



O ENSINO DE TEATRO JUNTO A ALUNOS INDÍGENAS: UM DESAFIO INTERCULTURAL

Christina Fornaciari

Faculdade de Educação - UFMG

Resumo:

O presente artigo analisa o ensino de teatro em um contexto de interculturalidade - mais especificamente, no âmbito da educação com estudantes indígenas. O objetivo é problematizar o desafio de valorizar os saberes dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, trabalhar com conhecimentos utilizados no ensino tradicional de teatro. Como metodologia será apresentado um estudo de caso, oriundo da experiência da autora junto a estudantes de quatro etnias indígenas, aliado ao pensamento de teóricos dos campos da educação, da arte-educação e do teatro. O resultado que se pretendeu alcançar configura-se não como resposta, mas antes, na formulação de questões que possam guiar futuras reflexões acerca do tema.

Palavras-chave: interculturalidade; ensino de teatro; educação indígena.

Atualmente vinculada à Faculdade de Educação da UFMG, onde leciona as disciplinas de arte-educação no curso de Pedagogia e nas licenciaturas em LAL - Literatura, Artes e Linguagem - do FIEI (Formação Intercultural para Educadores Indígenas) e do LeCampo (Licenciatura em Educação do Campo). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, Mestre em Performance pela Queen Mary University of London e em Teorias e Práticas Teatrais pela USP. Organizadora o livro "Corpo em Contexto" (2014), que aborda o fazer artístico junto a minorias étnico-sociais

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

THEATRE TEACHING WITH INDIGINOUS STUDENTS: AN INTERCULTURAL CHALLENGE

Abstract:

This paper aims to analyze the theater teaching practice within a context of interculturality; more specifically, in the context of education for indigenous students. The proposed approach aims to confront the challenge of providing an education that integrates the knowledge of indigenous people, but, at the same time, works with traditional teaching theater knowledge. The methodology includes a case study, derived from the practical experience of the author with students of various indigenous ethnic groups, allied to the thought of theorists from the fields of education, arts education and theater. The results to be achieved are not presented in the shape of answers but, rather, they consist in the formulation of certain questions, which can work as guidelines for further thinking on the subject.

Key words: interculturality; theatre teaching; indigenous education.

Considerando o grande enfoque dado à interculturalidade em relação à educação no Brasil atualmente, este artigo pretende apresentar algumas facetas desse assunto, abordado através do ensino de teatro junto a estudantes indígenas. Para tal, apresenta-se o entendimento do termo interculturalidade oferecido pela especialista no ensino de artes pelo viés intercultural, Ivone Mendes Richter (2008). Richter o define como “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes culturas” (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 88). A partir disso, o conceito de interculturalidade pode ser visto em forte relação com a própria educação, pois é nas instituições educacionais e seus agentes que a multiculturalidade vai encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento das identidades e da convivência entre diferenças. Assim, cabe à escola e também ao professor, repensar suas atividades em termos de espaço e tempo, conteúdos e metodologias, instituindo práticas que propiciem aos alunos contribuir e participar na re-elaboração da cultura acumulada pela humanidade. Ainda nas palavras de Richter, referindo-se à interculturalidade no ensino de arte, fica clara essa necessidade:

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio dos quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida. (RICHTER, 2003, p. 51).

Nesse sentido, a educação na perspectiva intercultural entende que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os povos e, portanto, o ensino-aprendizagem deve atravessar múltiplas competências culturais. Para atender a tal princípio, a própria escola deve se abrir às trocas de códigos culturais, começando por promover o cruzamento das fronteiras entre as culturas, somando as

identificações de cada grupo com os novos códigos apreendidos, como aponta Richter:

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas. (RICHTER, 2012, p. 89)

Ressalta-se que, no caso em questão, a interculturalidade significa a construção do conhecimento no encontro índios-Universidade e, ao se tratar desse binômio no presente artigo, faz-se referência ao FIEI - Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, implementado no ano de 2006 na FaE - Faculdade de Educação da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. O FIEI tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas com enfoque intercultural, tornando-os aptos a lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, localizadas nas aldeias indígenas onde eles residem. O curso possui três áreas de concentração (LAL: Línguas, Artes e Literatura; CVN: Ciências da Vida e da Natureza e CSH: Ciências Sociais e Humanidades) e está estruturado em cinco anos, com semestres letivos compostos por um módulo intensivo, que ocorre no Campus da UFMG simultaneamente aos outros cursos dessa universidade, e um intermediário (Intermódulo), realizado nas aldeias de origem dos estudantes.

