre contação de história, mediação de leitura e estratégias de leitura voltadas para os alunos do ensino fundamental, possibilitando maiores trocas de experiência e aquisição de conhecimento sobre leitura literária e o ato de narrar.

A unidade escolar abria a sala do *Google Meet* e iniciava a sua reunião e em seguida liberava o acesso para o CELIJ começara formação. A orientadora pedagógica era a pessoa responsável por abrir a HTPC e permitir a entrada dos participantes e colaboradores. Todas as ações foram gravadas pela instituição e disponibilizadas para o CELIJ na sequência. As atividades foram organizadas e aplicadas da seguinte maneira:

No Ciclo 1 abordamos 5 temas: As crianças e suas possibilidades de expressão; A escuta à criança; A qualidade da obra literária; A leitura para e com a criança dos anos iniciais; O estudo da obra literária e o planejamento das experiências literárias com as crianças. Fundamentada nos principais autores como Élise Freinet (1979), Carla Rinaldi (2012), Ricardo Azevedo (2004) e Elisa Maria Dalla-Bona (2018). Já no ciclo 2, discutimos as diferenças entre ler e contar histórias, desenvolvendo os seguintes temas: A mediação de leitura com crianças pequenas (Giroto e Souza, 2010); Diferenças entre ler e contar história (Élie Bajard, 1994); Técnicas de contação de histórias (Silva, 1996). Essa temática foi apresentada por meio de slides e posteriormente disponibilizados os textos teóricos aos professores para complementar e aprofundar os seus estudos.

Após esses ciclos os responsáveis realizaram uma avaliação para reorganizarem os próximos encontros e produzirem recursos para as atividades posteriores.

Iniciamos o Ciclo 3 com a Oficina de leitura e na sequência os professores apresentaram de forma prática suas experiências com as crianças em relação as leituras realizadas. Primeiramente os alunos bolsistas apresentaram situações práticas de mediações de leitura utilizando as estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010) e depois os docentes relataram suas experiências em sala de aula com o texto literário, como elaboravam e executavam suas práticas antes das oficinas.

Para apresentar a estratégia de conhecimentos prévios, utilizamos a obra *Onde vivem os monstros* de Maurice Sendak e abordamos com os professores questões do tipo você conhece livros de monstros? quais você conhece? Observe a capa do livro e diga em que lugar você imagina que irá se passar a história? Para explorar a estratégia de conexão texto-leitor utilizamos a obra *Uxa, ora fada ora bruxa* de Sylvia Orthof, para montar um cartaz e registrar em tópicos as lembranças dos leitores com o seguinte questionamento: lembrei-me de que..., um dia..., eu também... Apresentamos por meio de *A verdadeira história dos três porquinhos!* de Jon Scieszka, a estratégia de conexões texto-texto explorando por meio de uma folha do pensar em formato de cartaz comparando as personagens, suas personalidades, ações, com a intenção de comparar situações da história e o enredo, temas e diferentes versões, as questões motivadoras dessa obra foram: lembrei-me de que eu já tinha visto um outro livro ou filme em que também aparecia o lobo. Ainda sobre o ensino das conexões depois de ouvir a história *O rei maluco e a rainha mais ainda*, de Fernanda Lopes de Almeida, motivamos os professores a pensar: eu me lembrei de alguns fatos que já aconteceram aqui no nosso país ou em algum outro país. Para o ensino de inferência levamos o livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* de Milton Célio de Oliveira Filho e elaboramos um cartaz âncora com perguntas sobre o texto e algumas evidências textuais para que pensassem sobre o que já sabiam e as dicas do texto e seus conhecimentos prévios. Exploramos junto com os docentes o ensino da estratégia de visualização a partir do livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* de Don e Andrey Wood, elaborando um quadro síntese: o que eu vejo, o que eu escuto, eu posso sentir, entre outras questões. Já para abordar o ensino da sumarização utilizamos o livro *O homem que amava caixas* de Stephen Michael King, com os elementos essenciais do texto em forma sequencial dos episódios. E por último levamos a obra *A limpeza de Tereza* de Sylvia Orthof para ensinar a estratégia de síntese, em que os participantes tiveram que resumir a história e dar sua opinião pessoal por meio de um quadro síntese.

Durante o Ciclo 4 realizamos dois momentos: o primeiro mais teórico apresentando os referenciais do encontro anterior sobre mediação e estratégias de leitura e discutindo a teoria de Maria Betty Coelho Silva sobre as técnicas para se contar histórias. Na sequência, realizamos uma Oficina de contação de histórias, nesse momento os professores puderam mostrar suas experiências com as crianças em relação as contações de histórias vivenciadas por cada ano escolar.

Para finalizar demos continuidade as oficinas e compartilhamentos das experiências com base nos encontros ofertados. Durante o Ciclo 5, os professores participaram do segundo momento da Oficina de leitura e de contação de histórias, agora com uma parte mais prática discutindo e analisando as práticas trazidas por eles durante o encontro. Desse modo, percebemos ao longo dos encontros que os referenciais apreendidos durante as formações foram aplicados e desenvolvidos em sala de aula remotamente por conta do distanciamento social, para cumprir as normas e protocolos da Covid-19. Foi possível observar por meio de comentários e compartilhamentos as experiências docentes e o desenvolvimento que caminhou para que os objetivos fossem alcançados. Os docentes

também solicitavam aos bolsistas que trouxessem mais exemplos de atividades práticas com livros literários que possibilitassem o ensino das estratégias de leitura para serem aplicadas em sala de aula durante a pandemia.

Desde as conversas iniciais com os gestores da escola, a equipe se mostrou interessada e muito receptiva com o projeto. Por conhecerem o CELLIJ e acompanharem os trabalhos já desenvolvidos ficaram muito gratos e criaram ótimas oportunidades de parceria com a escola para o desenvolvimento de outros projetos.

A escola e os professores se mostraram interessados em realizar a continuidade do projeto devido ao seu desenvolvimento e necessidade de aprofundamento em cada um dos temas abordados nos encontros. Solicitaram ao CELLIJ que em uma nova oportunidade de formação gostariam de estar participando.

Durante a avaliação final do projeto, os professores relataram a necessidade de aprofundar as temáticas e o referencial teórico estudado, pois segundo eles os assuntos abordados foram muito interessantes e complexos, necessitando, assim, um aprofundamento e tempo maior para suas discussões.

A partir dos resultados da avaliação, um novo projeto foi escrito e aprovado para ser desenvolvido com esses professores no ano de 2022, dando continuidade à formação em serviço, por meio de estudos e práticas em leitura literária e contação de história. É relevante a continuidade do projeto por ser uma ação de formação para professores e que se estende às crianças e alunos/bolsistas em sua formação como futuros professores.

Ao final do projeto em 2021, os alunos bolsistas produziram contações de histórias utilizando as técnicas abordadas durante as formações, gerando materiais para serem utilizados pelos professores posteriormente. Essas histórias foram gravadas e disponibilizadas para os professores da instituição escolar trabalharem com seus alunos.

Considerações finais ou ... ressignificando antigas práticas

O projeto, por meio de suas ações, conseguiu contribuir com a formação em serviço de professores do Ensino Fundamental, por meio de estudos e práticas em leitura literária. Com o desenvolvimento do Projeto percebemos que os professores da Escola: a) Possibilitaram e incentivaram a livre expressão das crianças, especialmente nas experiências com a leitura literária; b) Realizaram a escuta das crianças em suas manifestações a respeito da obra literária: sentimentos, impressões, conexões; c) Identificaram obras de literatura infantil com qualidade literária e com adequação para a faixa etária de suas salas de aula; d) Estudaram as obras literárias durante o planejamento das experiências literárias com as crianças; e) Conheceram o que é a mediação de leitura e as diferenças entre ler e contar a história; f) Praticaram a mediação de leitura com as crianças lendo e contando histórias.

Todos os resultados mencionados acima foram percebidos durante a avaliação final do projeto. Assim, o projeto conseguiu atingir todos os seus objetivos, gerando o resultado mais abrangente que foi o desenvolvimento, pelos professores com práticas de leitura literária para as crianças da escola.

A intenção desse artigo é indicar caminhos possíveis para que haja um trabalho significativo em relação a contação de histórias e o texto literário e as suas contribuições para a formação de leitores na escola. Procuramos demonstrar por meio da experiência com o projeto “Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública”, uma iniciativa prazerosa que rendeu bons resultados no desenvolvimento de ações para

instrumentalizar os professores de uma escola pública sobre práticas de leitura literária e contação de histórias.

Percebemos que é imprescindível incentivar as crianças a se expressarem na ocasião da experiência literária e realizar a escuta às crianças em suas manifestações a respeito da obra literária: sentimentos, impressões, conexão. Assim como, proporcionar aos professores formações que permitam que eles identifiquem obras de literatura infantil com qualidade literária e com adequação para a faixa etária ao qual trabalham, transformando-as em contações de histórias para abrir um mundo a ser desvendado.

Entendemos que para um bom resultado é necessário o estudo da obra como parte do planejamento das experiências literárias com as crianças e que conhecer o que é a mediação de leitura e as diferenças entre ler e contar a história, facilitam o trabalho de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, em alguns momentos é interessante apresentar as histórias por meio das contações e em outros que ele seja apresentado por meio do seu suporte original.

Por fim é importante salientar que uma formação de professores que pensa na prática e na mediação de leitura com as crianças desenvolvendo ações de leitura e contações de histórias, é uma forma muito significativa que pode vir a contribuir na formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AGUIAR, Vera Teixeira. A formação do leitor. In: *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária para crianças brasileiras: Das fontes às margens. In: *Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 2011.

ARENA, Dagoberto Buin. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al] *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. cap. 1, p. 13-44.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora pulo do Gato, 2012.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antônio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo: editora ática, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRARDELLO, Gilka. *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas: Papyrus, 2014.

GIROTTI, Cynthia Graziella; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. Ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: editora ática, 1993.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1989.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino et al. Contar e encantar: técnicas de Contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs). *Práticas de leitura literária na primeira infância*. Presidente Prudente, SP: Educação Literária, 2020.

MORAES, Fabiano. *Contar histórias: a arte de brincar com as palavras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. Trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso*. Trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1996.

