

# ENSINO DE TEATRO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: UM DESAFIO INTERCULTURAL

## *TEACHING THEATRE TO INDIGENOUS STUDENTS: AN INTERCULTURAL CHALLENGE*

Christina Fornaciari<sup>1</sup>

---

### RESUMO

O presente artigo analisa a prática de ensino de teatro em um contexto de interculturalidade, mais especificamente, no âmbito da educação voltada para estudantes indígenas. A abordagem proposta tem como objetivo problematizar o desafio de proporcionar um ensino que valorize e integre os saberes e a cultura do povo indígena, mas que, ao mesmo tempo, trabalhe com conhecimentos tradicionalmente utilizados no ensino de teatro, dentro e fora da universidade. Como metodologia para tal, será apresentado um estudo de caso, oriundo da experiência concreta da autora ensinando teatro no âmbito do FIEI/UFMG, junto a estudantes de variadas etnias indígenas, aliado ao pensamento de teóricos provenientes dos campos da Educação, da Arte-educação e do Teatro. O resultado que se pretende alcançar configura-se não como resposta, mas, antes, como formulação de questões que possam ser guias para futuras reflexões acerca do tema.

**Palavras-chave:** *Interculturalidade. Ensino de teatro. Educação indígena.*

---

<sup>1</sup> Professora de Teatro-  
educação - Faculdade  
de Educação da UFMG.

Considerando o grande enfoque dado ao tema da interculturalidade hoje, no que tange o ensino de artes no Brasil, este artigo pretende apresentar algumas facetas do termo pelo ponto de vista da prática do ensino de teatro no âmbito da educação voltada para estudantes indígenas.

Partimos do entendimento do termo “interculturalidade”, que, conforme a definição oferecida por Ivone Mendes Richter, é “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes culturas” (RICHTER, 2008, p. 88). Alinhado a esse pensamento, Ana Mae Barbosa apresenta, em pelo menos dois de seus livros – *A Imagem no Ensino da Arte* (1991) e *Tópicos Utópicos* (1998) –, o entendimento de interculturalidade<sup>1</sup> como a

ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente (...) sem criar guetos culturais e [sem] manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura, sem possibilitar a decodificação de outras culturas (BARBOSA, 1991, p. 24).

A nosso ver, o conceito de interculturalidade estabelece uma forte relação com a educação, já que a complexidade e a multiculturalidade características do mundo de hoje

---

<sup>1</sup> A autora utiliza os termos interculturalidade, pluralidade cultural e multiculturalidade como sinônimos. Esses termos são também encontrados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para indicar o mesmo sentido: múltiplas culturas presentes nas sociedades complexas. Apesar disso, a denominação “multicultural” é a que se encontra mais difundida na literatura, tanto na área da Educação quanto na da Arte-educação.

encontram nas instituições educacionais e seus agentes um ambiente propício ao desenvolvimento da identidade, da diversidade e da convivência entre diferenças. Assim, torna-se um movimento natural, repensar a atividade docente em termos de espaço e tempo, conteúdos e metodologias, a fim de romper um modelo fragmentado de ensino e, ao contrário, instituindo práticas que possam transformar a escola em um lugar onde os alunos participem de forma crítica na reelaboração da cultura acumulada pela humanidade. Ainda nas palavras de Ivone Mendes Richter:

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 do qual 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 intercultural se dá no momento em que o processo de ensino-aprendizagem passa por múltiplas competências culturais, entendendo que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os povos e aos diferentes grupos humanos. Para atender a tal princípio, a universidade se abre à troca de códigos culturais, começando por promover o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sem que as identificações de cada grupo precisem ser abandonadas para que novos códigos possam surgir. Interculturalidade é aqui compreendida como construção do conhecimento no encontro índios-universidade, como se depreende da fala de 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, 2008, p. 89).