Neste artigo, a abordagem limita-se ao módulo intensivo da turma LAL, conduzido pela autora em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2014¹ com a disciplina “Tópicos Especiais em Artes”. Formada por 37 alunos de ambos os sexos, entre 23 e 40 anos, aproximadamente, a turma em questão contava com representantes de quatro etnias indígenas diferentes: Xakriabá (a maioria), Pataxó, Pankararu e Guarani. Desses, apenas os dois mais velhos, de origem

¹ No segundo semestre de 2014, a autora vivenciou o ensino de teatro no Intermódulo, em Território Xakriabá, na cidade de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

Pataxó e do sexo masculino, tinham fluência na língua mãe. Os demais falavam apenas português.

Apesar de sua experiência na condução de aulas de teatro em contextos de interculturalidade e de minorias (ex-presidiários, dependentes químicos, portadores de deficiência mental e física, etc.), participar do FIEI revelou-se uma experiência desafiadora para a autora, em muitos sentidos. Sobretudo, era um desafio a necessidade de contemplar os saberes dos quatro povos indígenas presentes na turma, respeitando a identidade de cada etnia e, quem sabe, encontrando um foco para onde essas diferenças pudessem convergir.

Desde o início, ao ser designada para ensinar teatro na turma LAL do FIEI, muitas questões vieram à tona: como proceder para valorizar a cultura que os alunos já possuem? Como ser ponte entre tantas etnias? Quais seriam as expectativas dos alunos e como criar uma metodologia que os abrisse para a participação ativa? Como compatibilizar o conhecimento acadêmico acerca do ensino/produção em artes com o fazer artístico nas aldeias? Quão necessário seria que uma apresentação pública surgisse daquele encontro? Esse desejo era dos alunos ou da professora?

Diante dessas questões, a primeira necessidade foi buscar compreender ao máximo o contexto desses alunos: a história de cada um dos povos, sua relação com a terra, localização e tamanho da população, festas e rituais. Há muitas diferenças², mas também características comuns. As quatro etnias são sobreviventes de um intenso contato com bandeirantes, ações missionárias, frentes pecuaristas e garimpeiras; tiveram seus territórios reduzidos por desapropriações e hoje lutam para ampliar as terras demarcadas; passam por um processo de valorização cultural, buscando identificar e registrar aspectos materiais e imateriais de sua cultura; atuam para avivar suas línguas maternas. Os casamentos são

² Devido a limitações espaciais deste artigo, focalizou-se apenas os pontos comuns entre as etnias. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

contraídos na Igreja Católica ou nas diversas Igrejas Evangélicas presentes no entorno das aldeias, podendo ou não ser sucedidos pelo ritual indígena. Quando isso ocorre, há festas com ritos, danças e canções indígenas, atraindo índios e não-índios. A situação econômica desses povos é difícil, a exemplo dos Xakriabá, maior população indígena mineira, com mais de sete mil índios, localizada no município de São João das Missões. Os habitantes dessa região representam uma das populações de menor poder econômico do Estado.