SISTO, Celso. *Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (org). *A escolarização da literatura literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

Quando as mulheres contam histórias: *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) – a construção da memória familiar pela contação de histórias

When women tell stories: A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas (2002) – the construction of familiar memories through story telling

* Pós-doutorando em Literatura, Memória e Cultura no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, bolsista CAPES/BRASIL. Doutor em Estudos Literários pela Universidade de Vigo-UVIGO/Espanha em cotutela com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Brasil. Integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: cristianjlopez2@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7391-8395>

**Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVIGO-Espanha, com Bolsa da CAPES; Mestrado e Doutorado em Letras, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Assis. Atualmente, é Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica na graduação em Letras da UNIOESTE, campus de Cascavel-PR. Atua no Programa de Pós-Graduação acadêmico em Letras da instituição, na área de Literatura Comparada e Tradução, e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional-Profletras na área de Literatura Infantil e Juvenil. Líder do Grupo de Pesquisa Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção vias para a descolonização. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br; ORCID ID <http://orcid.org/0000-4228-2566>

***Doutora em Ciência da Literatura-UEMA/UFRJ, mestra em Teoria da Literatura-UFPE. Atualmente é Professora Adjunto II, Diretora dos Cursos de Letras do Centro de estudos superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão. Docente do Mestrado em Letras/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa – CESC. Membro do Núcleo Estruturante do Curso de Letras do CESC/UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense-NuPLiM/CNPq-CESC/UEMA. Pesquisadora no Grupo de Estudos Literários Memória e Arte- GELMA/CNPq – CESC-UEMA. Membro do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UEMA. Coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA. E-mail: sogemorais@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1902-4630>

Cristian Javier Lopez*

Universidade de Vigo

Gilmei Francisco Fleck**

Universidade de Vigo

Solange Santana Guimarães Moraes***

Universidade Estadual do Maranhão

Resumo: Neste texto buscamos mostrar como as tradições da oralidade são incorporadas, também, pela escrita romanesca hodierna latino-americana (OLIVEIRA, 2019). Para isso, propomos realizar a leitura do romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), de Maria José Silveira. Essa obra é por nós classificada como um romance histórico contemporâneo de mediação, de acordo às proposições teóricas de Fleck (2017). As características dessa modalidade expressiva do gênero são apontadas por nós ao longo do texto e suas especificidades são discutidas com base, também, em Klock (2020), Oliveira (2019), entre outros. Na diegese desse romance, a narradora exerce a função de “contadora de histórias” (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018), traço cultural dos povos ancestrais da América. Por meio da evocação das memórias familiares, a enunciação destaca a importância das mulheres na construção da sociedade brasileira ao longo dos 500 anos de história da nação. Para tratarmos da figuração da mulher na história e na literatura, valemo-nos dos pressupostos de Zolin (2009); Lopez (2020), Uber (2022), entre outros. Demostramos, assim, que o romance histórico em suas vertentes críticas latino-americanas (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003; LARIOS, 1997; KLOCK, 2020) apresenta projetos estéticos decoloniais (MIGNOLO, 2017; LUGONES, 2019) que valorizam, na escrita literária, as tradições da oralidade. Isso resulta na valorização, na preservação e na resistência dessas expressões da cultura popular das nações da América Latina.

Palavras-chaves: Ressignificações do passado na América; Romance histórico contemporâneo de mediação; Memória; Oralidade; Contação de histórias.

Abstract: In this text we aim to show that the oral traditions are also incorporated in the nowadays Latin American literary writings. (OLIVEIRA, 2019). Therefor we present our reading of the novel *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), by Maria José Silveira. We classify this literary work by Silveira as a contemporary historical novel of mediation, according to the theoretical presumptions established by Fleck (2017). The characteristics of this specific modality of historical novel are appointed by us along this text also under the support of the presumptions by Klock (2020) and Oliveira (2019), among others. Along the plot of this novel the narrator acts as a “storyteller” (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018), which is a cultural trace of the ancient’s American people. Through the evocation of the familiar memories the enunciation of the literary discourse in the novel highlights the importance of women in the construction of the Brazilian society along 500 years of national History. In this paper, to approach the figuration of women in History and in Literature we use the studies carried out by Zolin (2009); Lopez (2020), Uber (2022), and others. In this way we demonstrate that the historical novel, in its Latin American critical writings (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003; LARIOS, 1997; KLOCK, 2020), presents decolonial aesthetic projects (MIGNOLO, 2017; LUGONES, 2019) that value in the literary works the oral traditions. This results as a way of valorizing, of preservation and as a way of resistance of theses popular cultural expressions of Latin America’s nations.

Key-words: Reframing of the past in America; Contemporary historical novel of mediation; Memory; Orality; Story telling.

Recebido em 31 de outubro de 2022
Aprovado em 12 de fevereiro de 2023

LOPES, Cristian Javier. FLECK, Gilmei Francisco. MORAIS, Solange Santana Guimarães. Quando as mulheres contam histórias: *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) – a construção da memória familiar pela contação de histórias. *Légua & Meia*, Brasil, v.14, n. 2, p. 227-246, 2022.

Introdução: a oralidade ancestral latino-americana e a colonialidade do poder

Quando, em 1492, produziu-se um dos maiores choques culturais da história ocidental: o enfrentamento entre as comunidade originárias da América e a expedição de Cristóvão Colombo rumo a Cipango e a Cathay (Japão e China) –, dando início ao processo de colonização da América pelas metrópoles europeias (QUIJANO, 1988; DUSSEL, 1994).–, a manutenção da memória coletiva dos autóctones americanos, ancorada totalmente na oralidade, é fortemente abalada pela força avassaladora da escrita introduzida nesse contexto e imposta como meio de registro e de dominação pelos colonialistas a serviço das coroas exploratórias. Essa espécie de matriz colonial do poder passa a ser denominada de “colonialidade”; de acordo com as reflexões de Mignolo (2007).

É essa retórica – da modernidade/civilidade –, ancorada nos signos da “liberdade”, da “salvação” e do “progresso” que cria as bases para as ações “civilizatórias” dos europeus na América. Essas, por sua vez, atuam como meios de justificação à aculturação e à destruição dos bens materiais e imateriais dos povos originários para que a instauração do “mundo moderno” (DUSSEL, 1994) siga os seus irreversíveis passos em nosso continente. Como consequências, temos, entre outros vários processos colonialistas a marginalização das culturas ágrafas e dos rituais sagrados da oralidade dos povos originários frente às perdas da escrita, aptas a perpetrar nos registros da história da América a visão hegemônica europeia sobre o nosso passado.

O exercício da prática escritural efetuada pelos recém-chegados, em detrimento da comunicação oral dos povos nativos, garantiu aos europeus a “posse” do território, ação exposta no primeiro registro escritural realizado em terras americanas, como podemos observar na anotação realizada no *Diário de bordo* (1492-1493), de Cristóvão Colombo, na entrada do dia 11 de outubro de 1492:

*El Almirante llamó a los dos capitanes y los demás que saltaron en tierra, y a Rodrigo d'Escobedo escrivano de todo el armada, y a Rodrigo Sánchez de Segovia, y dixo que le diesen por fe y testimonio cómo él por ante todo tomava, como de hecho tomó, posesión de la dicha isla por el Rey y por la Reina sus señores, haciendo las protestaciones que se requerían, como más largo se contiene en los testimonios que allí se hizieron por escripto*¹ (VARELA, 1986, p. 61-62).

Alheios aos rituais da escrita que lhes estavam usurpando a posse das terras nas quais sempre haviam habitado – e ignorantes das intenções dos invasores –, os nativos taino da ilha de Guanahaní – hoje território do Haiti e da República Dominicana – receberam, amistosamente, estes seres estranhos vindo do ocidente e lhes alimentaram e abasteceram de tudo que lhes fazia falta após a longa travessia do Atlântico. Essa mesma

¹ Nossa tradução: O Almirante chamou aos dois capitães e aos demais que saltaram em terra, e a Rodrigo d'Escobedo escrivão de toda a armada, e a Rodrigo Sánchez de Segovia, e lhes disse que lhe dessem por fé e testemunho como ele, diante de todos tomava, como, de fato tomou, posse da dita ilha em nome do Rei e da Rainha, seus senhores, fazendo as protestações que se requeriam, como mais por extenso está contido nos testemunhos que ali se fizeram por escrito. (VARELA, 1986, p. 61-62). Obs: Usamos, neste estudo, a edição do *Diário de bordo* (1492-1493), de Cristóvão Colombo, feito pela estudiosa espanhola Consuelo Varela.

receptividade tiveram os tripulantes da frota de Pedro Álvares Cabral, em 1500, que aportaram nas terras do sul da Bahia para oficializar a posse desse território ao reino de Portugal, como fica claramente expresso na *Carta de Achamento* ([1500], 2019), do escrivão Pero Vaz de Caminha. A dimensão daqueles enfrentamentos só seria cabalmente compreendida vários séculos depois, quando se pôde afirmar que

[...] the absence of writing determined the predominance of ritual over improvisation and cyclical time over linear time [...]. The unlettered peoples of the New World could not bring the strangers into focus; conceptual inadequacy severely impeded, indeed virtually precluded, an accurate perception of the other. [...] That led to disastrous misperceptions and miscalculations in the face of the conquistadores. That culture that possessed writing could accurately represent to itself (and hence strategically manipulate) the culture without writing, but the reverse was not true. For in possessing the ability to write, the Europeans possessed [...] an unmistakably superior representational technology². (GREENBLATT, 1991, p. 11).

É, justamente, essa “tecnologia representacional superior” – a escrita dominada pelos europeus – que vai, gradativamente, colocando à margem todas as manifestações orais das culturas originárias da América, pelas quais estes povos sempre preservaram a sua memória individual e coletiva. Ao pensarmos no processo de manutenção do passado pela oralidade, um aspecto fundamental de nossas culturas ancestrais, ligado, também, ao respeito e à valorização da velhice nesse sistema cultural, o mexicano Carlos Fuentes (1992, p. 378) afirma que, em nosso continente, isso

[...] se refiere al carácter básicamente oral de la cultura hispánica, una cultura en la cual los viejos son los que recuerdan las historias, los que poseen el don de la memoria. Se puede decir que cada vez que mueren un hombre o una mujer viejos en el mundo hispánico, toda una biblioteca muere con ellos. Este valor está íntimamente ligado al de la familia, el compromiso familiar, la lucha para mantenerla unida, a fin de evitar la pobreza, y aun cuando no le la venza, para evitar una pobreza solitaria. La familia vista como hogar, calidez primaria. La familia vista casi como un partido político, el parlamento del microcosmos social, red de seguridad en tiempos difíciles³.

² Nossa tradução: A ausência da escrita determinou a predominância do ritual sobre a improvisação e do tempo cíclico sobre o tempo linear [...]. Os povos iletrados do Novo Mundo não conseguiram focalizar os estranhos; a inadequação conceitual severamente impediu, de fato, virtualmente excluiu uma percepção precisa do outro. [...] Isso conduziu a percepções desastrosas e inadequadas e cálculos equivocados em face dos conquistadores. Aquela cultura que possuía um sistema de escrita pôde, de forma adequada, representar para si (e, portanto, estrategicamente manipular) a cultura que não o possuía, mas o processo inverso não se deu. Por possuírem a habilidade da escrita, os europeus possuíam também uma tecnologia representacional superior inequívoca. (GREENBLATT, 1991, p. 11).

³ Nossa tradução: [...] se refere ao caráter basicamente oral da cultura hispânica, uma cultura em que os velhos são aqueles que se lembram das histórias, os que possuem o dom da memória. Pode-se dizer que toda vez que morre um homem ou uma mulher, idosos hispânicos, toda uma biblioteca morre com eles. Este valor está intimamente ligado ao da família, ao compromisso familiar, à luta para mantê-la unido, a fim de evitar a pobreza, e mesmo quando essa não é superada, para evitar a pobreza solitária. A família é vista como lar, calor primário. A família vista

Os sagrados rituais do cultivo da memória pela oralidade, pela contação das histórias ancestrais, no seio das famílias subjugadas na América pelo poder colonizador tornaram-se símbolos de resistência à dominação e à aculturação aos quais as nações originárias da América foram submetidas durante séculos de exploração colonialista. O poder colonial instaura-se e se efetua a partir daquilo que se escreve, que se testemunha, que se afirma pela letra escrita e se assina. Nesse sistema, não são mais válidas as múltiplas manifestações da oralidade.

