



UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA
PPGAC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JOSÉ MARIA LOPES JÚNIOR

**MITO-DRAMA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
TEATRO COM INDÍGENAS DE RONDÔNIA**



SALVADOR – BAHIA

2015

JOSÉ MARIA LOPES JÚNIOR

**MITO-DRAMA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO COM
INDÍGENAS DE RONDÔNIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal da Bahia, como parte do requisito obtenção de título de doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais em Artes Cênicas.

Orientador: Luiz Claudio Cajaíba

SALVADOR – BAHIA

2015

Lopes Júnior, José Maria

Mito-drama: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia/ José Maria Lopes Júnior – 2015

262. 30cm

Tese de Doutorado em Artes Cênicas/Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro e Escola de Dança.

Orientador: Luiz Claudio Cajaíba

1. Pedagogia Teatral. 2. Mitos Indígenas. 3. Educação Escolar Indígena.

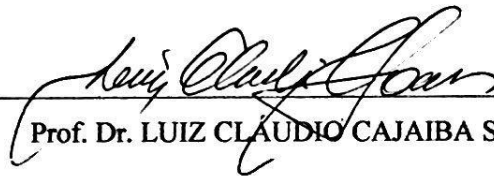
JOSÉ MARIA LOPES JÚNIOR

"MITO-DRAMA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO
COM INDÍGENAS DE RONDÔNIA"

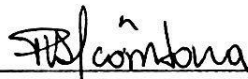
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas,
Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 07 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora



Prof. Dr. LUIZ CLÁUDIO CAJAIBA SOARES (Orientador)



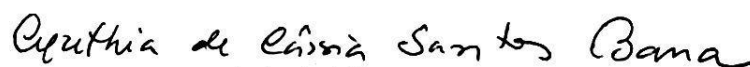
Prof. Dr. PAULO HENRIQUE CORREIA ALCÂNTARA (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. FABIO DAL GALLO (PPGAC/UFBA)



Prof.ª. Dr.ª. JOSÉLIA GOMES NEVES (UNIR)



Prof.ª. Dr.ª. CYNTHIA DE CÁSSIA BARRA (UFSB)

Dedicatória

Aos

alunos e alunas indígenas do Projeto Açaí II

por me proporcionarem esta experiência teatral em Rondônia/Amazônia

AGRADECIMENTOS

Aos povos indígenas de Rondônia, alunos e alunas do Projeto Açaí II, que estiveram sempre tão disponíveis durante as experiências e vivências das aulas de teatro.

Ao meu orientador Luiz Claudio Cajaíba e os demais membros da banca de qualificação, Josélia Neves, Cynthia Santos Barra, Gláucio Machado e Fabio dall Gallo pela elegância e fineza ao apontar meus atropelos e “cochilos graves” no processo de escrita do texto e me possibilitando novos caminhos e diretrizes.

À minha família, principalmente a minha mãe, Jurrene Cheab David Lopes, que sempre me incentivou e motivou nos meus estudos com seus próprios exemplos de vida.

Aos meus amigos incansáveis: Elton Borges, Juliana Maioli, Rosemira Mendes, Leo Lima e Cleber Lima.

A Dario Caciquinho que me agüentou todo este tempo nos estresses do percurso.

Ao meu amigo de doutorado e de vida, Juan David González Betancur, por estar sempre presente no desenrolar da escrita desta tese, tanto nas aulas do doutorado, quanto na vida como ela é (ele entende o que estou falando).

A Marcelo Sousa Brito, amigo do doutorado, que me apresentou tão bem a Bahia de Todos os Santos nas famosas cartografias pela cidade de Salvador.

Aos amigos Edilson Schultz e Gildon Oliveria por todo o apoio na organização da defesa.

Ao amigo Raoní Amaral que me acompanhou como monitor em uma etapa de trabalho no Projeto Açaí II.

Ao meu amigo argentino, Jorge Rodriguez, que me acompanhou na etapa final de revisão de texto, não medindo esforços para me ajudar a solucionar os grandes impasses.