Assim como os Xakriabá, as demais etnias presentes na turma atuam hoje na construção de novos paradigmas de organização do trabalho, da produção e do consumo de modo sustentável frente ao embate com a cultura do branco, uma vez que há um antagonismo latente entre os modos de produção indígena e capitalista, principalmente no que tange ao acesso do que é produzido (nas aldeias, a divisão é igualitária, o que não ocorre na sociedade capitalista). O pesquisador em economias ecológicas, Breno Aloísio de Pinho, analisa esse fenômeno também como sendo de natureza intercultural, uma vez que

A entrada de renda monetária no território indígena e seu vazamento para as cidades vizinhas pelo consumo de bens e serviços têm cada vez mais caracterizado o envolvimento dos índios com alguns padrões da vida urbana, exigindo a construção de novos paradigmas para a organização das atividades produtivas que possam, todavia, conviver e se apoiar na cultura tradicional, como garantia de uma vida sócio-cultural que assegure a dignidade e a liberdade permanente do povo indígena. (PINHO, 2008, p. 3)

Assim, resguardadas as proporções, a interculturalidade se impunha na realidade nas aldeias em termos de economia, mas e na arte? Diante dessa questão, a professora optou por iniciar as atividades no seio da urbe, buscando praticar o entendimento da experiência em educação como um tempo de vivência cultural amplo, na esteira de Richter:

A educação refere-se aos processos formais e informais por meio dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica

do ser humano para aprender a ser competente na sua cultura. (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 88)

A competência em sua cultura já havia sido aprendida (ainda que permanentemente em processo), mas faltava aprimorar competências na cultura alheia: de um lado a professora urbana, habituada ao universo das artes, mas distante da realidade indígena. Do outro, alunos vindos de aldeias diversas, com uma bagagem cultural rica, mas apartada do circuito artístico urbano.

Diante disso, escolheu-se fazer, na véspera da aula inaugural, uma atividade preparatória na cidade, que produzisse um encontro entre docente e discentes. A apreciação de uma peça teatral seria uma experiência urbana importante e, sobretudo, um modo de revelar um pouco do ambiente em que a professora de teatro respirava. Por outro lado, essa ocasião daria a ela um tempo de convívio com os alunos fora da escola (no ônibus em direção ao teatro, sentados lado-a-lado na plateia, etc.), livre da hierarquia que esse espaço (ainda) evoca.

Foi escolhido um trabalho de dança-teatro, contemporâneo, sem fala, num desejo de surpreender, escapando do estereótipo do que seja *Teatro* e, assim, ampliando os horizontes dos alunos sobre as possibilidades da cena. O destino era o Grande Teatro do SESC Palladium, no centro de Belo Horizonte. A obra era “Anderland” (que pode ser traduzido como outra terra), da companhia alemã Toula Limnaois. Na ocasião, o ingresso era trocado por um kilo de alimento e, embora os nomes dos alunos constassem numa lista de convidados, ao ver o recolhimento dos mantimentos muitos desejaram, por livre iniciativa, contribuir na campanha de arrecadação. Recorreram ao supermercado localizado ao lado do SESC e compraram itens não perecíveis. Obviamente, tal comportamento reflete a bela característica das culturas indígenas que, em geral, tendem a ser coletivas, comunitárias, pois a partilha faz parte da *ânim*a das culturas indígenas. Por outro lado, uma outra leitura seria possível? Poderia esse ato estar a revelar um desejo

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

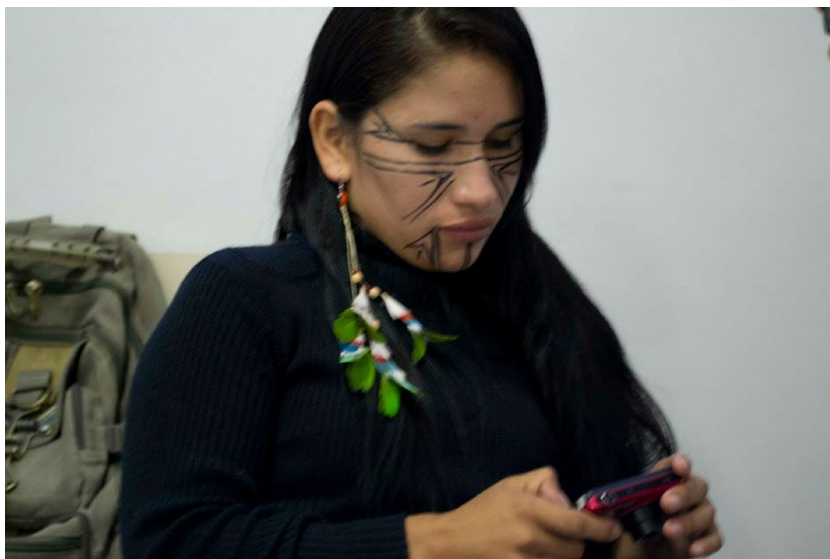
discreto de pertencer ao grupo maior, dos não-índios? Uma tentativa de encarnar a interculturalidade: capacidade de ser competente para viver a cultura do outro? Retomo as palavras de Richter acerca desse fato:

[a educação intercultural] reconhece similaridades entre grupos étnicos, ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 89)

Os alunos vestiam calça jeans e camiseta, ou seja, roupas *normais*. Entretanto, muitos – tanto os homens quanto as mulheres – usavam ornamentos típicos indígenas, feitos de penas e sementes, e ostentavam pinturas corporais. Embora sabe-se que o que caracteriza as culturas indígenas e o modo de ser indígena, é muito mais amplo, interno e complexo do que o uso de roupas, pinturas corporais e adereços, tal fato torna-se relevante ao passo que, por meio desses elementos, seus portadores davam visibilidade à identidade indígena em meio ao espaço urbano. Havia, assim, um anseio por adotar os hábitos costumeiros dos demais cidadãos ali presentes, mas também de demonstrar sua origem étnica. Ou seja, ambos códigos culturais atuavam simultaneamente: eram compatibilizados. A imagem abaixo³ demonstra esse modo de ser, onde a identidade indígena é aliada a fatores urbanos, tanto de vestimenta como de uso de aparatos tecnológicos.

³ Todas as fotografias presentes neste artigo são de autoria da professora, feitas mediante autorização dos alunos (cessão de uso de imagem).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.



Aluna mescla vestimenta urbana aos adereços e pinturas corporais indígenas

Voltando um pouco no tempo, ainda no ônibus rumo ao teatro, os alunos tiravam muitas *selfies* com câmeras de celulares: estavam festivos, queriam registrar o momento. Com lista de chamada em mãos, verificou-se a ausência de duas alunas, ao que o grupo advertiu de que essas haviam voltado ao alojamento para arrumar-se e iriam direto para o teatro. Ainda acerca da chamada, vale citar um trecho do Diário de Bordo dessa que vos escreve, acerca da experiência no FIEI:

Eis que me embaralhei ao pronunciar os nomes dos alunos. A grafia era nova para mim... raramente conseguia acertar o modo de dizer os nomes. Apreensiva com minha própria ignorância, notei que eles não pareciam se ofender com minha má pronúncia. Ao contrário, riam alto, pareciam se divertir com cada erro. Num dado momento, chego a perceber que ficavam mesmo esperando o próximo tropeço, para mais gargalhadas. Isso me deixou mais à vontade com minha “diferença”. Percebo que a interculturalidade pode ser fonte de afeto, de encontro, de aproximação, e não apenas de separação. (Diário de Bordo, maio de 2014)

O longo tempo de percurso entre o Campus e o SESC foi usado também para contextualizar a peça, quando surgiu o dado de que Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

90% desses alunos jamais haviam pisado num teatro. O cruzamento cultural de fronteiras estava em pleno desenvolvimento, em via de mão dupla.

Ao chegar no SESC, as alunas ausentes aguardavam acompanhadas de quatro alunos que não pertenciam à turma LAL mas que, ao saber da atividade, quiseram participar. Havia interesse pelo teatro - certamente, não era por falta de desejo que tantos nunca o tinham frequentado. Durante a peça, atenção e deferência. Risos e sustos. Uma cena de nudez causou espanto em alguns – Evangélicos? – chamando atenção da professora, que catava avidamente cada migalha de conhecimento intercultural.