A “modernidade” – que historicamente inicia-se com essa ação colonizadora europeia – passa, então, a colocar em marcha o seu projeto de “civilidade”, ou seja, “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (MIGNOLO, 2017b, 4-5). Conforme expressa Uber (2022, p. 81), “a colonialidade de poder conseguiu impor ideais de inferiorização em relação às posições sociais e culturais divergentes daquela estabelecida pelo colonizador branco europeu, elevando a cultura europeia a uma configuração de superioridade.” Conforme explicitam Dorado Mendez e Fleck (2022, p. 126-127),

[...] no imaginário eurocêntrico, à civilização moderna colonizadora cabia a missão de outorgar a “luz do progresso” às sociedades indígenas que não haviam “alcançado”⁴ tal estágio de desenvolvimento, como um dever moral. Diante do embate que esse processo provocava, a práxis moderna se vinculou às práticas da violência, justificando a instauração de uma guerra colonial, concebida sob a perspectiva social eurocêntrica como uma guerra emancipadora. Assim se dá início ao fenômeno político-social do colonialismo (QUIJANO, 1988), com implicações até a contemporaneidade.

Nesse contexto, e no exercício do poder colonialista, as manifestações da oralidade dos povos originários passaram a ser vistas como traços de “barbárie” frente às potencialidades da leitura e da escrita dominadas pela elite branca europeia aqui assentada como mandatária e detentora de todos os poderes. O cultivo dessas manifestações ancestrais entre as comunidades originárias, com o passar do tempo e o surgimento de novas gerações – forçosamente adaptadas às manifestações culturais avalizadas pelo poder – foi sendo, gradativamente, limitado e, em muitos casos, até extinto.

Desse modo, conforme expõe Mignolo (2017b, p. 8), “o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental.” Essa ação efetua-se, entre outras imposições colonialistas, por uma ideologia “focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo.” (MIGNOLO, 2017b, p. 8). Essa “ação civilizatória” europeia na América, como parte inerente à colonialidade, também se voltava a

quase como um partido político, ou parlamento do microcosmo social, rede de segurança em tempos difíceis. (FUENTES, 1992, p. 378).

⁴ Nesse espaço, os autores inserem uma nota que reproduzimos, aqui, pela importância que ela apresenta como indicação de subsídio teórico a essas informações: “Entre esses destacamos: Catherine Walsh, Zulma Palermo, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gomez e Nelson Maldonado.”

[...] classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. (MIGNOLO, 2017a, p. 18-19).

Submetidas a todas essas atrocidades, as comunidades originárias da América Latina – assim como também muitas das mestiças e híbridas que a colonialidade produziu nesse espaço histórico, social e geográfico do nosso continente – tiveram que, ao longo do tempo, encontrar espaços de manifestação, de enunciação de suas vozes subalternizadas e inferiorizadas. Uma dessas formas encontradas de manifestar uma perspectiva outra sobre a colonialidade foi encontrada na arte literária. Vejamos, na sequência, como, em especial, as mulheres latino-americanas tiveram que lutar pelo direito de expressão nesse espaço também dominado pela presença e pelo poder patriarcalista.

Quando as memórias são recuperadas pelas vozes subalternas femininas na América: a arte literária como via de descolonização

Leitura e escrita na América Latina – ações sempre sob o controle das elites brancas colonizadoras – passaram a ser, nesse contexto, meios de seleção e de distinção no universo colonizado da América. As línguas europeias, transplantadas (PAZ, 1994) às realidades alheias da América, passam, gradativamente, a se constituírem meios exclusivos de enunciação e representação valorizados e reconhecidos. Esses meios são exercidos, com prioridade, pelo homem branco europeu. Esse se vale da leitura e da escrita para perpetuar nos anais da história (com intuitos, também, de calcar espaço na memória coletiva) a sua visão colonialista de mundo e a versão do passado que melhor lhe convinha. Já

*[...] nuestras literaturas no vivieron pasivamente las vicisitudes de las lenguas transplantadas: participaron en el proceso y lo apresuraron. Muy pronto dejaron de ser meros reflejos transatlánticos; a veces han sido la negación de las literaturas europeas y otras, con más frecuencia, su réplica*⁵. (PAZ, 1994, p. 432).

Nesse universo das relações entre colonizador e colonizado, a escrita da história e a escrita literária, às vezes, enfrentaram-se em muitos sentidos – especialmente quando a arte literária buscou enaltecer a primazia da comunicação oral – e em outros momentos harmonizaram-se sob a ótica patriarcalista da escrita do poder colonialista que se manteve

⁵ Nossa tradução: Nossas literaturas não viveram passivamente as vicissitudes das línguas transplantadas: participaram do processo e o apressaram. Logo, deixaram de ser meros reflexos transatlânticos; algumas vezes, foram a negação das literaturas europeias e outras, com mais frequência, sua réplica.

em vigor, também, no período pós-independências na América. Hoje, “ver a colonialidade é conseguir perceber a poderosa redução de seres humanos a animais, a seres inferiores por natureza, num entendimento esquizoide da realidade que cria as dicotomias humano/natureza, humano/não humano [...]” (LUGONES, 2019, p. 369). É no espaço da arte literária que tais dicotomias têm sido trazidas à luz, pois

[...] a oralidade assume nessa perspectiva ficcional romanesca o papel de fonte de manifestações das identidades das culturas, crenças e valores populares. Ao se narrar a história das pessoas que compõem esses grupos sociais marginalizados, contando e recontando, de geração para geração, episódios de seus passados há uma construção e uma manutenção da resistência. Isso possibilita, também, imaginar transformações futuras a partir do contato com as diferentes e novas visões das origens dos povos mestiços e híbridos da América Latina. (OLIVEIRA, 2019, p. 29).

Nesse contexto, as línguas originárias perdem sua força e passam a ser reclusas aos ambientes marginalizados dessas sociedades mestiças nascentes no continente americano, ao espaço íntimo e restrito do lar – comumente dominado pelas mulheres – e a palavra escrita – do homem branco, colonizador, machista e patriarcalista – impera nos domínios sociais de todo o período colonial e, como reminiscência dele, também nos demais períodos que o seguem, com certa primazia. Nesse contexto, cabe-nos lembrar de que

[...] *según una tradición en la cultura occidental, la mujer debía saber leer pero no tener la capacidad de escribir. La lectura es un vehículo que impone una autoridad. El texto transmite en su lectura (al menos es lo que piensan los productores de textos) un orden, una disciplina, una forma de coacción. Por el contrario, la escritura procura la posibilidad de una libertad al ser comunicación, intercambio, posibilidad de escapar del orden patriarcal, matrimonial o familiar*⁶. (CHARTIER, *apud* CUE, 1999, p. 27).

Longo e árduo foi o caminho que tiveram que percorrer as mulheres em nosso continente para que tivesse acesso à educação⁷ e, mais ainda, para que, finalmente, fossem

⁶ Nossa tradução: segundo uma tradição da cultura ocidental, a mulher devia saber ler, mas não ter a capacidade de escrever. A leitura é um veículo que impõe uma autoridade. O texto transmite em sua leitura (ao menos isso é o que pensam os produtores de textos) uma ordem, uma disciplina, uma forma de coação. Pela contrária, a escrita procura a possibilidade de uma liberdade ao ser ela comunicação, intercâmbio, possibilidade de escapar da ordem patriarcal, matrimonial ou familiar (CHARTIER, *apud* CUE, 1999, p. 27).

⁷ No Brasil, as mulheres só tiveram acesso à educação pública formal, a partir da Proclamação da República. Antes disso, indígenas, africanos, afrodescendentes e mulheres estavam excluídos do direito de frequentar as poucas escolas públicas que havia no território. “Em 1876, 78% dos brasileiros eram analfabetos. Isso não é de assustar, já que até a Proclamação da República, em 1889, índios, negros e mulheres estavam excluídos do sistema educacional. Até o Período Republicano apenas uma minoria do povo teve acesso à educação formal.” (FLECK, 2018, p. 16).

reconhecidas como escritoras, conforme revelam os estudos de Lopez (2020), ao comentar que

[...] el estudio sobre las mujeres que desarrollaron su labor de escritoras en el continente latinoamericano es todavía una tarea que demanda esfuerzo y dedicación, para recuperar las voces que no tuvieron el merecido reconocimiento. La marginalización de ciertos grupos – negros, mujeres, indígenas, entre otros – se dio desde dentro del espacio cultural latinoamericano, construido sobre las bases del patriarcado y del colonialismo que siguió las huellas del falocentrismo y de la discriminación étnica racial⁸. (LOPEZ, 2020, p. 262).

O fato apontado pelo pesquisador é consequência de ações históricas que comumente excluíram as mulheres dos registros oficializados. Foram essas escritas avalizadas pelo poder de cunho masculino, patriarcalista que estabeleceram, também, as bases daquilo que se tornou o modelo canônico literário ocidental que, segundo Reis (1992, p. 72), “[...] está impregnado de pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo e a moral cristã.” É importante ressaltarmos que

[...] ese sistema en América fue regido por el hombre blanco, defensor de la superioridad masculina y de la etnia blanca. Esa realidad se ha reflejado en todos los posibles campos de actuación en América y sigue excluyendo, hasta los días de hoy, varios grupos humanos de los centros de poder. Guerra⁹ defiende que ‘la exclusión de la mujer de las áreas de la teología, el trabajo, la educación y la política fue, hasta principios del siglo XX, un fenómeno que corrobora esta acción colonizadora del patriarcado.’ (2004: 26). Ardua ha sido la labor de las mujeres para llegar a alcanzar reconocimiento en estas realidades¹⁰. (LOPEZ, 2020, p. 262).

⁸ Nossa tradução: [...] o estudo sobre as mulheres que desenvolveram seu trabalho de escritoras no continente latino-americano é, todavia, uma tarefa que demanda esforço e dedicação, para recuperar as vozes que não obtiveram o merecido reconhecimento. A marginalização de certos grupos – negros, mulheres, indígenas, entre outros – deu-se desde dentro do espaço cultural latino-americano, construído sob as bases do patriarcado e do colonialismo que seguiu os passos do falocentrismo e da discriminação étnica racial. (LOPEZ, 2019, p. 262).

⁹ O autor, aqui, refere-se aos estudos feministas desenvolvidos pela estudiosa Lucía Guerra, em especial aos que se encontram inseridos em sua obra *La mujer fragmentada: historias de un signo*, publicados pela editorial chilena Cuarto Propio, em 2004.

¹⁰ Nossa tradução: Esse sistema na América foi regido pelo homem branco, defensor da superioridade masculina e da etnia branca. Essa realidade tem-se refletido em todos os possíveis campos de atuação na América e segue excluindo, até os dias de hoje, vários grupos humanos dos centros de poder. Guerra defende que ‘a exclusão da mulher das áreas da teologia, do trabalho, da educação e da política foi, até os princípios do século XX, um fenômeno que corrobora esta ação colonizadora do patriarcado.’ (2004: 26). Árdua em sido o trabalho das mulheres para chegar a alcançar reconhecimento nestas realidades. (LOPEZ, 2019, p. 262).