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ao Departamento de Artes (DARTES) e Pro-reitoria de Pesquisa (PROPESQ) que possibilitaram o meu afastamento para cursar este doutorado.

A Pro-reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis pelos bons momentos e aprendizados que tive ali na gestão da professora Josélia Neves, que muito admiro, grande pesquisadora e atuante na luta dos direitos dos povos indígenas.

À Universidade Federal da Bahia, representada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, que me proporcionou cumprir esta grande etapa acadêmica.

A Porto Velho, Rondônia, Amazônia que me acolheram tão bem e me possibilitaram todas estas experiências.

LOPES JÚNIOR, José Maria. *Mito-drama: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia*. 262 f. 2015. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi registrar e analisar os processos de ensino-aprendizagem de teatro com indígenas, que articulassem jogos e práticas teatrais a partir de seus próprios mitos. A pesquisa-ação foi realizada com indígenas do Curso de Formação de Professores Indígenas do Projeto Açaí II – curso de magistério indígena, na disciplina de Artes com duração de 8 (oito) etapas distribuídas entre os anos 2009 a 2014. O curso abrangeu 157 (cento e cinquenta e sete) indígenas de 34 (trinta e quatro) etnias diferentes de Rondônia, divididos em 5 (cinco) turmas de 30 (trinta) estudantes aproximadamente. Pretendeu-se, especificamente, criar, descrever e avaliar uma proposta metodológica a partir dos processos de ensino experimentados em diálogo com o contexto indígena trabalhado, a que se chamou de mito-drama. Ou seja, uma proposta de ensino-aprendizagem de teatro que buscou sustentação/inspiração nos mitos. A partir das narrativas de autoria indígena das diversas etnias participantes foi possível buscar a teatralidade dentro do próprio mito – improvisação, jogos teatrais, dança, música e dramatizações -, e assim criar estratégias pedagógicas para que os alunos e as alunas, ora como cursistas ora como futuros docentes, pudessem atuar em suas aldeias com o teatro no contexto da educação intercultural. O estudo teve como eixo estruturante as diferentes abordagens da pedagogia do teatro e seus desdobramentos, diálogos e atualizações tendo a educação escolar indígena, específica e diferenciada como ponto de partida. Esta tese é uma pesquisa-ação educacional baseada em arte – *a/r/tografia* (IRWIN, 2013) fruto de uma reflexão docente *a posteriori* do autor e, portanto, foi pautada no discurso e relatos da memória, anotações, planos de aula, protocolos, atividades, filmagem e fotos relativos ao período das aulas ministradas. Os conceitos que permearam a pesquisa foram: Educação Intercultural Indígena, ensino/aprendizagem de teatro na perspectiva intercultural, teatralização da narrativa mítica, o drama como método de ensino, improvisação e jogos teatrais para indígenas, o teatro do oprimido e pedagogia do oprimido. Deram suporte ao estudo crítico desses tópicos, as concepções e reflexões discutidas por Arão Santana, Narciso Telles, Viola Spolin, Sandra Chacra, Ingrid Koudela, Beatriz Cabral, Maria Lúcia Pupo, Augusto Boal e Paulo Freire entre outros.

Palavras-Chave: Pedagogia Teatral. Mitos Indígenas. Educação Escolar Indígena.