Ao final, os alunos levantaram-se das poltronas para aplaudir os atores, soltando gritos de “Bravo!”, para novo estranhamento da docente: “Sabem usar os códigos teatrais tão bem, sem nunca terem pisado no teatro!” Na volta no ônibus, ao conversar sobre a peça, suas interpretações e metáforas, os alunos estavam em êxtase. Comentários como: “Antes eu achava que todo teatro tinha que ser falado!”, “Eles faziam imagens que contavam histórias?”, “Esse teatro é mais abstrato... mas eu entendi tudo!” surgiam a todo momento. Nesse momento, a docente falou um pouco sobre as peculiaridades da cena contemporânea, do teatro pós-dramático, das novas linguagens teatrais. Explicou, entre outras coisas, que as imagens, seja mediadas por vias tecnológicas ou ao vivo, têm um papel importante, assim como a ambientação sonora e outros elementos simbólicos. Esses também são *texto* e possuem, no teatro contemporâneo, tanta importância quanto o texto falado. A não necessidade de personagens, de um artista poder interpretar a si mesmo em cena, de possuir uma autoria maior em relação ao diretor também foi explicitada. E, além disso, a horizontalidade dos trabalhos dos coletivos, que não partem de uma ideia pré-concebida por um indivíduo, mas sim, constroem juntos, coletivamente, o trabalho como um todo, foi ressaltada. Mencionou-se, ainda, que

não há necessidade de uma linearidade no enredo, podendo faltar a tradicional divisão em começo, meio ou desenvolvimento da trama e desfecho. Hoje, uma peça pode simplesmente tratar de uma fatia do tempo solta na cronologia, sem menção ao que seja o início ou o final da história, por exemplo. Enfim, foram descritos, de maneira rápida, os pontos principais que diferenciam o teatro pós-dramático do teatro dramático, que podem também ser sintetizadas nas palavras de Almeida Junior:

O teatro já ultrapassou a ditadura reducionista do texto como a matriz do fazer teatral, da qual emanavam todas as chaves para a sua compreensão e elaboração. Atualmente, o texto dramático é um elemento integrante do processo teatral, que pode estar presente ou não no processo cênico. (...) A linguagem teatral é formada por vários códigos cênicos, num evento polissêmico; porém, acredito que esta linguagem não se forma pela somatória dos códigos, mas surge pela relação/interação entre os códigos de diferentes linguagens, com o sentido que se deseja comunicar no evento teatral. (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 186).

Perguntas e mais perguntas apareceram, sem tempo de resposta, deixando a porta aberta para o próximo encontro. A experiência anterior havia possibilitado estranhamentos e aproximações mútuas, mas, na manhã seguinte, o dia começaria com os alunos falando de si. O velho esquema “diga seu nome e o que espera da aula” cedeu lugar a questões acerca do que os interessa na vida, se estão envolvidos em algum movimento social, como é a relação com a Universidade e como se sentem diante das políticas da instituição e do país em relação aos índios. Todos, sem exceção, faziam parte de alguma associação, organização ou movimento social, agindo em projetos que promovem desde a alfabetização e recuperação da língua mãe, até educação ambiental e a luta pela terra - nenhum deles ligado diretamente à arte.

O trabalho artístico da professora, na linguagem da Performance, foi apresentado brevemente e, segundo os alunos, esse se aproxima