Desse modo, as representações da mulher no espaço escritural, seja da historiografia ou da literatura, estiveram, durante séculos, centralizadas na ação e na perspectiva masculina. Essa buscava, claramente, edificar imagens da mulher que se adequassem às ideologias reinantes na perspectiva patriarcalista que dava ao homem inúmeras vantagens frente à mulher. Excluída, quase que por completo, da vida pública e confinada ao espaço doméstico, a mulher em poucas ocasiões teve espaço para deixar registrado, por escrito, os percalços de suas experiências.

Nesse contexto, é bastante claro o que aponta Perrot (2012, p. 17) ao mencionar que

[...] as mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. [...] Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra.

Enfrentar-se com essa realidade sempre exigiu das mulheres escritoras – vistas como um dos tantos grupos minoritários oriundos do sistema colonial no qual foram gestadas as nossas sociedades – esforços hercúleos. Elas, no entanto, “construíram sua tradição literária a partir das relações ainda em desenvolvimento, travadas com a sociedade maior em que se inserem.” (ZOLIN, 2009, p. 329-330). Um exemplo disso, em nossa sociedade brasileira, é a romancista Maria José da Silveira. Neste texto, buscamos ler, em sua obra *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), como as premissas da oralidade são recuperadas e valorizadas pela “contação” da história da saga das mulheres de uma família tipicamente brasileira, no intuito de manter viva a memória feminina familiar.

Quando se trata de contar uma história da história: o romance histórico contemporâneo de mediação de Silveira (2002)

As escritas híbridas de história e ficção, consideradas romances históricos, implementaram-se pela escrita romanesca do escocês Walter Scott, sendo a obra *Waverley* (1814) a primeira reconhecida nesse gênero pela crítica literária (LUKÁCS, 2011) e o romance *Ivanhoe* (1819), também de Scott, a obra que fixa os paradigmas dessa expressão mista de história e ficção. Ela nasceu acrítica, ou seja, corroborando o discurso anteriormente expresso pela historiografia sobre personagens e eventos marcantes de uma sociedade. Na América, no período do romantismo, esse gênero – já em expressões de sua segunda modalidade¹¹ – o romance histórico tradicional, derivado da modalidade

¹¹ Nos estudos sobre a trajetória do romance histórico, elaborados por Fleck (2017), o crítico propõe dois grupos principais de romances históricos: o acrítico e o crítico; três fases: a acrítica, a crítica/desconstrucionista, e a crítica/mediadora. Toda essa produção o crítico organiza em 5 distintas modalidades de expressão do romance histórico: o romance histórico clássico scottiano, o romance histórico tradicional, o novo romance histórico latino-americano, a metaficção historiográfica e o romance histórico contemporâneo de mediação. Neste estudo valemo-nos dessas taxonomias de Fleck (2017) para nos referir às diferentes modalidades de expressão que o gênero tem desenvolvido ao longo dos séculos.

clássica scottiana primeira – serviu às nascentes sociedade recém independentes das metrópoles colonizadoras europeias como forma narrativa de construir e instituir sentimentos de nacionalismo e de promover ao estatuto de heróis alguns sujeitos, cujas ações interessavam ao poder estabelecido.

Ao se praticar essa escrita em território antes colonizado, subjugado e explorado pelas potências europeias – na América Latina, em especial –, ela passa, gradativamente, a ser, para os romancistas dos espaços antes colonizados, meio e forma de contestação daqueles registros hegemônicos sobre o nosso passado. A partir da década de 1930, os romancistas da América Hispânica – inseridos no movimento da “nova narrativa latino-americana”, que busca potencializar, pela diferenciação e enfrentamento com as premissas narrativas europeias suas produções (KLOCK, 2011) – começam a fazer uso dessa expressão híbrida de história e ficção de forma crítica e desconstrucionista, já que, nesse contexto

[...] los escritores buscaron las vías para dar voz a esa memoria viva de sus pueblos y para exponer no sólo lo que significó para ellos la llegada de los españoles y los europeos, sino también lo que pensaban de aquella civilización que destruyó su mundo y su cultura. Y una de estas vías la encontraron en la novela histórica¹². (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003, p. 156).

Tal processo tem sua primeira manifestação já na obra inaugural do gênero no espaço latino-americano, por meio da escrita crítica do romance de autoria anônima *Xicoténcatl*¹³, de 1826 (DEL POZO GONZÁLEZ, 2017). Entretanto, é com o romance *Mi Simón Bolívar*¹⁴ ([1930] 2002), do colombiano González Ochoa, escrito em 1930, que se lançam as bases de uma escrita ficcional altamente crítica e desconstrucionista que irá prosperar ao se reler, sob ângulos desconstrucionistas, as ações de Simón Bolívar, considerado o “Libertador” pelo discurso historiográfico. Na sequência, temos as ações escriturais críticas do cubano Alejo Carpentier, com *El reino de este Mundo* (1949), *El*

¹² Nossa tradução: [...] os escritores buscaram as vias para dar voz a essa memória viva de seus povos e para expor não somente o que significou para eles a chegada dos espanhóis e dos europeus, mas também o que pensavam daquela civilização que destruiu seu mundo e sua cultura. Uma destas vias eles encontraram no romance histórico. (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003, p. 156).

¹³ Este romance, pertencente à literatura mexicana, foi traduzido ao português, pela primeira vez, no ano de 2020, por Gilmei Francisco Fleck, e publicado pela editora CRV, de Curitiba-PR. Esse primeiro romance histórico latino-americano é *corpus* de análise da dissertação *Malinche no espelho das traduções de Xicoténcatl (1826): [1999 – 2013]*, defendida no ano de 2017, na Unioeste/Cascavel-PR, por L4ila Shaí Del Pozo González. Essa é, também, uma ação inserida no contexto dos estudos em tradução realizadas no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América; processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Recomendamos a leitura desse texto para conferir o teor crítico da obra nele analisada. Estudo disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3452>. Acesso em: 30 nov. 2022.

¹⁴ O romance *Mi Simón Bolívar* ([1930] 2002), é *corpus* de estudo da dissertação *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*, de Hugo Eliecer Dorado Mendez – membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização – defendida em 2020, na UNILA – Universidade da Integração Latino-americana. Recomendamos a leitura desse texto. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/6101/Nuestro%20Bolívar%20da%20Heroificação%20a%20Humanização%20da%20sua%20figura%20na%20ficção?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2022.

siglo de las luces (1962) e *Concierto Barroco* (1974), e a solidificação da terceira modalidade do romance histórico, já no período auge do *boom* da literatura latino-americana, pela atuação do paraguaio Roa Bastos, com o romance *Yo el supremo* (1974). De acordo com Fleck (2017), na sequência da implementação dessa fase crítica/desconstrucionista da escrita do romance histórico, surge uma nova fase nessa trajetória. Essa se dá a partir das transformações operadas na narrativa latino-americana pelos pressupostos do pós-*boom* (KLOCK, 2021). Essa nova fase é denominada pelo crítico como “crítica/mediadora”, por estabelecer certos amálgamas entre as características das fases anteriores – a acrítica e a crítica/desconstrucionista. Esse é o momento em que o romance histórico na América Latina

*[...] se vuelve crítica del presente e intenta, en el orden consciente de su generación, a través de la impugnación, la parodia, la ironía, la deconstrucción, el anacronismo, la simultaneidad de un pasado alterno, una visión totalizadora del mundo. Instaura en su nuevo saber narrativo lenguajes especializados, exclusivos, intertextualizados, con los que se disputa el saber científico de la historia la tarea final con el pasado histórico: su comprensión*¹⁵. (LARIOS, 1997, p. 133).

Enquanto a fase crítica/desconstrucionista do gênero romance histórico está composta pelas modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica – escritas altamente críticas, elaboradas a partir das premissas do experimentalismo linguístico e formal implementado pelo *boom* da literatura latino-americana – a terceira fase é composta pela modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Essas diferentes fases da escrita do romance histórico, apontadas por Fleck (2017), convivem, simultaneamente, nas produções do gênero em nossos dias. A importância de nos voltarmos para essa produção reside no fato de que

[...] ler os romances históricos das fases críticas da trajetória do gênero, especialmente aqueles inseridos na “Poética do ‘descobrimento’”, significa empreender uma jornada rumo à descolonização, à desterritorialização do imaginário sequestrado pelos conquistadores e à abertura de vias, também, para a reterritorialização desse espaço pela possibilidade de conceber outras visões desse passado. Isso garante ao sujeito latino-americano a segurança de uma história própria que, mesmo impregnada de tantas fatalidades, revela sujeitos ativos no devir do tempo. (KLOCK, 2020, p. 307).

A escrita de Maria José da Silveira (2002) que, aqui, enfocamos como estratégia escritural literária de manutenção e, inclusive, ampliação, dos atos de oralidade, insere-se nesse contexto da produção de romances históricos crítico – mais especificamente na terceira fase, a crítica/mediadora, de produção híbrida de história e ficção hodierna da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Vemos nela o seguimento

¹⁵ Nossa tradução: [...] torna-se crítica do presente e tenta, na ordem consciente de sua geração, através da impugnação, da paródia, da ironia, da desconstrução, do anacronismo, da simultaneidade de um passado alterno, uma visão totalizada de mundo. Instaura em seu novo saber narrativo linguagens especializadas, exclusivas, intertextualizadas, com as quais se disputa o saber científico da história a tarefa final com o passado histórico: sua compreensão.

da luta incansável das comunidades híbridas latino-americanas para a manutenção dos valores e das tradições orais, ancoradas em relatos transmitidos de geração a geração. Há, também, um forte apelo à memória nessa escrita de Silveira (2002) e à presença marcante de rastros da oralidade ancestral sendo revitalizados pela escrita literária.

Ambientada, em grande parte, no período colonial do Brasil, o relato volta-se, inevitavelmente, à existência de personagens que não dominavam a escrita e, assim, valorizavam a oralidade como meio de cultivo da memória. Assim, nessa representação literária da saga de um grande conjunto de personagens-mulheres que acompanharam a construção da sociedade brasileira, vemos que,

[...] como é comum em espaços iletrados, onde há o predomínio da linguagem oral, as representações femininas e os feitos realizados pelas mulheres emergiam no universo das conversas, das trocas de informações informais, do hábito de contar histórias, de recordar e rememorar o passado. Desse modo, enquanto o homem erigiu imagens estáveis e sólidas de suas autorrepresentações pelo exercício da escrita, a mulher e suas próprias projeções ficaram confinadas ao universo instável e precário – embora rico e fundamental – da oralidade, no qual as imagens, não materializadas, ficam à sorte da memória. (OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Ao empreender um projeto estético decolonial, a fim de resgatar a importância da mulher na construção da sociedade brasileira, a autora opta por certos procedimentos narrativos que nos levam a identificar o seu relato com as premissas do romance histórico contemporâneo de mediação. Isso porque

[...] a leitura ficcional do passado compreendida pelo romance histórico contemporâneo de mediação busca seguir a linearidade cronológica dos eventos na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa. Contudo, não se deixa de manipular o tempo da narrativa, promovendo retrospectivas ou avanços nesta pelo emprego de analepses e prolepses. Tal manipulação não se configura, contudo, em anacronias exageradas ou sobreposições de diferentes tipos históricos ou narrativos na tessitura do romance [...]. (FLECK, 2017, p. 110).