Ressalte-se que, ao tratarmos do binômio índios-universidade neste artigo, fazemos referência ao Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI, implementado, no ano de 2006, na Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O FIEI tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas com enfoque intercultural, tornando-os aptos a lecionar nas escolas de ensinos fundamental e médio. O curso possui três áreas de concentração (LAL: Línguas, Artes e Literatura; CVN: Ciências da Vida e Natureza; e CSH: Ciências Sociais e Humanidades) e está estruturado em cinco anos, com semestres letivos compostos de uma etapa intensiva e uma intermediária. As etapas de aulas intensivas ocorrem simultaneamente ao funcionamento de outros cursos da UFMG, contribuindo para o contato com os demais estudantes. Embora o FIEI tenha sede na FaE, os alunos assistem às aulas e utilizam laboratórios em outras unidades do *campus*, favorecendo também o convívio com diversos cursos. Já as etapas intermediárias (denominadas de intermódulo) ocorrem nos períodos entre duas etapas intensivas, sendo realizadas nas áreas de origem dos estudantes (aldeias indígenas).

Resumidamente, os princípios que norteiam o FIEI são<sup>2</sup>: I) a educação indígena deve ser específica, intercultural e bilíngue; II) a aprendizagem funda-se nas experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto sócio-histórico, sendo o etnoconhecimento<sup>3</sup> o pressuposto que retrata essa concepção; III) a experiência escolar representa um tempo de vivência cultural e um espaço de produção coletiva; IV) o conceito de percurso acadêmico é diferenciado para cada estudante ou grupo de estudantes indígenas.

Neste artigo, vamos nos ater ao módulo intensivo da turma LAL, no qual a disciplina “Tópicos Especiais em Arte” foi conduzida por mim, em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2014<sup>4</sup>. A turma em questão era composta de 42 alunos, de ambos os sexos, entre 21 e 50 anos, aproximadamente. Havia representantes de quatro etnias diferentes: xacriabá (a maioria), pataxó, pancararu e guarani. Desses, apenas os dois pataxós mais velhos, do sexo masculino, tinham fluência na língua-mãe, os demais haviam perdido contato com o idioma indígena e falavam apenas português.

---

<sup>2</sup> Dados retirados do documento “Propostas e Subsídios para o Programa de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas na UFMG”. Belo Horizonte, abril de 2008.

<sup>3</sup> “Etnoconhecimento são os saberes, tradições (cultura) passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais.” (NASCIMENTO, 2013, p. 12).

<sup>4</sup> Mais tarde, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência no intermódulo, realizado no segundo semestre de 2014, em território xacriabá, junto às aldeias Sumaré e Sumaré II, Brejo, Prata e Rancheira (cidade de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais).

Participar do FIEI revelava-se uma experiência inovadora e desafiadora em muitos sentidos. Mesmo já possuindo certa experiência na condução de aulas de teatro em contextos de minorias (presidiários, dependentes químicos, população em situação de rua, pessoas com deficiências mental e/ou física), a realidade que ali se apresentava trazia inúmeros diferenciais, em especial o desejo de trabalhar o conhecimento de cada povo indígena, respeitando a identidade de cada um e, quem sabe, encontrando um foco onde essas diferenças pudessem convergir.

Assim, desde o início, quando fui designada para ministrar Teatro na turma LAL do FIEI, muitas questões vieram à tona: como proceder para valorizar a cultura que eles já possuem, sem impor uma visão do homem branco que anulasse as especificidades do universo indígena? Como compatibilizar o conhecimento científico produzido na academia acerca do ensino e da produção artística com o contexto das aldeias? Como ser ponte entre tantas etnias? Quais seriam as expectativas dos alunos e como criar uma metodologia que pudesse dar conta dessas expectativas? Quão necessário seria que, daquele encontro, surgisse uma manifestação artística ou algo nesse sentido, que pudesse dar visibilidade aos estudantes dentro da própria instituição? Esse desejo era meu ou deles?

Inicialmente, a primeira necessidade encontrada por mim foi a de estudar e buscar compreender ao máximo o contexto desses alunos: a história de cada etnia, a relação com a terra, a localização e o tamanho da população, as festas e rituais. Descobri, por meio da pesquisa em documentos oficiais, teses e dissertações disponibilizados na internet, que os membros