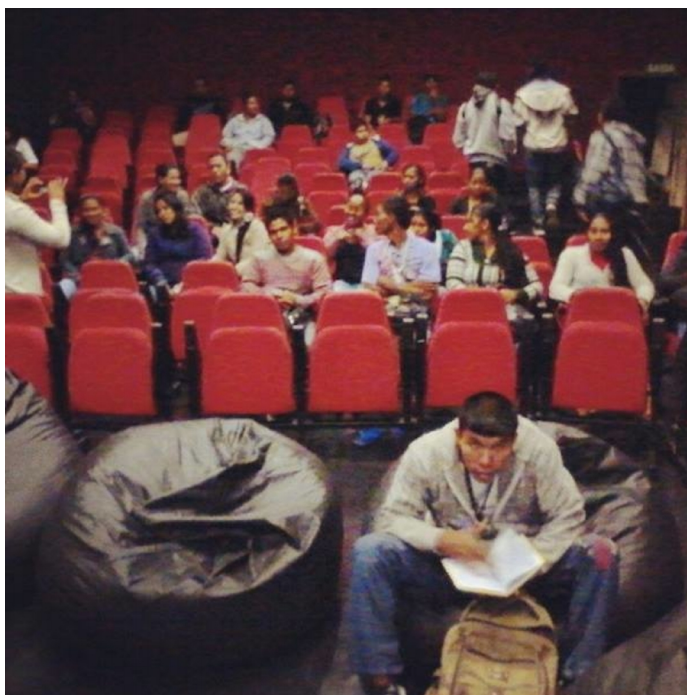
mais do que haviam visto na noite anterior, que do *Teatro* que esperavam ver. As críticas e análises continuaram ao serem apresentados os temas dos Jogos Teatrais pelas perspectivas de Olga Reverbel (1989) e de Joana Lopes (1989), as técnicas do TO - Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1975) e novamente a Performance, agora pela abordagem de Zeca Ligiéro (2011). Artigos acerca desses temas, que deveriam ser lidos para os dias seguintes, foram entregues. Na sequência, viriam as atividades práticas, mas antes disso

Almoçamos juntos no *Bandejão*: mais conversas sobre os diversos movimentos sociais dos quais os alunos fazem parte. Comentários sobre os trechos de performances mostrados e sobre suas impressões, e as pontes feitas entre os rituais indígenas e a performance. O assunto muda para comida: coisas de comer diferentes na aldeia e na cidade, os nomes de um mesmo alimento variam também. Fim do almoço: “O que vamos fazer agora, professora?” Digo que iríamos brincar. (Diário de Bordo, maio de 2014)

O cenário era um gramado, à sombra de árvores, no fundo da FaE. Lá experimentou-se dinâmicas de alongamento e respiração, exercícios de expressão corporal e vocal, jogos de integração e de improvisação. Havia encanto no ar - e nenhuma timidez. No intervalo da tarde, a aula continuava – pelo menos para a professora, que à época escreveu:

Despeço-me dos alunos e peço que pensem sobre as propostas vistas; uma delas seria aquela que seguiríamos até o final do curso. Relembro que no dia seguinte iríamos cedo ao cinema, no projeto “Escola vai ao cinema” do CentoeQuatro. Excitação geral e a seguinte frase: “Ontem teatro, agora cinema? Nossa! Vai ser a primeira vez que vou no cinema também, professora!” (Diário de Bordo, maio de 2014)

O filme exibido foi “O som ao redor”, em sessão comentada pelo cineasta e professor Gustavo Jardim.



Vista da sala de cinema com os alunos do FIEI

De volta ao Campus, outro almoço compartilhado, no Bandeirão. A convivência tornava-se mais que uma simples formalidade. A cada novo encontro os vínculos se fortaleciam, assuntos migravam para família, filhos, em intimidade crescente. Esse *estar junto* era, em si, um início do processo de criação, como aponta a pesquisadora Taís Ferreira (2006):

Há a experiência de estarmos juntos. Ou seja, aquele ‘entre nós’ (...) afetos, dissabores, sons, rancores, odores, toques, sensações, expressões, enfim tudo aquilo que não cabe no espaço do papel. O que, por mais esforço descritivo que se faça, sempre será difícil de expressão fidedigna. Muito próximo daquilo a que tenho me referido como essencialmente teatral: o inenarrável estar junto. (FERREIRA, 2006, p. 48).

A época das aulas coincidiu com as celebrações de 50 anos do fim da ditadura militar no Brasil. O tema impregnava a Universidade: Conferências, Seminários, cartazes pelos corredores da FaE. É quando, ainda no Bandeirão, a professora pergunta: “Repararam nos anúncios sobre a ditadura? Fico pensando como foi para vocês, Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

indígenas, a repercussão do Golpe Militar...” A pergunta era genuína: o tema não lhe saía da cabeça, fruto de uma palestra assistida dias antes. Foi possível notar que era novo, também, à maioria dos alunos. Sabiam que os militares haviam chegado nas aldeias, mas os conhecimentos eram rasos. Enquanto isso, lá mesmo à mesa de comer, um aluno com *tablet* nas mãos fez uma busca no *Google* sobre o tema. Rapidamente, encontrou dados e os leu em voz alta. Há interesse geral, afinal o assunto era uma descoberta em comum, uma ilha em meio às diferenças. A porta estava aberta para que fosse feita a pergunta: “O que acham de realizarmos uma apresentação sobre isso, aqui na FaE, como finalização da disciplina?”