LOPES JÚNIOR, José Maria. *Mito-drama: procesos de enseñanza y aprendizaje de teatro con indígenas de Rondônia*. 262 h. 2015. Tesis (doctorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue registrar y analizar procesos de enseñanza-aprendizaje de teatro con indígenas por medio del diálogo entre los juegos y prácticas teatrales a partir de sus propios mitos. La *investiga-acción* fue realizada con indígenas de la asignatura de Arte en el Curso de Formación Inicial de Profesores Indígenas del Proyecto *Açaí II* – formación de profesores para la enseñanza básica con duración de 8(ocho) etapas distribuidas entre los años de 2009 a 2014. El curso involucró 157(ciento cincuenta y siete) indígenas de 34 (treinta) etnias distintas de Rondônia, divididos en 5 (cinco) grupos de 30 (treinta) estudiantes, aproximadamente. Tuvo como objetivo, específicamente, crear, describir y evaluar una propuesta metodológica a partir de los procesos de enseñanza experimentados, que dialogara con el contexto indígena involucrado, al cual se llamó de *mito-drama*. O sea, una propuesta de enseñanza-aprendizaje de teatro, que tuvo su sustentación/inspiración en los mitos. A partir de las narrativas de autoría indígena traídas por los propios indígenas de las distintas etnias participantes, fue posible encontrar la teatralidad dentro del propio mito – improvisación, juegos teatrales, danza, música y dramatizaciones -, y así crear estrategias pedagógicas para que los alumnos y alumnas indígenas ora como cursistas ora como futuros docentes, pudieran actuar en sus aldeas con el teatro en la educación intercultural. La investigación tuvo como eje teórico las diferentes abordajes de la pedagogía del teatro a partir del diálogo y actualización en contexto indígena teniendo la educación escolar indígena – específica y diferenciada como punto de partida. Esta tesis es una *investiga-acción* basada en arte- a/r/tografía (IRWIN,2013), producto de una reflexión docente *posteriori* del autor y, por lo tanto está pautada en el discurso y relatos de la memoria, registros y apuntes, planes de clases, protocolos, actividades, grabaciones y fotos relativas al período de las clases ministradas. Los ejes teóricos de la investigación son: Educación Intercultural Indígena, enseñanza-aprendizaje de teatro en contexto intercultural, teatralización de la narrativa mítica, el drama como método de enseñanza, improvisación y juegos teatrales, teatro del oprimido. El aporte teórico-crítico de estos tópicos son presentados por Arão Santana, Narciso Telles, Viola Spolin, Sandra Chacra, Ingrid Koudela, Beatriz Cabral, Maria Lúcia Pupo, Augusto Boal e Paulo Freire entre otros.

Palabras-llave: Pedagogía Teatral. Mitos Indígenas. Educación Escolar Indígena.

LOPES JÚNIOR, José Maria. Mith-drama: the theater teaching-learning processes with indigenous of Rondônia. 262 p. 2015. PHD (Thesis) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

ABSTRACT

The objective of this study was to record and analyze the theater teaching-learning processes with indigenous people who articulate games and theatrical practices from their own myths. Action research was conducted with indigenous Training Course for Indigenous Teachers of Açaí Project II - indigenous teaching course, the discipline of Arts lasting eight (8) stages distributed between the years 2009 to 2014. The course covered 157 (one hundred fifty-seven) indigenous of 34 (thirty-four) different ethnic groups of Rondônia, divided in five (5) classes of about thirty (30) students. It was intended specifically to create, describe and evaluate a methodology from the educational processes experienced in dialogue with the indigenous context worked in what was called the myth-drama. It is a proposal for teaching and learning theater that was supported/ inspired in myths. From the indigenous authorship's narratives of the various participant ethnicities was possible to seek theatricality within the myth itself - improvisation, theater games, dance, music and drama - and thus create teaching strategies for students and indigenous students or as course participants now as future teachers, could act in their villages with the theater in the context of intercultural education. The study's core ideas were the different approaches to theater pedagogy and its consequences, dialogue and updates with the indigenous education, specific and differentiated as a starting point. This thesis is an educational action research based on art - a / r / tography (IRWIN, 2013), the result of a teaching reflection a posteriori of the author and is therefore guided in speech and reports of memory, notes, lesson plans, protocols, activities, and shooting photos for the period of all classes. The concepts underlying the research are: Intercultural Indigenous Education, teaching / learning theater in intercultural perspective, theatricality of the mythical narrative, the drama as a teaching method, improvisation and theater games to indigenous, the theater of the oppressed and pedagogy of the oppressed. The main supporters of the critical study of these topics, concepts and reflections discussed are Aaron Santana, Narciso Telles, Viola Spolin, Sandra Chacra, Ingrid Koudela, Beatriz Cabral, Maria Lucia Pupo, Augusto Boal and Paulo Freire and others.