É justamente com essa elaboração estrutural que o leitor se depara ao ler o romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), de Silveira. Nele temos uma diegese que repassa pelos eventos marcantes de toda a história do nosso país – da colônia à República. O relato centra-se na saga de vinte mulheres de uma mesma família que, desde os primeiros contatos com os colonizadores portugueses, constituíram uma trajetória que revela a mestiçagem étnica e a hibridação cultural operada no espaço que gerou a atual sociedade brasileira. A ênfase do relato destaca a atuação dessas mulheres, cujas ações tornaram-se alicerce para o estabelecimento da genealogia que alcança a contemporaneidade, embora as ações de muitas dessas mulheres tenham passado absolutamente despercebidas nos registros oficiais da historiografia brasileira.

Conforme expressa Lucia Zolin (2009, p. 329), a partir das décadas de 1970 e 1980, as mulheres escritoras “lançam-se no mundo da ficção, até então genuinamente masculino, engendrando narrativas povoadas de personagens femininas conscientes do

estado de dependência e submissão a que a ideologia patriarcal relegou a mulher.” Essa ação escritural decolonial em Silveira (2002) não só se materializa pela construção de uma legião de personagens femininas, mas, também, pela intenção de, pela própria escrita, conservar a memória familiar (individual e coletiva) pelo ritual da oralidade. Assim o relato ficcional de Silveira (2002) parte da premissa da manutenção da memória familiar entre as mulheres de uma determinada família. A partir disso confirma-se o que expressou Andreotti (2021, p. 18) ao afirmar que “a memória está intimamente associada à capacidade de conservar acontecimentos anteriores e que, de acordo com as necessidades do presente, podem ser retomados.”

É, justamente, uma necessidade do presente que leva a narradora de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) a empreender a retomada do passado familiar pela contação das histórias vivenciadas pelas suas antepassadas, mantendo, assim, aquilo que sempre foi tradição entre as mulheres de sua família: repassar às gerações futuras o conhecimento sobre o passado de suas antecessoras. Essa narradora, localizada no tempo presente – próximo à época do impeachment do presidente Collor – sente a necessidade de transmitir à sua filha, prestes a dar à luz a uma nova integrante da família, aquilo que já havia ouvido de sua mãe, que o havia ouvido da mãe dela e essa, por sua vez, de sua mãe, a qual já havia, da mesma forma, escutado esse relato de sua antecessora como todas as outras mulheres pertencentes a sua genealogia já haviam feito. Nessa ação se concretiza a essência da contação de histórias, pois

[...] quando um contador de histórias narra para os ouvintes aquelas histórias que compõem seu repertório, acaba contribuindo para a constituição de uma unidade grupal, de um senso de comunidade, pois compartilha, entre outras coisas, desejos. Os arquétipos, os símbolos, as temáticas presentes nessas histórias são capazes de atravessar o tempo, porque encontram ecos na memória dos ouvintes, os quais passam a contar de novo e, às vezes, até para si próprios. (SANTOS; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 182).

Esse relato ficcional está assentado na materialização de uma linguagem heteroglósica, que valoriza os traços de oralidade. Isso se manifesta desde a presença das distintas vozes das personagens como, da mesma forma, na maneira como a narradora expressa-se frente aos que a escutam enquanto narra, cronologicamente, as vivências de suas antepassadas. Vejamos, no fragmento abaixo destacado, essa maneira de “conversar” com os interlocutores/narratários:

Está bem. Se é assim que vocês querem, vamos contar a história das mulheres da família. Mas vamos com calma. O assunto é delicado, a família é complicada, e nem tudo foi beleza nesta história. Houve, claro, felicidades e amores, muitas lutas e conquistas, grandes realizações – afinal, elas ajudaram a construir quase do nada este país. Mas houve também loucas, assassinas, muitas desgraças e tristezas. Grandes dores. Muitas mesmo. Lembrem-se também, se for o caso, de que foram vocês que me pediram para contar, desta vez, a vida das mulheres. (SILVEIRA, 2002, p. 11).

Nesse tom de conversação, de contação de história, a narradora empreende a sua revisitação ao passado, evocando suas memórias e buscando nelas a seleção daquilo que deseja repassar às próximas gerações. Nesse sentido, Candau (2019, p. 75) menciona que

[...] uma vez que os quadros sociais da memória orientam toda a evocação, a anamnese de todo indivíduo dependerá daqueles que lhe são contemporâneos: ele oferecerá, portanto, uma visão dos acontecimentos passados em parte transformada pelo presente ou, mais exatamente, pela posição que ele próprio ocupa nesse presente.

São esses traços típicos da memória, observados pela autora de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), que orientam a enunciação da narradora. Essa, assentada no tempo presente da enunciação, conta à sua filha – e à neta prestes a nascer – as tantas façanhas das mulheres que as antecederam. Assim, a narradora enuncia: “Se é assim que vocês querem, vamos contar a história das mulheres da família [...] afinal, elas ajudaram a construir quase do nada este país.” (SILVEIRA, 2002, p. 11). Essas memórias, transmitidas às gerações futuras pela oralidade ficcionalizada da narradora no romance, em um ato de contação de histórias, encontram, também, ecos nas proposições da nova história, pois

[...] hoje em dia, os projetos da história oral, passam a ter importância por tratarem de impressões, aspectos subjetivos, fantasias e visões de mundo que implicam interpretações das possíveis histórias feitas com critérios considerados científicos. (BOM MEHY, 2005, p. 45).

A contação de história principia-se com a enunciação “à hora da véspera daquele 21 de abril, um monte alto e redondo foi avistado pelos marujos em rebuliço [...] no exato momento em que a mãe de Inaiá se dirigiu para o recanto da floresta que previamente escolhera para esse dia, [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 18). O inevitável encontro dessa indígena recém-nascida no “recanto da floresta” com os portugueses que acabam de aportar nas praias brasileiras alguns anos depois dá, assim, início à saga familiar relatada pela narradora. No romance, lemos o relato da voz enunciativa da história que conta o que se sucedeu após algum tempo da chegada dos brancos:

Em um ano Inaiá deu à luz. Chamou-a de Tebereté, e o pai balançou a cabeça satisfeito. Sim, eles estavam no paraíso, e vocês me perguntam se eles se amaram. O que é o amor, o que era o amor? Não ousou responder. Que eles certamente gostavam de transar um como o outro, que Fernão não procurou outras índias porque isso nem lhe passou pela cabeça, que os dois passavam horas rolando no chão entre as folhas, brincando e gemendo, que Fernão tomava banho no rio puxado por Inaiá, que queria melhorar o cheiro dele, que Inaiá só pensava em levá-lo para o sossego de sua rede, onde pudessem brincar sem as mordidas dos bichos nas folhas, tudo isso aconteceu assim. É isso o amor? Então, sim, eles se amaram. (SILVEIRA, 2002, p. 28-29).

As questões lançadas pela narradora aos seus ouvintes (os narratários), as suas respostas, o tom informal do relato, a linguagem coloquial, amena e fluída da narradora, tudo isso nos leva a identificar os traços de oralidade no próprio discurso escritural romanesco. Esses também são traços da escrita de Silveira (2002) que a vinculam à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. As proposições teóricas de Fleck (2017, p. 109-111) destacam seis características dessa modalidade do romance histórico, conforme apontamos abaixo:

1- Uma releitura crítica verossímil do passado [...] para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados no romance [...]. 2 - Uma narrativa linear do evento histórico recriado. [...]. 3 - Foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico [...] comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas “vistas de baixo” [...]. 4 - Emprego de uma linguagem amena, fluída, coloquial. [...] As frases são, geralmente, curtas e elaboradas de preferência na ordem direta, e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum que ao erudito. [...] 5 - Emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. 6 - Presença de recursos metaficcionais.

Os estudos realizados por Patrícia de Oliveira¹⁶ (2019) atestam que essas características encontram-se contempladas na obra de Maria Jose Silveira (2004). A pesquisadora ressalta, também, os traços de oralidade dos quais se vale a narradora para transmitir aos narratários as vivências das vinte personagens femininas que traçam a genealogia de quem relata os fatos históricos marcantes selecionados pela memória da enunciadora. Ela destaca, ainda, que as manifestações enunciativas da voz que conta a história das mulheres no romance deixam entrever ao leitor o “olhar visto de baixo” (SHARPE, 1992) “para o passado, para a história brasileira, para que revivamos e recriemos outra história tão mais presente e mais viva, capaz de incluir não apenas os “heróis”, mas o contingente todo que, com seu esforço, construiu a nação.” (OLIVEIRA, 2019, p. 54). Na conversa entre narradora e narratários vem à tona toda a representatividade das mulheres anônimas que se enfrentaram com os mais diversos dilemas, problemas e conflitos para levar adiante as ações de construção de uma sociedade.

Oliveira (2019), em sua leitura da obra de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), destaca, na tessitura desse romance, que

[...] alguns acontecimentos históricos são, nesse sentido, sutilmente mencionados no romance, enquanto outros são detalhados com riqueza e profundidade. Entre tais fatos aparecem na diegese do romance episódios como: o “descobrimento” do Brasil (1500); as missões jesuítas (1549), sutilmente mencionadas; os índios; instituição do governo geral no Brasil (1549); a escravização de índios e negros; a Guerra contra os holandeses (1630); derrota dos holandeses: primeira e segunda batalhas dos Guararapes (1648); a extração do ouro em Minas Gerais (1694); a Guerra dos Emboabas (1708); a invasão dos piratas franceses (1710-1711), apenas mencionada na obra; a Revolução Francesa (1789); a personagem Tiradentes (1792); recusa pernambucana (1817); a independência do Brasil (1822); a fuga de D. João e sua mãe, dona Maria, a rainha louca (1824); a Guerra do Paraguai (1864); a abolição da escravatura (1870-1888); a Lei Áurea (1888); Proclamação da República (1889); a Guerra de Canudos (1897); o governo de Getúlio (1930); a eleição de Juscelino Kubitschek (1955); O regime militar (1964); o período das Diretas já (1984); o

¹⁶ A dissertação *Entre mulheres, a história: olhares literários sobre a colonização da América* (2019), de Patrícia de Oliveira, defendida na Unioeste/Cascavel-PR, trata de analisar o romance de Silveira (2004) como um expoente da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Recomendamos a leitura desse texto, disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4690>.

Impeachment de Collor (1992), dentre outros. (OLIVEIRA, 2019, p. 52).

A memória nacional brasileira é, por meio dos relatos vivenciais de cada uma das vinte personagens femininas do romance, repassada e oralizada pela narradora a seus narratários. Nesse processo de enunciação, o leitor pode, ainda, compreender que “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje na febre e na angústia.” (LE GOFF, 1996, p. 435). A identidade, híbrida e mestiça, do sujeito latino-americano não tem como se desprender dos traços de oralidade dos povos ancestrais que, como a narradora de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002), passavam seus conhecimentos sobre o passado às gerações futuras.