Chegando na sala de aula, debater sobre os textos lidos, um caminho para o curso começou a surgir. Sendo perguntados se desejavam realizar uma apresentação na FaE, que demandaria pesquisas, ensaio e muito trabalho, resposta foi unânime: sim! O tema e a linguagem eram de livre escolha da turma, a única coisa que não caberia era simplesmente decorar um texto pré-existente, pois, como nos ensina Ingrid Koudela, o aluno que simplesmente decora um texto clássico, e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção, não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea (KOUDELA, 1998, p.25).

Então, um dos alunos presentes no almoço trouxe de volta a proposta da Ditadura Militar, sugerindo-a à turma. Muito politizados, os alunos abraçaram a ideia. Diziam que o tema era urgente, era um lado da história do Brasil que ninguém via - como acontecia aos próprios índios. Todos concordavam que o assunto era relevante e desconhecido, mesmo para eles. Agora, precisava-se decidir o formato: Jogos, Performance ou Teatro do Oprimido? Ajudando-os nessa escolha, a professora recapitulou as três linguagens e ressaltou a inclinação natural do Teatro do Oprimido e

da Performance para os temas políticos, bem como as analogias entre essa última e os rituais indígenas. Pronto, estava decidido. Uma performance que se aproximasse dos rituais indígenas e falasse da ditadura nas aldeias. Os exercícios de alongamento, aquecimento, expressão corporal e vocal permaneciam durante o período de criação: a base para estar inteiro em cena. O restante seria descoberto coletivamente, em conhecimento-processo, como define a pesquisadora Guaraci Lopes Martins:

A concepção de conhecimento-processo constitui a investigação, a construção e a desconstrução do real, diferentemente do conhecimento-produto, que é pronto, estático e não inclui o desvelamento do real. A escola deve desencadear, estimular e transmitir referências comuns, para a inserção do aluno na sociedade; porém, precisa proporcionar a ele uma experiência de liberdade criativa e, assim, deslocá-lo da passividade e da pressuposição de que tudo possui um significado definido. (MARTINS, 2006, p. 43)

A pesquisa fluíu de modo espontâneo e reflexivo. Buscou-se memórias reais desse período, em conversas com mães, pais e parentes mais velhos. Assistiu-se um documentário acerca do tema e, durante o filme, termos, frases, imagens que causassem impacto foram anotadas, pois seriam possíveis materiais de cena. Cantos e danças indígenas das quatro etnias foram adicionados aos exercícios de expressão corporal - e poderiam também integrar a performance.

Ao final de dois dias de muito trabalho coletivo, obteve-se a estrutura da performance. Nas pesquisas, descobriu-se que os militares criaram um exército com os próprios índios, e ainda, um presídio para os que cometessem *crimes* como: falar e cantar na língua indígena, beber cachaça ou cauim⁴, ultrapassar limites territoriais definidos aleatoriamente pelos militares, caçar sem autorização e até namorar. Os alunos se organizaram em quatro grupos de *criminosos* e um quinto, de índios servindo ao exército. A

⁴ Bebida alcoólica tradicional dos povos indígenas do Brasil, feita através da fermentação da mandioca ou do milho, adicionada a sucos de frutas.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

cena se iniciava com todos juntos, livres, passando pela captura e subsequente prisão, pelos índios-soldados, um a um. Isso acontecia em um ritual dançado em roda, onde se alternavam cantos e passos ritmados, típicos dos Pataxó, Pancararu, Xakriabá e Guaraní. À medida em que eram presos, os contraventores eram calados à força, retirados da dança e lançados ao chão. No local da queda se escrevia, em giz branco, frases retiradas das pesquisas feitas, remetendo à voz de um ancestral real, preso e torturado no passado - em cuja memória se fazia a performance.