Keywords: Theatrical Pedagogy. Indigenous myths. Indigenous Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPAS

Nº	MAPA	PAG.
01	Municípios de Rondônia	57
	Terras Indígenas	

FOTOGRAFIA

Nº	FOTOGRAFIA	PAG.
01	Arte Indígena	64
02	Aula de Teatro	87
03	O indígena e eu	91
04	Arquivos do autor	96
05	Estudantes em cena	115
06	Celebração de casamento	119
07	Ritual	120
08	Ritual de casamento	122
09	Espectadores	122
10	Agradecimentos	125
11	Espectadores	128
12	O Pajé	130
13	O Cacique	133
14	Teatro-Imagem	183
15	Colocando fogo no índio	186
16	Rede Globo e indígenas	187
17	Intervenção com o público	188
18	Ritual do casamento	190
19	A índia e o quatipuru	195

QUADROS

Nº	Quadro	PAG.
01	Etnias atendidas	56
02	Terras Indígenas	60
03	Componentes Curriculares Projeto Açaí II	61
04	Divisão das Turmas	112

FIGURAS

Nº	Figura	PAG.
01	Calendário escolar indígena	45
02	Lançamento do Projeto Açaí II	54
03	Índios matam	89
04	Preconceito	93
05	Jogos dos animais	153
06	História dos Povos Indígenas	157

LISTA DE SIGLAS

CENTRER – Centro de Treinamento da EMATER.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CPI – Comissão Pró-Índio.

EMATER – Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia.

EIB – Educação Intercultural Bilíngüe.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

FUMP – Fundação Mendes Pimentel.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

MEC – Ministério da Educação

NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PROCEA – Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

RO - Rondônia

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação.

SPI – Serviço de Proteção ao Índio.

T.I – Terra Indígena.

UFBA- Universidade Federal da Bahia.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ARTE/TEATRO-EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIÁLOGOS	27
2.1	TEATRO-EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	33
2.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ESCOLA COMUNITÁRIA, BILÍNGUE/MULTILÍNGUE, INTERCULTURAL, ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.....	41
2.3	PROJETO AÇAI.....	52
2.4	ARTE/TEATRO INDÍGENA.....	64
3	DA ALDEIA À SALA DE ENSAIO: SABER, PRÁTICA E CRIAÇÃO EM CONTEXTO INDÍGENA	80
3.1	ENTRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS: ENCONTROS, DIÁLOGOS E TRAVESSIAS NA AMAZÔNIA.....	87
3.2	QUEM SÃO OS “OUTROS”?.....	93
3.3	SUJEITO, TRAJETO E OBJETO.....	96
3.4	A FLORESTA É O PALCO: A LINGUAGEM DA ENCENAÇÃO TEATRAL INDÍGENA.....	100
3.5	DIÁRIO DA FLORESTA.....	109
3.5.1	Da chegada: (des)encontros	111
3.5.2	Diálogos Interculturais	116
3.5.3	Corpo Mítico e Corpo Real: metamorfoses	130
4	MITO-DRAMA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO EM CONTEXTO INDÍGENA	135
4.1	MITOS, HISTÓRIAS E NARRATIVAS NO DRAMA (TEATRO) INDÍGENA.....	139
4.2	DECIFRANDO MITOS NO TEATRO DA FLORESTA.....	147