Ao iniciar seu relato com o nascimento da jovem Inaiá, parida no momento em que os portugueses lançavam âncoras nas águas do Atlântico, no sul da Bahia, em 1500, torna-se a ascendente primeira da família da narradora que se relaciona com um jovem marinheiro português e

[...] deste relacionamento nasce a mestiça Tebereté (1514-1548) e, assim, segue-se a trama linear com Sahy, (1531-1569), Filipa (1552-1584), Maria Cafuza (1579-1605), Maria Taiaôba (1605-1671), Belmira (1631-1658), Guilhermina (1648-1693), Ana de Pádua (1683-1730), Clara Joaquina (1711-1740), Jacira Antônia (1737-1812), Maria Bárbara (1773-1790), Damiana (1789-1822), Açucena Brasília/Antônia Carlota (1816-1906), Diana América (1846-1883), Diva Felícia (1876-1925), Ana Eulália (1906-1930), Rosa Alfonsina (1926-...), Lígia (1945- 1971), Maria Flor (1968-...).. (OLIVEIRA, 2019, p. 58).

A escritora Gloria da Cunha (2004) menciona que muitas escritoras latino-americanas, ao se dedicarem à escrita de romances históricos, mostram preferência “*por la recreación de la época de la conquista o de la colonia pero no con la voluntad de glorificarla, sino con ánimo de rescatar y destacar aspectos descuidados de la misma*”¹⁷. (CUNHA, 2004, p. 20). Ao lermos o romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) podemos afirmar que Maria José Silveira integra esse conjunto de escritoras críticas frente aos registros hegemônicos do passado colonial da América Latina. Seu posicionamento transcende das páginas do romance em passagens como as que abaixo destacamos:

Maria viu os pais morrerem sob tortura nas mãos do capitão-do-mato, João Tibiritê. Viu quando João arrancou as unhas de seu pai, enfiou uma peroba em seu ânus, furou seus dois olhos e deixou-o sangrando no chão. Viu quando o mesmo João, depois disso, se voltou para Filipa e lentamente foi cortando sua pele com um facão de ponta fina, de tal maneira que no final seu corpo em listras era uma fonte inundando de vermelho as folhas amontoadas no inocente chão milenar da mata. Maria Cafuza viu tudo isso. Tinha cinco anos de idade. E depois João Tibiritê a levou com ele. (SILVEIRA, 2002, p. 67).

¹⁷ Nossa tradução: [...] pela recriação da época da conquista ou da colônia, mas não com a vontade de glorificá-la, mas com ânimo de resgatar e destacar os aspectos negligenciados da mesma. (CUNHA, 2004, p. 20).

Com descrições dolorosas como essas, a autora coloca em circulação, na enunciação da narradora, pontos de vista contrários às práticas escravagistas dos colonizadores e revela, sem muita compaixão, as ações desumanas praticadas pelos sujeitos masculinos no exercício indiscriminado do poder. Cada vida relatada nesse romance é um apelo à consciência dos sujeitos para a necessidade de nos descolonizarmos e levarmos adiante os projetos decolonias que buscam extinguir de nossas sociedades as ainda permanentes atitudes colonialistas que discriminam, excluem, humilham e desprezam os sujeitos que não apresentam os estereótipos do colonizador.

Precisamos, assim, ler e ler mais para, futuramente, podermos contar e recontar outras histórias de homens e de mulheres que venceram as barreiras das reminiscências colonialistas na América Latina. Esse será um tempo em que leitura, escrita e oralidade traçarão, juntas, novas possibilidades de expressão a todos os sujeitos híbridos e mestiços das terras americanas.

Considerações finais

Como procuramos revelar neste texto, os traços marcantes da oralidade, cultivada desde as tradições dos povos originários da América, apesar de terem sido duramente empurrado à marginalização ao longo do processo de colonização de nossas terras, deixaram rastros e resquícios que nos possibilitam reavivá-los na contemporaneidade. Para isso, os escritores latino-americanos, de plena posse do domínio da escrita – que antes foi instrumento utilizados para a sua colonização – valem-se de estratégias escriturais que resgatam, paradoxalmente, os traços da oralidade pela própria escrita.

Desse modo, os sagrados princípios da oralidade, da contação de histórias, da passagem de conhecimentos de geração em geração pela voz dos mais velhos, os rituais de manutenção, conservação e evocação da memória individual, coletiva e nacional são integrados artisticamente nas tessituras narrativas, seja de contos, de crônicas ou de romances para trazer à tona, na atualidade, o quanto o saber popular, o conhecimento acumulado pelas vivências, as trocas de experiências entre os sujeitos podem e devem ser constitutivos de nossa identidade e de nosso acervo cultural. Em especial sobre a modalidade na qual se insere o romance de Silveira (2004), podemos mencionar que

[...] nessa fase crítica/mediadora, como é distintivo das produções que nela se encontram, há uma mediação entre as características mais tradicionais do gênero híbrido – pelo retorno da linearidade cronológica, da busca pela verossimilhança e pelo emprego de uma linguagem fluída e próxima do leitor, colhidas da primeira fase –, bem como o uso de recursos como a paródia, a intertextualidade e comentários metaficcionais, estas evidentes na segunda fase do gênero. (KLOCK, 2020, p. 312).

Destacamos, também, que o gênero romance histórico tornou-se um dos meios mais expressivos utilizados pelos romancistas latino-americanos para se posicionar criticamente frente aos registros hegemônicos da historiografia tradicional que consignou os eventos do passado sob a ótica do colonizador. Muitos desses romances constituem-se em projetos estéticos decoloniais que buscam vias à descolonização das mentes e do imaginário dos povos latino-americanos que, ainda hoje, sofrem pelas reminiscências do colonialismo. A leitura feita do romance de Maria José Silveira (2002), leva-nos a “compreender a importância de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) enquanto modelo de romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017), que se ancora no ato de “recontar a história”, para a ressignificação do passado por meio da ficção literária.” (OLIVEIRA, 2019, p. 16).

A primazia que tomaram a leitura e a escrita – sempre centralizadas nas elites dominantes – em detrimento da oralidade ancestral nas sociedades estabelecidas no continente americano tem gerado, ao longo dos séculos, ações de resistência e de enfrentamentos que buscam a manutenção da cultural oral e suas manifestações, entre elas a da contação de histórias. O romance histórico, em suas vertentes críticas, tem sido sensível a essa necessidade e, por isso, tem incorporado, em muitas de suas expressões, as premissas comunicativas da própria oralidade. História, literatura e memória, na América Latina, não se constituem sem a devida valorização da oralidade.

REFERÊNCIAS

- ANDREATTI, Gabriela Soares Nogueira. *Sussurrando contra o esquecimento: análise da preservação da memória em O que ela sussurra* (2020), de Noemi Jaffe. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá-UEM/Maringá-PR, 2021.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- CAMINHA, Pero Vaz de. (1495 e 1521). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2019. (Coleção de bolso).
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUE, Alberto. *Cultura escrita, literatura e historia – Conversaciones con Roger Chartier*. México-D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- CUNHA, Gloria. *La narrativa histórica de escritoras latinoamericanas*. Buenos Aires: Corregidor, 2004.
- DEL POZO GONZÁLEZ, Leila Shaí. *Malinche no espelho das traduções de Xicoténcatl (1826): [1999 – 2013]*. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

DORADO MENDEZ, Hugo Eliecer; FLECK, Gilmei Francisco. Projetos decolonias na América Latina: o romance histórico latino-americano e a dupla descolonização epistemológica. *Nova Revista Amazônica*. V. X, n. 01, p. 125-139, junho, 2022.

DUSSEL, Eduardo. 1492 *El encubrimiento del otro*: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.

FERNÁNDEZ PRIETO, Celia. *Historia y novela*: poética de la novela histórica. 2.ed. Barañain (Navarra) – España: EUNSA, 2003.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação*: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GREENBLATT, Stephen. *Marvelous possessions*: the wonder of the New World. Chicago: Oxford University Press, 1991.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940)*: dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem. 2021. 331f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2021.

LARIOS, Marcos Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, Karl. (Ed.). *La invención del pasado*. La novela histórica en el marco de la posmodernidad. Frankfurt/Madrid: Vervuert, 1997, p. 130-137.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. 7.ed. Revista. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

LOPEZ, Cristian Javier. Idea Vilariño (Uruguay) y Helena Kolody (Brasil): cantos a la vida – encuentros poéticos en América Latina. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Escola internacional de doutoramento da Universidade de Vigo - UVIGO; Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (cotutela de tese), Vigo/Espanha, 2020. Disponível em: http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/1425/Lopez_CristianJavier_TD_2019_AA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org.). *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 357-377.

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Trad. Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017b.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, 1(1), p. 12-32, 2017a.

OLIVEIRA, Patrícia de. *Entre mulheres, uma história: um olhar literário à colonização brasileira em A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) – a mediação na releitura ficcional do passado. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

PAZ, Octavio. La búsqueda del presente. In: SKIRIUS, John. (Org.) *El ensayo hispanoamericano del siglo XX*. 3. ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1994. p. 431-442.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1998.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luí. (Org.). *Palavras da crítica - tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

SANTOS, Luciene. Souza.; APOEMA, Keu.; ARAPIRACA, Mry de Andade (Orgs.) **Contaço de Histórias** – seguindo o curso das águas. 1ª edição: Feira de Santana. UEFS Editora, 2018.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Burke, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 39-64.

SILVEIRA, Marai José. *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*. São Paulo: Globo, 2002.

UBER, Beatrice. *As Órfãs da Rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi*: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América. 404 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel–PR, 2022.

VARELA, Consuelo. *Cristóbal Colón: los cuatro viajes. Testamento*. Madrid: Alianza, 1986.

ZOLIN, Lucia. O. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3.ed. rev. e ampl. Maringá, Eduem, 2009. p. 327-336.

The Experience is the Objective: Notes on Cultural Intelligence and my Fulbright Experience at the Universidade Estadual de Feira de Santana

**A Experiência é o Objetivo: Notas sobre a
Inteligência Cultural e a minha Experiência com o
Programa Fulbright na Universidade Estadual de
Feira de Santana**

Andrew F. Milacci, PhD*
Liberty University

* Associate Professor of Spanish. E-mail: afmilacci@liberty.edu

Recebido em 31 de agosto de 2022
Aprovado em 18 de fevereiro de 2023

COMO CITAR:

MILACCI, Andrew F. The Experience is the Objective: Notes on Cultural Intelligence and my Fulbright Experience at the Universidade Estadual de Feira de Santana. *Légua & Meia*, Brasil, v.14, n. 2, p. 247-258, 2022.