dessas etnias possuem a característica comum de serem sobreviventes de um intenso contato com os bandeirantes, ações missionárias, frentes pecuaristas e garimpeiras. Todos tiveram seus territórios desapropriados em algum momento da história e, hoje, lutam para ampliar a área das terras demarcadas. Também estão vivendo na atualidade um processo de valorização cultural, buscando identificar e registrar aspectos materiais e imateriais da própria cultura e avivar as línguas-mães. Os casamentos religiosos, tanto os contraídos na igreja católica quanto os que ocorrem nas inúmeras igrejas evangélicas estabelecidas no entorno das aldeias, podem ou não ser sucedidos pelo ritual de cada etnia – quando ocorrem, geram festas com ritos, danças e canções indígenas, atraindo índios e não índios. A situação econômica desses povos é difícil, a exemplo dos xacriabás, que são a maior população indígena mineira, com mais de 7 mil índios, localizada no município de São João das Missões. Os habitantes dessa região representam uma das populações mais carentes do Estado. Assim como a xacriabá, 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.

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).

Como se percebe, a interculturalidade ou o cruzamento com a cultura não indígena é uma realidade que está presente nas aldeias, inclusive gerando alterações no comportamento produtivo e de sobrevivência nos territórios indígenas. Foi com base nisso que optei por iniciar as atividades fora da escola, julgando que o trânsito escola-cidade poderia se intensificar e atingir instâncias da vida urbana ainda desconhecidas por parte dos alunos indígenas, como o teatro (seja o prédio seja a experiência estética teatral). A ideia era colocar em prática o entendimento de que a experiência escolar deveria representar um tempo de vivência cultural e de produção coletiva que ampliasse o horizonte pessoal de cada aluno. Nas palavras 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, 2008, p. 88).

Diante da necessidade de ampliar a ponte entre os processos formais e informais de transmissão mútua entre nossas culturas, busquei algo que pudesse falar mais de nós mesmos: de um lado, a professora urbana, branca e imersa no universo das artes, mas tão distante do indígena. Do outro lado, alunos índios vindos de aldeias e realidades diversas, trazendo uma bagagem cultural rica (que, a julgar pela perda da língua, carecia de vigor) e, no entanto, tão distante do circuito artístico – seja da academia seja do mercado de arte.



Diante dessas constatações, busquei realizar, na véspera da aula inaugural, uma atividade preparatória que pudesse nos aproximar – em termos artísticos e, também, como pessoas, sujeitos com suas identidades. Decidi que a apreciação de uma peça teatral seria importante para que os alunos se familiarizassem com o que eu tinha em minha bagagem. Por outro lado, essa ocasião me daria um tempo de convívio com eles, no ônibus, em direção ao teatro, sentados lado a lado, na plateia, momentos para que eu fosse me inteirando dos modos peculiares deles de verem e serem vistos na cidade grande.

Escolhi uma obra de dança-teatro, contemporânea, sem fala, num desejo de surpreender, escapando do estereótipo do que seria “teatro” e, assim, ampliando os horizontes dos alunos acerca das possibilidades da cena. Assistiríamos à obra *Anderland (Outraterra)*, da companhia alemã Toulalimnais, no Grande Teatro do SESC Palladium, Centro de Belo Horizonte. Na ocasião, o ingresso deveria ser trocado por um quilo de alimento e, embora eu houvesse obtido gratuidade aos alunos e os nomes deles constassem de uma lista de convidados, ao verem os alimentos serem recolhidos, muitos desejaram, por livre iniciativa, contribuir na campanha de arrecadação. Recorreram ao supermercado localizado bem ao lado do SESC e compraram itens não perecíveis. Tudo isso me parecia uma tentativa, embora discreta, de pertencer ao grupo maior, dos demais, dos não índios. Uma tentativa de encarnar a interculturalidade: capacidade de ser “competente” para viver a cultura do outro. Eu ia tomando nota, me encantando.

Os alunos estavam vestidos com calça jeans e camiseta, ou seja, roupas “normais”. Entretanto, muitos – tanto os homens

quanto as mulheres – usavam ornamentos claramente indígenas, como cocares, colares, adereços feitos de penas e sementes. Havia, assim, desejo de demonstrar a origem étnica e, ao mesmo tempo, de adotar os hábitos costumeiros das demais pessoas ali presentes.