4.3 O DRAMA INDÍGENA COMO MÉTODO DE ENSINO.....	159
4.3.1 Proposta 1: O alcoolismo na aldeia.....	161
4.3.2 Proposta 2: A aldeia fica sem Pajé.....	165
4.3.3 Proposta 3: Não tem professor na aldeia.....	168
4.3.4 Proposta 4: As línguas indígenas.....	171
4.3.5 Proposta 5: Barragens e Br's nas terras indígenas.....	172
4.3.6 Proposta 6: O índio e a garota de programa de Ji-Paraná.....	175
4.3.7 Proposta 7: Uma convenção de Pajés.....	177
4.4A EXPERIÊNCIA COM O TEATRO DO OPRIMIDO DA ALDEIA.....	180
4.4.1 Peça/Improvisação: A viagem sem volta.....	185
4.5O MITO NO DRAMA, O DRAMA NO MITO E DO MITO AO DRAMA: O CASAMENTO DA ÍNDIA COM O QUATIPURU.....	192
4.5.1 Exercícios de Montagem.....	194
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICES.....	220

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem o objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas e registrar minha prática docente neste contexto, a partir das aulas ministradas por mim no curso de formação de professores do Projeto Açaí II. Por meio da descrição, análise, reflexão e diálogos teóricos no que tange ao lugar do componente curricular arte na escola e suas relações estabelecidas entre o teatro e a educação escolar indígena, este trabalho busca apresentar uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de teatro que foi construído neste processo.

O texto foi marcado por dois vieses: O primeiro, enquanto uma experiência docente vivenciada por mim em meio ao diálogo intercultural; e o segundo, diz respeito às práticas dos discentes envolvidos em tal experiência. A partir de uma sistematização metodológica, apresento os processos de ensino e aprendizagem que foram atualizados na sala de ensaio/aula.

É importante esclarecer que a experiência tratada nesta tese e os questionamentos que aqui apresento, iniciaram-se antes e durante o processo de doutoramento, pois, quando comecei este trabalho ainda não pensava na possibilidade de trazer esta prática para uma possível pesquisa de doutorado, já que ingressei no programa em artes cênicas da UFBA em 2012, dois anos depois de ter ido para campo.

Abordo nesta tese a segunda edição do Projeto Açaí, realizada no período de 2009 a 2014, em que reuniu 157 cursistas indígenas de diversas etnias do Estado de Rondônia, divididos em cinco turmas de aproximadamente 30 discentes em cada grupo. Fui responsável pelo componente curricular arte durante este período e, assim, descrevo os caminhos percorridos do teatro-educação indígena desenvolvidos em sala de aula.

Minha hipótese se fundamenta na possibilidade de se estabelecer, a partir dos mitos e narrativas de autoria indígena, pontes de contato entre as manifestações artísticas destas culturas e a linguagem teatral em ambiente indígena. Nestas relações entre manifestações artísticas, mitos, narrativas e teatro foi possível desenvolver uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem, que denominei de mito-drama, com o intuito de atualizar/aproximar o ensino e prática do teatro por meio do diálogo intercultural. Ou seja, procurei encontrar na própria cultura os elementos para trabalhar o teatro a partir dos seus próprios fundamentos tendo como base os propósitos da educação intercultural indígena, específica e diferenciada.

Busco apresentar esta hipótese por meio de uma descrição dos processos de ensino lado a lado com as reflexões teóricas que desencadearam os caminhos desta pesquisa-ação. Neste sentido, trabalho com os fundamentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005; IRWIN, 2013), se aproximando de uma pesquisa social aplicada, ou como diz Irwin, uma pesquisa educacional baseada em arte, estruturada na prática e que os problemas de pesquisa foram surgindo durante o próprio desenrolar das aulas/ação: Como trabalhar o teatro em diálogo com a educação escolar indígena? Como se dá os processos de ensino e aprendizagem de teatro neste contexto? O que levar para a cena? Qual seria este corpo indígena em cena? Existe um teatro indígena? Neste sentido, esta tese é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo investigar uma prática com a finalidade de melhorá-la, oscilando entre o agir no campo da prática paralelamente com a investigação a respeito dela (TRIPP, 2005).