Introduction and Overview of Cultural Intelligence

Every so often, modern society is reminded of the interconnectedness of our world. In very recent memory, the COVID-19 pandemic has brought about a sense of common ground as we grapple with the effects of a microscopic virus that has had consequences on a worldwide scale. The globalized reality in which we live brings us in contact with peoples and cultures that are different than our own, and as a result, cross-cultural interactions are common, perhaps more now than ever. At the turn of the twenty-first century, a new field of research—Cultural Intelligence—grew out of this modern society, seeking to study culturally diverse interactions in a way that not only understood human behavior in such situations, but also shed light on how we might facilitate a more sensitive and adaptive approach when engaging with those who might be from another culture.

Cultural Intelligence (abbreviated as CQ and referred to hereafter as such) started out closely linked with the business world, though now we see its relevance in a wide range of contexts and disciplines. Earley and Ang begin their pioneering volume on CQ, stating, “Given the global nature of work people increasingly work in international teams and divisions” (2003, p. 1). The premise and promise of a more efficient way of working or managing people in a globalized society, however, quickly developed into a new form of understanding intelligence, one that expanded upon other concepts of intelligence “separate from the cognitive skills often thought to underlie general intelligence” (EARLEY AND ANG, 2003, p. 2). Despite growing bodies of research in intelligence studies, such as emotional and social intelligence, in developing the model of cultural intelligence, Earley and Ang seek to address “a large gap ... in the examination of the nature of intelligence from a cultural viewpoint” (2003, p. 4). To that end, the authors propose “a construct of intelligence that reflects adaptation to varying cultural contexts, or what we call *cultural intelligence*” (EARLEY AND ANG, 2003, p. 4, original emphasis). Along with the need to recognize a different kind of intelligence, the authors also built upon Howard Gardner’s “idea that there are multiple facets to one’s intelligence” (EARLEY AND ANG, 2003, p. 2). What is more, in addition to having various components, like other forms of intelligence, cultural intelligence is not static: “An individual’s CQ may be relatively stable in the short run but can be learned and developed in the long run” (HOON LEE AND TEMPLER, 2003, p. 192). CQ, however, must not be understood as mere acquisition of knowledge or facts about a culture: cultural intelligence involves knowing about other cultures, having the desire to interact, and then interacting and adapting (EARLEY AND ANG, 2003, p. 63).

In understanding CQ, it is necessary to have a clear picture of what is meant by culture. José M. Causadias notes that culture is not easily defined or agreed on and states that disparate metaphors abound in referring to culture (2020, p. 310). He settles on the following definition, however: “Culture is a system, a dynamic whole that creates and is created by people, places, and practices. ... People create culture through shared practices

in places, and culture shapes how people engage in practices and build places” (CAUSADIAS, 2020, p. 311). One complication of defining culture, then, is precisely the fact that it is a product of human practices at the same time that it informs human practices.

Since individuals living in the same place will often share the same practices and take part in the same system, it is normal, then, for a place—specifically a country—to be equated with culture, as is the case with Earley and Ang. For example, the authors state that CQ is “[a] person’s capability for successful adaptation to new cultural settings, that is, for unfamiliar settings attributable to cultural context” (EARLEY AND ANG, 2003, p. 9). In their work, examples of “new cultural settings” are oftentimes described as occurring between individuals from different countries, which is to say that the authors generally refer to culture and cultural diversity in terms of nationality. In reality, culture and cultural settings encompass more than inter-national interactions. David Livermore, a co-founder of the Cultural Intelligence Center and author of multiple books on the topic, describes CQ as one’s “*capability to function in intercultural contexts*, including different national, ethnic, organizational, generational, and many other contexts” (2015, p. ix, original emphasis). While his focus is, once more, on the organizational aspect of leading and managing people, his specific inclusion of organizational and generational factors as separate cultural contexts is helpful, as it avoids the idea of culture as being tied to national identity. With this in mind, a high level of CQ would serve one well when interacting with others from different age groups or work environments, or between someone from a large city and another person from a rural upbringing.

Given the increasingly globalized nature of society, it is unsurprising, then, that CQ has garnered much attention in the nearly twenty years since Earley and Ang published *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Indeed, by 2008, organizations and governments alike were looking to understand cultural competency (ANG AND VAN DYNE, 2015, p. vx-vxi). Even religious groups now train volunteers of service-based or so-called “mission” trips in CQ. Livermore’s contribution in this area of research is, again, worth noting, as his *Serving with Eyes Wide Open: Doing Short-Term Missions with Cultural Intelligence*, first published in 2006, is written for such purposes: “[the] book is unique in that it applies cultural intelligence ... to short-term missions” (2013, p. 17), as a way to promote a more global perspective of camaraderie and mutual understand within the Evangelical church, worldwide (LIVERMORE, 2013, p. 17). Undoubtedly, CQ has been shown to be a valuable resource in today’s world.

My Own Research in CQ

From a personal perspective, CQ is a significant part of my life. My Brazilian wife and I are raising two bi-cultural children, and we attend a Spanish-speaking church. Also, I am a teacher of Spanish language, Hispanic literature, and Latin American culture at a large, faith-based institution in the United States, and in my department, the Department

of Modern Languages, faculty from multiple countries and linguistic backgrounds—including American Sign Language—interact daily. Our students also witness, firsthand, the relevance and necessity of CQ: a requirement of the Spanish major, indeed many Spanish major programs in the United States, is to study abroad in a Spanish-speaking country. In preparation for a summer abroad experience with our department, then, student participants are trained in CQ. Even with training in CQ and equipped with strategies to facilitate their own adapting and interacting while abroad, nearly all students in our summer abroad program have demonstrated CQ growth when taking pre- and post-trip quantitative surveys measuring cultural intelligence.

In a grant-funded study¹ on CQ growth in study-abroad participants and host families, I, with fellow researchers David Towles, Floralba Marrero, and Fred Milacci, have conducted numerous interviews with students who have spent two months living in rural Guatemala to understand better what the homestay experience is like for study-abroad participants from the United States. Specifically, by using the internationally normed CQ Scale survey instrument, we focused on pre-trip and post-trip levels of CQ, and what factors might have influenced any CQ growth, or lack of it, while living with a family from a culture that is quite different than their own. We found that study abroad participants, in only eight weeks abroad—five of which were spent living in the home of a host family—generally grew, across the board, in the four major CQ categories measured in the survey instrument: CQ Drive, CQ Knowledge, CQ Action, and CQ Strategy. Based on our analysis of student responses to the CQ scale, we selected participants to interview. In total, we interviewed twenty students across three cohort years, prior to the COVID-19 pandemic.²

A common theme that emerged in the interviews was that students were initially driven by their desire to learn a language as well as a sense of purpose that stemmed from their own faith. Students also reported that, prior to travel, they had some understanding of cultural intelligence and the need for adapting and sensitivity in cross-cultural interactions; however, a fear or hesitance to speak Spanish (or making mistakes in the language) often overruled their desire to interact, resulting in low CQ Action. Our data here echoes Krashen's summary of research regarding student confidence in language learning: "Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition" (2009, p. 31). Understandably, then, once the student felt comfortable enough in their own skills or in the kindness of their interlocutors, the student would tend to speak more in Spanish, which then led the student to seek out more interactions, thus bolstering their grasp on the language and their confidence in their abilities. A greater number of interactions means that the student would also learn how to adapt more, ultimately resulting in CQ growth. In short, some of the students' CQ growth is due to growth in their linguistic ability, or at least their confidence in or perception of

¹ Our study has been funded by a grant from Liberty University's Center for Research and Scholarship.

² We had intended to conduct a final round of interviews in 2020, but the trip was cancelled due to the COVID-19 pandemic. In 2021-2022, we were, likewise, unable to collect interview data, as the university did not carry out the trip to Guatemala for the summer abroad program. As a result, we have decided to close data collection.

their linguistic ability. We believe that our findings support current research in the field of CQ and study abroad experiences and offer practical steps that study-abroad programs can take to not only prepare students, but also continue to support their language learning and cultural intelligence growth while in country.

Our research team has also conducted twenty interviews with families³ who hosted student study abroad participants. The results of those host family interviews conducted are also fascinating, as we have observed CQ growth in the host families as well. Many families reported a desire to interact with foreigners as a reason why they decided to host a student, yet host family interviewees also described a learning curve of sorts as to how to best interact with their guest. Eventually, families grow very close to the student living with them, with the student often referring to their hosts as “mamá” and “papá.” Families who have housed multiple students over the years revealed that they had developed concrete strategies and procedures for facilitating or “kick-starting” the relationship with their student guest. For example, such families immediately ask about food allergies and teach the student about using the bus. Also, a large number of families expressed some level of concern about student reactions to traditional Guatemalan cuisine, and so they took steps to reassure students that they could speak honestly about their food preferences. The willingness and follow-through to have these types of “hard conversations” with students offers insight into how families demonstrate CQ growth by considering and adapting to the possible dietary demands and differences of their foreign guests.

Though most families reported having a neutral or somewhat positive perception of U.S. citizens, some host families admitted negative perceptions about United States citizens prior to opening their home to U.S. students. For example, one interviewee believed U.S. citizens were proud or even overly picky. Their perceptions changed entirely after the experience hosting a U.S. citizen in their house, though. Indeed, time and again, host families reported they admired the students’ work ethic, their willingness to try new things, and the fact that they did not reject the local culture, but rather tried to immerse themselves in it. What is more, no interviewees reported a more negative opinion of US citizens after their experience; in every interview conducted, the overwhelming takeaway for each host family was that it was worth it and that it was a very positive experience for all.

Summarizing, we have found convincing evidence of CQ growth, not only in US students who live abroad, but also in the families who host them. In other words, in the case of our study abroad program, CQ growth is a two-way phenomenon. Both parties, when willing to learn and adapt, demonstrate CQ growth and play a part in contributing to a positive outcome.

³ For many of the host-family interviews, only one family member was present or participated. On occasion, multiple family members were present and participated, and sometimes members from the same family, living in different households and who had had students of their own living with them, all participated in the same interview. For the sake of clarity and brevity, use of the term “host family” will refer to the individual(s) from the family who participated in the interview, even if it is only one person.

As should be apparent, then, CQ helps us to understand that engaging in culturally diverse contexts is not necessarily intuitive, though with some knowledge and a desire to interact and adapt, we can grow in our CQ and have mutually meaningful interactions across cultures. Again, CQ is not always a “one-way street” where the “outsider” to the culture must bear the brunt of CQ growth and adaptability: it is possible for the “outsider” to transmit cultural values and paradigms to the “local” that result in CQ growth.

The Fulbright Program and CQ

The Fulbright Program is a “flagship international academic exchange program sponsored by the U.S. government, [which] has fostered mutual understanding between the United States and other countries” (“Fulbright Program Overview”). Created in the wake of a second World War in the span of thirty years, the Fulbright Program, in a way, offers an early demonstration of the importance of cross-cultural interactions as a way forward in modern society. Created in 1946, “through legislation introduced by the late Senator J. William Fulbright of Arkansas” (“Fulbright Program Overview”), the program has sponsored hundreds of thousands of students, scholars, and other professionals from the United States and other countries as they travel and live abroad while working, studying, researching, and ultimately engaging with a culture different than their own. Currently, 160 countries participate in the program by receiving US citizens, sending their own citizens to the United States, or both. Ideally, “the Fulbright Program reflects a shared global vision for peaceful relations among nations” (“Fulbright Program Overview”).