Voltando um pouco no tempo, ainda no ônibus, rumo ao teatro, muitas *selfies* foram tiradas com câmeras de celulares: os alunos estavam festivos. Munida de lista de chamada, verifiquei que faltavam duas alunas. Fui advertida pelo grupo de que elas nos esperariam no teatro, pois passariam no alojamento para tomar banho e trocar de roupa. Ainda durante a chamada, me embaralhei ao pronunciar os nomes dos alunos. A grafia era nova para mim e, como consequência, raramente conseguia acertar o modo de dizer os nomes. Apreensiva com minha própria ignorância, notei que eles não pareciam se ofender com a minha péssima pronúncia. Ao contrário, riam alto, pareciam se divertir com cada “erro”. Num dado momento, cheguei a perceber que ficavam mesmo esperando o próximo “tropeço”, para mais gargalhadas. Isso me deixou à vontade com a minha “diferença”. Percebi que a interculturalidade poderia ser fonte de afeto, de encontro, de aproximação, e não apenas de separação.

[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, 2005, p. 89).

Aproveitei o tempo do longo percurso entre o *campus* da universidade e o teatro, para contextualizar a peça e, na sequência, perguntei se eles já tinham ido ao teatro alguma

vez. A resposta foi unânime: “nunca!”. Se, por um lado, fico triste ao constatar isso, por outro, alegro-me diante da certeza de que o cruzamento cultural de fronteiras estava em pleno desenvolvimento, em via de mão dupla.

Ao chegarmos, encontramos as alunas ausentes, que trouxeram outros quatro alunos indígenas junto a elas. Esses não eram da LAL, mas, ao saber da atividade, quiseram participar. Percebi que havia interesse pelo teatro e, certamente, não era por falta de desejo que jamais haviam frequentado um.

Durante a peça, atenção e deferência. Risos e sustos. Ao final, uma cena de nudez causou espanto em alguns, o que, a mim, pareceu estranho. Não eram os índios acostumados a andar, por aí, com pouca roupa? Deduzi que a imposição, pelo branco, de que “cobrissem suas vergonhas” havia deixado marcas. Traumas talvez? Pergunto à aluna ao lado o motivo do desconforto, ao que ela responde: “Esses são evangélicos, professora!”. E, assim, sigo, catando avidamente cada possibilidade de conhecimento.

Ao final, aplaudiram de pé e soltaram gritos de “Bravo!”. Em mim, novo estranhamento: sabem usar os códigos teatrais tão bem, sem nunca terem pisado em um teatro! Na volta, no ônibus, conversamos sobre a peça, suas interpretações e metáforas. Os alunos estavam espantados com o que acabaram de ver. Comentários como “Eu achava que todo teatro tinha que ter texto”, “Eles faziam imagens que contavam histórias”, “Esse teatro é mais abstrato, né?” surgiam a todo momento. Falei um pouco da cena contemporânea, do teatro pós-dramático, das novas linguagens teatrais. Expliquei, entre outras coisas, que as imagens, 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. Expliquei sobre a não necessidade de personagens, de um artista poder interpretar a si mesmo em cena, de possuir uma autoria maior em relação ao diretor. Falei da horizontalidade dos trabalhos dos coletivos, que não partem de uma ideia preconcebida por um indivíduo, mas, sim, constroem juntos, coletivamente, o trabalho como um todo. Menciono 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, descrevi de maneira rápida os pontos principais que diferenciam o teatro pós-dramático do teatro dramático, que podem também ser sintetizados 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, 2007, v. 2, p. 186).

Como na ida estive preocupada com as questões de organização da chegada da turma ao teatro, até esse momento, eu não

havia tido tempo de me apresentar formalmente, contando um pouco da minha trajetória profissional, o que, então, fiz brevemente nesse momento. Falei em linhas gerais do meu trabalho artístico em *performance* e direitos humanos, o que, de certa forma, se aproxima mais daquilo que eles haviam visto que do “teatro” que esperavam ver. Surgiram perguntas e mais perguntas, sem tempo de resposta, deixando a porta aberta para o próximo encontro.