A partir de um planejamento pautado no teatro intercultural, pude descrever os efeitos da ação, bem como monitorar os processos de ensino e avaliar os resultados. Por se tratar de uma prática como pesquisa (CABRAL, 2006) na área de educação e arte, utilizo dos princípios da a/r/tografia e da pesquisa educacional baseada em arte apresentada por Irwin (2013) em que a autora apresenta a a/r/tografia como uma forma de investigação que vê a pesquisa-ação como uma prática viva, abrangendo as práticas dos artistas, educadores (professor/aluno) e a dos pesquisadores/investigadores.

Segundo a autora, a *a/r/tografia* - *a/* artist (artista), *r/research* (pesquisador) e *t/teacher* (professor) -, se impõe como uma escrita investigativa que integra a arte e a escrita no próprio processo de criação (IRWIN, 2013) em que através das artes, “uma percepção expandida [...] agencia pesquisadores e espectadores a alcançarem novos entendimentos sobre o que pode levar às melhorias na política educacional ou práticas artísticas” (2013, p. 128). Deste modo, para se entender os rumos tomados durante esta pesquisa-ação, considero o desenrolar dos capítulos da tese como uma apresentação da trilha/caminho/atalho percorrido por mim e pelos estudantes indígenas para chegar a processos de ensino e aprendizagem de teatro.

Metaforicamente utilizo a idéia de trilha/caminho/atalho, pois entendo que os processos de ensino e aprendizagem de teatro que conhecia e trabalhava anteriormente a esta pesquisa-ação eram caminhos já verificados, edificados, cimentados, asfaltados e testados.

A idéia de percorrer pegadas, trilhas, atalhos e trajetos no ensino e aprendizagem de teatro apresentavam-se como um caminho sem asfalto, cimento, pedras e, assim, precisava de um novo fôlego. A visão de uma mata sem estradas definida, mas, que de certo modo já estava ali, acabou conduzindo ao lugar de destino. Não é uma rota pré-definida, um caminho único asfaltado e demarcado que deveria ser percorrido. Na mata, as pegadas eram construídas de acordo com a necessidade e estes atalhos, por não serem previamente petrificados, acabaram por dialogar com o ambiente, não sendo, portanto, agressivo ao meio.

Às vezes, quando uma trilha por algum motivo não funcionava mais, se fazia necessário tomar outro atalho, arriscar uma nova investida. Abrir uma nova rota geralmente desconhecida que, no entanto, durante o trajeto do percurso vai-se (re) descobrindo e (re) conhecendo. Nada impede de retornar, seguir em outra direção, parar, descansar ou buscar abrir outro atalho. O importante é perceber e estar disponível para buscar uma rota, ter um foco e seguir.

Esta tese busca apresentar algumas pistas destas trilhas que construímos e seguimos neste trajeto. Digo, construímos, pois entendo que o processo foi

construído simultaneamente pelos cursistas e pelo docente, entendendo que todos os participantes (professor e cursistas) de certo modo, tinham preocupações artísticas, docentes e teóricas/pesquisa. Uma vez que se tratava de um curso de formação de professores, o teatro no contexto das aulas estava ligado ao ato de investigar como a linguagem teatral aparecia nas culturas ali envolvidas e como se dariam estes processos de ensino e aprendizagem, já que os participantes atuavam como professores e professoras da aldeia. Por outro lado, a experiência do fazer teatral era fundamental, visto que o teatro enquanto criação artística iria reverberar na cena teatral na prática das aulas.

Contudo, o texto está pautado no meu discurso a partir da preparação das aulas, na observação do desenvolvimento das atividades propostas, nas anotações, planos de aula, relatórios de aula, rascunhos, fotos e filmagens dos processos, questionamentos e colocações dos participantes.

No doutorado pude refletir teoricamente sobre a minha prática docente bem como dialogar tal prática com teorias e experiências de outros pesquisadores da arte-educação. Para dar suporte teórico ao trabalho e sistematizar de forma escrita foi fundamental buscar os trabalhos e resultados de outras pesquisas e práticas docentes de profissionais na área do teatro e da educação indígena.