The Fulbright Program takes a citizen-led cultural engagement approach to diplomacy, one that prioritizes cultural intelligence in participants. Its CQ-informed focus becomes especially clear when considering the program’s own description of its history:

For over 75 years, the Fulbright Program's legacy is represented by hundreds of thousands of distinguished and diverse alumni, who are contributing to a more peaceful, equitable, prosperous, and just world. The Fulbright Program has a long record of achievement in promoting diversity and inclusion and of striving to ensure that its participants are fully representative of society in the U.S. and abroad. The Program and its administrators are deeply committed to redoubling efforts to increase and enhance the Fulbright Program’s diversity, equity, and inclusion, working in concert with partner governments, Fulbright commissions, institutions of higher education, participants, and alumni worldwide. (“Fulbright Program Overview”)

The program’s emphasis on diversity, inclusion, cooperation among individuals and governments from different backgrounds, and of course its global perspective, overlaps nicely with the concept of CQ. As a competitive grant, selection committees look for highly qualified individuals with the specific qualities prized by the Fulbright Commission. Indeed, part of the application process mentions one’s ability to be flexible, to adapt. In a way, we might say the Fulbright Program seeks to send/receive individuals

with high CQ in order to foster further CQ growth in grant recipients and in the community with which they engage while abroad. For Fulbright, while it is certainly important that grantees engage in productive teaching, research, or other professional activities while serving, one might say that, in reality, the experience, the cross-cultural exchange, is the objective.

My Own Fulbright Experience

In fall of 2020, I applied for a Fulbright Scholar grant to Brazil. The possibility of living and working in another country for the expressed purpose of cultural interaction and mutual understand was extremely appealing. More specifically, I was interested in working at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), learning more about Brazil, its people and educational system, and developing a research project on the *literatura de cordel*. Equally as important, because my wife is Brazilian, and we attempt to raise our children to appreciate both the culture of the United States and Brazil, the fact that Fulbright allows families to travel with grantees is a major factor. We hoped that, as a family, we would have a once-in-a-lifetime experience; for our children in particular, we hoped they would come to know their mother's home country on a deeper level. When I was notified, in April 2021, that I would be awarded a Fulbright grant, my excitement was only matched by my sense of just how important this moment would be for my family and me.

On a certain level, as a scholar of Latin America and Brazilian *cordel*, I did not expect any major cultural shocks. However, during my time of nearly five months living and teaching in Brazil, I believe that I grew as a person, as a professional, and in my CQ. In the following paragraphs, I would like to elaborate on a few observations about my time as a Fulbright scholar as I wrap up these notes.

***Literatura de cordel* and Imagined Communities**

As Benedict Anderson observes in his *Imagined Communities*, with any nation (or community), it impossible to have full knowledge of said group of people. While one might know neighbors and other members of the community, “the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion” (ANDERSON, 2006, p. 6). Despite this impossibility, a concept of unity, nevertheless, exists that brings the people together in a shared imagining of belonging.

In my research in the *cordel*, I have read countless books, articles, and poetry pamphlets about the genre, from its origins, to its development in Brazil, and to its trajectory up to the present day. My academic knowledge on the topic, however, had little experiential grounding. It is true that I understood the links of the *cordel* with the Northeast and the *sertão*; I have even discussed at the Latin American Studies Association's annual congress how the *cordel* has helped shape the way we think of the

Northeastern region in Brazil through its woodcut imagery. I have argued, in a way, for an imagined community of *nordestinos* whose common bond is rooted and expressed in the phenomenon of the *literatura de cordel*. Despite my research, I have never had the experience of taking part in that community on a more significant level.

In living in Brazil, even for only a few months, I became witness to that imagined community. I noticed a shared embracing of the *cordel* as “our” heritage, even if the particularities of that heritage were not well known or understood by all. For the first time, I was able to participate more deeply in something I had mostly known from afar. Still, my participation in the community was a precarious balancing act. On the one hand, I shared my academic knowledge and experience with the *cordel* to undergraduate students; on the other hand, I was a foreigner teaching a class about Brazilian poetry to Brazilians.

The reception and understanding afforded me by the academic community as a whole was itself a lesson in cultural understanding. The university trusted me enough to allow me the opportunity to teach this class, while the students were open minded enough to give me a chance as their university professor. From day one, though, I wanted it to be clear that I did not want to “teach” *cordel* to them; I wanted us to study it together. In my approach, I used my experience with CQ to try to understand the students and their background, as well as what their reactions might be to me, as an “outsider” to the community. I believe this strategy helped immensely, as students responded with enthusiasm and understanding. I never tried to pass to insider status, but I was pleasantly surprised to hear students express appreciation for my efforts to allow the richness of the *cordel* and Northeastern culture to permeate every aspect of our classroom experience. The community came alive in the classroom.

A final observation, one I made for the first time while serving on my Fulbright grant, is that an aspect of the *cordel* that most stands out to me, personally, is indeed its ability to represent a community of people. It is a proud literary tradition that belongs to, at the same time that it stands for, the Northeastern populations. While my own country, the United States, has its own celebrated literary tradition, I am nevertheless attracted to the *cordel* for its ability to bring together an imagined community of people. With regards to where I grew up, I do not know of a literary tradition that would be equivalent to the *cordel* in this sense, yet upon reflecting, I believe that my own endeavors as a woodworker stem from a desire to belong to a community—past and present—of vernacular furniture makers from, interestingly enough, the Northeast of the United States. Combining these interests of *cordel* and woodworking, I incorporated a woodcut carving (*xilogravura*) lesson as part of our class, where students designed and produced their own prints. What is more, even my children have learned how to make *xilogravuras*, which is another way that they can stay connected to this part of their cultural heritage.

Affective Filter and Monitor Hypotheses and Pushing Beyond Struggles

In language learning, Stephen Krashen's hypothesis of the Affective Filter argues that "affective factors relate to the second language acquisition process" (2009, p. 30). One's emotional state can greatly affect the ability to process language input in the acquisition process. Similarly, in the Monitor hypothesis, which views formal learning as a way to ensure accuracy, learners make use of rules to correct their mistakes. Some learners, however, over-monitor themselves, and it stifles their output. The constant use of a Monitor when producing language slows down output. Furthermore, because of the focus on correctness, one must learn the rules before producing output (KRASHEN, 2009, p. 15-16). As a language learner and teacher myself, I attempt to set my own students at ease so that they can push past the stress and nerves of learning a language. My classroom is a place for sharing in a common experience of learning together; I strive to promote an environment of safety where learners feel free to make mistakes. By removing stressors and the need for correctness when participating in my class, I break down barriers to learning.

As a Spanish and Portuguese language learner, I still experience some anxiety when interacting in my non-native languages. During my Fulbright experience, this anxiety came to the foreground when I found out that I would be teaching classes in my third language: Portuguese. Although I was confident in my abilities, I realized that I was feeling somewhat nervous about the first day of classes, in part, because of the linguistic complications that it brought with it. I decided to push beyond my feelings of anxiety and simply confront the challenge head on. I did my best to prepare detailed notes for class beforehand, not only for the content's sake, but also to think of any new words I would need to say in Portuguese. Unsurprisingly, this preparation did not fully assuage my doubts: in a way it only served to crystallize them more, as I was preparing for eventual moments where a lack of knowledge might be apparent and on display. I was living out the reality of the Affective Filter and the need to monitor my language production.

Ultimately, I learned to stop worrying about the perfection of my speech, as that was out of reach for me. Frankly, I am a fairly advanced speaker, and I believe I managed to communicate clearly enough and to an extent that it did not hinder our class discussion. Even so, it is impossible to count just how many times I corrected myself, doubted myself, asked if I was pronouncing something correctly, or even avoided words—using circumlocution—I might not feel comfortable saying. Lost here in the description of this experience is the attitude of my students and colleagues, who never, in any moment, were the cause of anxiety about my language proficiency. Like the students on our study abroad trips who self-monitor to the point of not engaging with others, I, too, was caught in the complications of language acquisition from time to time. Just as those students had host families who were willing to step outside their own cultural paradigm to understand the students and help accommodate their learning, I was surrounded by a community of individuals who were gracious enough to support me in my own language journey.

Perhaps what inspired me the most to push beyond my own uncertainty was the example I saw in my four-year-old son, who, on the first day of school in Brazil, was too scared to speak up, even though he knew some Portuguese. The first day did not go so

well for him, and he did not want to return because he said he could not even say anything. We asked him, however, to give it another try, and in only a few days, he stopped worrying about speaking Portuguese, had made some friends, and was finally enjoying himself. Seeing the courage of my son was all it took for me to know that I could and would press on past my perceived limitations.

The Experience is the Objective

Overall, I do not hesitate to say that the Fulbright experience was one of the best things ever to happen to my family and me. We spent four and a half months in my wife's home country, where we got to experience three different seasons, see the runup to national elections, participate in major cultural festivals (a COVID-delayed Carnaval and São João), become involved in the local community, learn or improve our abilities in Portuguese, get to know the educational system at the elementary and college levels, and meet people who would make a lasting difference in our lives.

On the professional side, I had the opportunity to work alongside consummate professionals who are producing innovative work in the field at the same time they are impacting student lives. As part of my research, I (with the help of my wife) digitized nearly 170 *cordel* booklets on the bandit Lampião for the Museu Casa do Sertão of the Universidade Estadual de Feira de Santana and the Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida of the Universidade Estadual de Paraíba. Additionally, having access to the library collection, and even the website Amazon in Brazil, has meant that I have been able to expand my bibliography on the bandit Lampião far beyond what I could have done in the United States. Not to mention, the prestige of the Fulbright grant has brought me opportunities to continue to share my research and experience. In short, it is hard to put into concrete terms what this experience has meant for me, my teaching, and my research. I just have to say that, without fully realizing it until now, the experience of my Fulbright grant was the objective all along.⁴

References

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. London: Verso, 2006. Print.

ANG, Soon and Linn Van Dyne. Preface and Acknowledgements. In. Eds. ANG, Soon and Linn Van Dyne. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. London, Routledge, 2015. p. xv-xviii.

⁴ I would like to express my immense gratitude for Dr. Flávia Aninger and her support during the entire process of my Fulbright grant. Likewise, I am indebted to the Department of Letters and Arts and the Universidade Estadual de Feira de Santana as a whole for hosting me.

CAUSADIAS, José M. What is culture? Systems of people, places, and practices. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 4. p. 310-322. 2020. DOI: 10.1080/10888691.2020.1789360.

EARLEY, P. Christopher and Soon Ang. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford, CA, Stanford UP, 2003.

“Fulbright Program Overview.” Accessed 23 Aug. 2022.
<https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/fulbright-program-overview>.

HOON LEE, Chay, and Klaus J. Templer. Cultural Intelligence Assessment and Measurement. In EARLEY, P. Christopher and Soon Ang. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford, CA, Stanford UP, 2003. P.185-208.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition, 2009. Accessed 27 Aug. 2022.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

LIVERMORE, David. *Leading with Cultural Intelligence: The Real Secret to Success*. New York, Amacom, 2015.

---. *Serving with Eyes Wide Open: Doing Short-Term Missions with Cultural Intelligence*. Grand Rapids, Michigan, Baker Books, 2013.