Imagens da performance em andamento

A apresentação aconteceu no saguão da FaE, horário do almoço, para uma numerosa platéia que, ao transitar por ali, parava para ver. Horas depois de terminada a ação, os relatos em giz continuavam intactos no chão, não haviam sido pisados, numa demonstração de respeito dos demais estudantes, professores e funcionários.

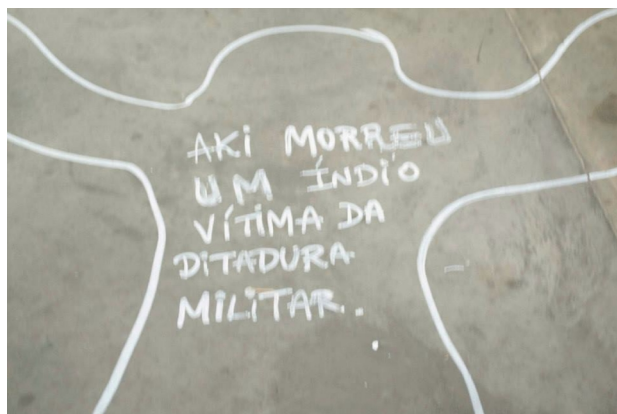


Imagem de relato em giz, intacto horas após a finalização da apresentação

O conceito de interculturalidade saltava aos olhos. Havia elementos da cultura indígena: homenagem a ancestrais reais, cantos, danças e procedimentos ritualísticos do repertório cultural das quatro etnias. A isso, somava-se um tema oriundo da civilização não-indígena, a Ditadura Militar, encenado por meio da performance. E o principal: ao contrário do que se deu na realidade, em que a cultura indígena foi brutalmente massacrada pelo homem branco, sobretudo durante o regime militar, durante a performance essas culturas conseguiram estar lado-a-lado, sem que uma anulasse ou se submetesse à outra.

Conclui-se, apontando que o trabalho que culminou na apresentação, bem como as questões levantadas até este momento, não acabaram ao fim das aulas. Eles se acumularam ao longo de um processo que se repetiu nas aldeias e que, espera-se, continuará nas salas de aula desses alunos, muitos já atuando como professores.

Ficou a certeza de que assim como os alunos viveram um processo de aprendizado intercultural, professora e Universidade também o viveram, afinal, a interculturalidade somente é válida quando legítima todos os saberes envolvidos. É agregando reciprocamente que uma arte e uma educação interculturais são capazes de fazer ver, compreender, viver, conjugar e transformar as realidades.

Referências Bibliográficas:

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975.

FERREIRA, Taís. Problematizando uma estratégia metodológica de pesquisa em teatro e educação. *Olhar de Professor*, v.7, n.01. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa., 2006.

ALMEIDA JUNIOR, José Simões. *Ler o espaço teatral*. Anais do III SOPCOM, VI Lusocom e II Ibérico, v.2. Portugal, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIGIÉRO, Zeca. *Corpo-a-corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS, Guaraci S. Lopes. *O Ensino do Teatro para além do Entretenimento*. Revista Científica/FAP, Curitiba, v1, Jan/Dez 2006.

NASCIMENTO, Glória C. C. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, F. A. *Sentidos de leitura: sociedade e educação*. João Pessoa: Imprell, 2013.

PINHO, Breno A. Redistribuição de Renda e Sustentabilidade Produtiva a partir da Economia Popular e Solidária: Perspectivas para o Caso do Território Indígena Xakriabá. *VII Encontro Nacional da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica*, 2008. Disponível em http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/vii_en/mesa5/trabalhos/redistribuiçao_da_renda.pdf acessado em 31.01.2015

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão*. São Paulo: Scipione, 1989.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos*. São Paulo: SESC/SENAC, 2012.

Recebido para publicação em 02 de fevereiro de 2015
Aprovado em 27 de abril