Neste caso, a pesquisa teórica se deu paralelamente às aulas que ministrei, no entanto, como se tratava de uma reflexão de uma prática docente *a posteriori*, o meu marco teórico passou por inúmeras revisões e assim, fui readequando metodologias e revendo objetivos da pesquisa com o intuito de refletir e sistematizar a minha prática. Passar pelas aulas no Programa de Doutorado em Artes Cênicas da UFBA, na linha de pesquisa em Processos Educacionais em Artes Cênicas, possibilitou que a análise, argumentação e reflexão deste processo fossem sistematizadas.

Outra preocupação era escrever uma tese de doutorado que tivesse uma aplicabilidade direta para os estudantes indígenas nas suas aldeias. Era comum escutar que muitos pesquisadores de diversas áreas (lingüística, antropologia, educação, arte, saúde) visitavam estas comunidades, observavam, aprendiam,

registravam e apresentavam os seus trabalhos, publicações e não davam um retorno para as comunidades envolvidas. Deste modo, minha maior inquietação era diminuir a sensação de devedor, uma vez que tinha a certeza de que o que eles me proporcionaram foi muito maior do que eu pude proporcionar a eles. Acredito que a vontade de dialogar com os meus alunos e alunas durante o processo das aulas foi maior que o objetivo de defender uma tese e com isso, acabei deixando brechas e fragilidades no texto do processo de qualificação de doutoramento, que foram apontadas/corrigidas e redirecionadas a partir das proposições da banca examinadora.

A minha maior dificuldade foi o diálogo entre academia, criação artística e experiência docente, ou seja, uma das preocupações apontadas pela a/r/tografia. Neste sentido, após a qualificação, me debrucei sobre estas questões e acredito que as discussões apresentadas pela a/r/tografia vieram ao encontro em um momento oportuno. Na prática, os fundamentos da a/r/tografia já apontavam no trabalho, mas foi importante trazer este discurso no corpo do texto para respaldar os processos, bem como trazer subsídios para que o leitor possa interpretar melhor o caminho desta ação pedagógica descrita na tese. Esta discussão será apresentada na terceira sessão.

Exercitei-me no ato de escrever um texto que não fosse exclusivamente teórico/técnico e busquei uma mediação entre o teórico e o prático, já que a prática foi a pesquisa realizada. Muitos cursistas me pediam referências de algum material pedagógico de ensino de teatro e/ou algum manual didático que pudesse ser usado em suas aldeias. Solicitavam-me as anotações e planos de aula; outros anotavam todos os jogos/brincadeiras que eu fazia com eles. Assim, de certo modo, este trabalho tenta cumprir também com essa solicitação de um material/manual didático de teatro. Vale ressaltar que a elaboração de material didático próprio é uma das diretrizes presentes no referencial curricular para escolas indígenas.

Esclareço que, quando digo material didático ou manual, não gostaria que fosse colocada à prova a profundidade do trabalho, uma vez que se tem a idéia que o manual é uma “revistinha” com uma receita a ser cumprida. Não uso a palavra

manual neste sentido, pois entendo que todo o trabalho deve ser atualizado, (re) lido e dialogado ao contexto e este foi o mote desta pesquisa-ação. Digo manual, pela praticidade, pois convida para uma atividade prática, para a ação do sujeito no espaço, ou seja, um convite ao jogo teatral a partir da cultura, do pensamento, da vida, do mundo, do mito, com demonstrações práticas de aplicabilidade/atualização.

O trabalho, portanto, tem caráter explicitamente pedagógico e apresenta uma proposta de atividades, tanto para demonstrar os processos de ensino e aprendizagem como para possibilitar aos estudantes indígenas e demais interessados, um ponto de partida para pensar o teatro em suas respectivas escolas nas aldeias. Na quarta sessão trago algumas propostas de atividades apresentadas em um tom mais discursivo, atento para análise e execução dos processos. No entanto, no apêndice trago todas as atividades completas e descritas a partir da instrução de como levá-las para a sala de aula. Descrevo os pontos de partida antes do encontro com os estudantes, durante e pós-encontro. Assim, este encontro/tese se divide respectivamente em:

- (Eu) – encontro do autor com o teatro-educação indígena, as questões do ensino de arte/teatro neste contexto;
- (Eles e Eu) - encontros, trilhando caminhos, percepções, observações a partir do encontro.
- (Nós) - apresentação e reflexão sobre o percurso (processos), as alternativas para construir os atalhos (propostas metodológicas) e uma das trilhas (mito-drama).