A experiência no teatro havia possibilitado estranhamentos e aproximações mútuas. Na manhã seguinte, seria a vez de os alunos se apresentarem. Descartei, como de costume, o velho esquema “diga seu nome, idade e o que espera da aula”. Pedi que relatassem o que os interessa na vida, se estão envolvidos em algum projeto ou movimento social, se conhecem as lideranças da aldeia, como é a relação com a universidade, como se sentem diante das políticas da instituição e do país na relação delas com os índios. Descobri que todos, sem exceção, fazem parte de alguma associação ou organização indígena, em projetos que promovem desde a alfabetização e a recuperação da língua-mãe até a educação ambiental e a luta pela terra – nenhum deles estava ligado diretamente à arte.

No meu planejamento de aula, havia incluído a possibilidade da criação e da apresentação de uma *performance* com a temática da ditadura militar nas aldeias, pois esse assunto estava sendo muito discutido naquele momento específico, devido às comemorações dos 50 anos do Golpe Militar de 1964. No entanto, havia também outras “cartas na manga”... Meu desejo era o de decidirmos juntos, dialogando, sobre os rumos a tomar.

Falei de algumas propostas de arte que poderiam ser interessantes nesses projetos e também na atuação docente deles. Apresentei os jogos teatrais pelas perspectivas das teatrólogas Olga Reverbel e Joana Lopes, o conceito de Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo e dramaturgo Augusto Boal, e a arte da *performance*, surgida, nos anos 1960, como uma expressão artística que une o teatro às artes visuais, fazendo do corpo a matéria-prima para obras cênicas e instalações no espaço. Foram distribuídos textos curtos acerca desses temas, que deveriam ser lidos durante a disciplina. Na sequência, saímos da sala e fomos para o gramado, no fundo da FaE. Lá, experimentamos técnicas de relaxamento e de aquecimento, exercícios de expressão corporal e vocal, jogos de integração e de improvisação. Havia encanto no ar – e nenhuma timidez.

Almoçamos juntos no “bandejão”: mais conversas sobre os diversos movimentos sociais dos quais os alunos fazem parte. Na volta, mostrei trechos de *performances* e interroguei os alunos sobre as impressões deles. Apresentei pontes entre os rituais indígenas e a *performance*, no campo dos estudos culturais, e experimentamos jogos retirados das propostas dos teatrólogos Lopes e Reverbel, assim como dinâmicas do Teatro do Oprimido. Ao final do dia, pedi que pensassem sobre as propostas estudadas. Uma dessas abordagens (jogos teatrais, *performance* ou Teatro do Oprimido) seria aquela com que seguiríamos até o final do curso. No dia seguinte, nos encontraríamos cedo e iríamos ao cinema, por meio do projeto “Escola vai ao cinema”, do Cine CentoeQuatro, e, na volta, decidiríamos juntos o rumo a tomar em nosso processo criativo, em sala de aula.

O filme em exibição era “O som ao redor”, seguido de comentários feitos pelo cineasta e professor Gustavo Jardim. Retornando ao *campus*, tivemos outro almoço no “bandejão” – sentia que a convivência se tornava mais que uma simples formalidade. A cada novo encontro, nossos vínculos se fortaleciam, criávamos intimidade. Esse “estar junto” era, em si, um início do processo de criação.

Há a experiência de estarmos juntos. Ou seja, aquele “entre nós” que me constituiu e constituiu-os, que fez de nós algo único, naquela conformação espaço-temporal que dividimos, que construímos e pela qual passaram 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, v. 7, p. 48).

Essa experiência de vivenciar um tempo juntos, também fora da escola, mostrava-se essencial para mim. E isso nos deu tempo para notar e comentar, como já mencionado, que a época das aulas coincidiu com o momento em que se completavam 50 anos do Golpe Militar de 1964. Pairava na Universidade um clima de reflexão sobre o tema: conferências, seminários, cartazes pelos corredores da FaE. É quando, em meio às amenidades, pergunto: “Repararam nos anúncios sobre a ditadura? Fico pensando como foi para vocês, indígenas, a repercussão do Golpe Militar?”. A pergunta era genuína, pois esse universo era novo para mim. Mas, pelo que notei, era também novo à maioria deles. Ouço: “Nunca parei para pensar nisso...”, “Só sei que tinha tortura, o resto, não sei, não!”. Sabiam que a ditadura também havia chegado às aldeias,

mas os conhecimentos eram rasos. Enquanto isso, ainda na mesa do “bandejão”, um aluno muito ligado em tecnologia e que sempre trazia às mãos um *tablet* começa a pesquisar no *Google* sobre o tema. Rapidamente, encontra dados e os lê em voz alta. Noto que há interesse do grupo em se aprofundar no assunto. Um ponto de descoberta em comum, uma semelhança em meio às diferenças? A porta estava aberta para que eu fizesse a proposta da aula: o que acham de realizarmos uma *performance*, sobre o como a ditadura militar reverberou nas aldeias, aqui, na FaE?

No retorno à sala de aula, começamos a vislumbrar um desenrolar para a disciplina. Como o tempo era curto (cinco dias, 8h/a por dia) precisaríamos decidir juntos qual caminho seguir, pois seria impossível experimentar a fundo as três opções apresentadas e experimentadas (Teatro do Oprimido, jogos teatrais e *performance*). Então, um dos alunos que estava na mesa do almoço traz de volta a proposta da *performance*, sugerindo-a à turma. Entre olhares assustados, talvez pelo medo de criar ou pela inexperiência, uma voz feminina diz: “Professora, nós não sabemos fazer *performance*! Como é que vamos criar uma, do nada?”. Ao que respondi que uma *performance* surge a partir de pesquisas, leituras, imagens. Isso, nós buscaríamos juntos. Deixei claro que essa era apenas uma opção entre as demais, sendo que todas demandariam pesquisas, leitura e muito trabalho. Dentro disso, a única coisa que não caberia era partir de um texto dramático preexistente, que chegasse até nós pronto e finalizado, pois

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).

Outros alunos argumentaram que o tema da ditadura funcionaria como um ponto comum entre as quatro etnias. Seria uma oportunidade de se conhecerem entre si mesmos e de lançarem luz a uma parte da história do Brasil que parecia invisível – todos concordavam que o tema era relevante e desconhecido, mesmo para eles. Acrescentei que, durante a criação do trabalho, continuaríamos com as técnicas de relaxamento, aquecimento, exercícios de expressão corporal e vocal, que nos dariam base para estarmos inteiros em cena. O restante seria descoberto coletivamente, em conhecimento-processo.

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, v. 1, p. 17).

Nesse processo de buscar o conhecimento juntos, estava incluída a necessidade de buscar saber mais sobre a ditadura nas aldeias: como ela ocorreu, que marcas ficaram nos mais velhos e como poderíamos resgatar essas memórias. Essa pesquisa precisava ser feita, pois tínhamos poucos conhecimentos acerca desses fatos. E assim fizemos. Buscamos conversar com mães, pais e parentes mais velhos, procurando memórias reais desse período. Também assistimos a um documentário acerca

do tema, e, durante o filme, termos, frases, palavras, imagens foram anotadas – usaríamos aquilo como material de cena. Paralelamente, durante os exercícios de expressão corporal, adicionamos cantos e danças indígenas praticados hoje, nas aldeias. Isso faria parte de nossos exercícios de preparação e poderiam também integrar a *performance*.

Ao final de dois dias de muito trabalho coletivo, tínhamos a estrutura da *performance* pronta. Nas pesquisas, descobrimos que os militares haviam criado um exército com os próprios índios, bem como um presídio para os que cometessem “crimes” como: caçar sem autorização, falar e cantar na língua indígena, beber cachaça ou *cauim*<sup>5</sup>, ultrapassar limites territoriais definidos aleatoriamente pelos militares e até namorar. Esses “crimes” foram nossos guias: os alunos se organizaram em cinco grupos: um, de índios servindo ao exército à força, e quatro grupos de “criminosos”. Em linhas gerais, a cena se iniciava com todos juntos, livres, passava pela captura e pela subsequente prisão, um índio por vez. Isso acontecia em um ritual de dança em roda, na qual se alternavam cantos guarani, pataxó, pancararu e xacriabá. O ritual era atravessado por muita conversa na língua guarani, cujo detentor parecia contente em exercitar e em ensinar frases curtas aos demais. À medida que eram presos, os índios contraventores eram calados à força, retirados da dança e lançados ao chão. No local onde cada um deles caía, eram escritas, em giz branco, palavras que poderiam revelar ao público um pouco do que descobrimos nas pesquisas históricas. Assim, trabalhamos

---

<sup>5</sup> Bebida alcoólica tradicional dos povos indígenas do Brasil, feita por meio da fermentação da mandioca ou do milho, adicionada a sucos de frutas.

com o subtexto de que, em nossa performance, onde caísse um corpo de índio vítima da ditadura, ressurgiria a “voz” de um ancestral preso e torturado, de cuja memória fazíamos a *performance*.

Apresentamos a *performance* no pátio da FaE, no horário do almoço, para uma numerosa plateia, que, ao transitar por ali, parava para nos ver. Horas depois de terminada a *performance*, os relatos em giz continuavam intactos no chão, não haviam sido pisados – o que era, a meu ver, uma demonstração de respeito. O conceito de interculturalidade saltava aos olhos, numa experiência que levantava outras questões para além do teatro e da política em si (questões relativas ao desaparecimento da memória indígena ou, quiçá, do seu intencional apagamento).

Havia elementos ritualísticos, cantos, danças... A língua indígena, ainda dominada por um dos alunos, foi amplamente utilizada, ao longo de toda a *performance*. Da mesma forma, retomávamos a memória de fatos reais vividos pelos ancestrais de cada etnia, memória essa que é objeto de um esforço grande de levante e valorização, por parte das populações indígenas atuais. Ou seja, a *performance* casou com questões que integram o repertório cultural (no passado e na atualidade) dessas etnias. A isso, aliava-se o tema do não índio, da ditadura, mas sem que um assunto anulasse o outro.

O trabalho que culminou na apresentação é apenas o começo de um longo percurso que continuaria a se desenvolver, posteriormente a ela. As questões levantadas até aquele momento não acabaram ao fim do semestre, mas se acumularam ao longo de um processo de aproximação com a

cultura indígena, processo esse vivido intensamente por mim, como docente, e o qual certamente continuará e se repetirá, nas aldeias e na universidade. Fica a certeza de que, assim como o aluno vive um processo de aprendizado intercultural, o professor e a universidade também o viverão. Nesse sentido, a interculturalidade somente é válida quando legitima todos os saberes envolvidos, agregando conhecimentos acerca de outra cultura para todos os envolvidos. Assim, constrói-se uma arte e uma educação capazes de fazer pensar, propor, transformar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Ler o teatro. *Actas III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, Lisboa; v. 2, p. 185-187, 2007.

BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERREIRA, T. Problematizando uma Estratégia Multimetodológica de Pesquisa em Teatro e Educação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa; v. 7, n. 1, 2006, p. 35-49.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: EDUSP; Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Um vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MARTINS, G. S. L. O Ensino do Teatro para além do Entretenimento, *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 1, jan-dez. 2006. p. 15-22.

NASCIMENTO, G. 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, p. 57-68.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-90.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos, *Revista das Artes SESC/UOL*, 2005. Disponível em: <[www.sesc.uol.com.br/hotsites/arte/text\\_4.html#Livone](http://www.sesc.uol.com.br/hotsites/arte/text_4.html#Livone)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the theater teaching practice within an interculturalism context; more specifically, in the context of education for indigenous students. The proposed approach aims to confront the challenge of providing education, valuing and integrating the knowledge of the indigenous people, but at the same time, working with traditional theater teaching knowledge, inside and outside the University. The methodology for such includes a case study, derived from the

author's practical experience at FIEI/UFMG (Federal University of Minas Gerais), with students from various indigenous ethnic groups, allied to the thought of theorists from the fields of education, art education and theater. The results expected to be achieved are not presented as answers but rather, they consist in the formulation of certain questions, which may work as guidelines for further thinking on the subject.

**Keywords:** *Interculturalism. Theatre teaching. Indigenous education.*

---

**Christina Fornaciari**

*Christina Fornaciari está vinculada à FaE – Faculdade de Educação da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, onde é Professora de Teatro-educação. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA - Universidade Federal da Bahia, Mestre em Teorias e Práticas Teatrais pela USP - Universidade de São Paulo, Mestre em Performance pela Queen Mary University of London. Graduada em Direito e formada pelo Teatro Universitário da UFMG, atua no campo da educação na interface entre as Artes Cênicas, a Educação e os Direitos Humanos.*

*christinafornaciari@gmail.com*