Importante ressaltar que a maioria dos trabalhos teóricos e práticos realizados na área de artes com estudantes indígenas tem se voltado para as artes visuais, dança/performance e para a música. Apesar de encontrarmos muitas pesquisas a partir das danças, rituais e performances nestas comunidades, a questão do teatro propriamente dito não é tão expressivo enquanto linguagem artística e a relação entre teatro e educação indígena é pouco explorada. Geralmente, na aldeia existe o pintor, o artesão, o dançarino, o músico, o cantor, no entanto, a função de

ator/dramaturgo/diretor/espectador não é tão bem definida como nas outras artes. O teatro, quando aparece, é usado na maioria das vezes como suporte para o ensino de outras disciplinas em um caráter instrumental e é introduzido dentro das propostas metodológicas de professores e professoras de outras disciplinas.

Neste percurso, diferentes temas vieram à tona durante esta pesquisa-ação bem como no momento da reflexão e escrita da tese. De minha parte, precisei adentrar na questão da educação escolar indígena e no *referencial curricular nacional para escolas indígenas* para me aproximar do contexto em que estava me inserindo e assim, dialogar o teatro-educação indígena.

O contato com a literatura especializada no que tange as questões indígenas, políticas públicas e educacionais (MELATTI, 1980; LOPES DA SILVA, 1992; VIDAL, 1992; VIVIEIROS DE CASTRO, 1996; S. THIAGO, 2007; NOLASCO, 2008; SCARAMUZZI, 2008; CITRO, 2009; NEVES, 2009) foram fundamentais para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem de teatro intercultural.

Já com relação à pedagogia do teatro, inicialmente pensava que deveria utilizar de uma única metodologia de ensino, pois tinha a idéia de que misturar metodologias poderia dificultar a sistematização do trabalho. No entanto, com a vivência nas aulas, as metodologias, no plural, iam se impondo naturalmente a partir da observação sensível dos processos. Foram marcantes as contribuições de Richard Courtney, Peter Slade, Sandra Chacra, Narciso Telles, Ingrid Koudella, Maria Lúcia Pupo, Arão Santana, Beatriz Cabral, Viola Spolin, Augusto Boal, Paulo Freire e a pedagogia do oprimido.

O mito surgiu espontaneamente como tema e era o que a maioria dos alunos e das alunas queria dizer. Foi possível encontrar a teatralidade dentro dos mitos e criar uma proposta metodologia de ensino e aprendizagem levando em consideração a vida, o pensamento e a experiência destes grupos de estudantes indígenas tendo o mito como eixo norteador. Para dar suporte a estas questões, recorri aos autores: Campbell (1970), Eliade (1972), Levi-Strauss (1978), Menegazzo (1994), Rocha (1996) Viveiros de Castro (1996) entre outros.

Deste modo, foi possível dialogar vida (pensamento), ritual, mito e jogo para chegar à representação e assim, buscar no mito elementos para trabalhar o teatro enquanto linguagem artística e área de conhecimento. O mito-drama foi a proposta metodológica sistematizada a partir do diálogo com a Improvisação para o Teatro de Viola Spolin, os Jogos Teatrais de Koudela, com o Drama como método de ensino de Beatriz Cabral e o Teatro do Oprimido de Boal, Palavras/temas geradores de Paulo Freire, assim como o diálogo de outros pesquisadores/educadores que aplicaram estas metodologias em outros contextos.

Não foi objetivo desta tese uma abordagem exclusivamente teórica do que fosse mito, ritual, performance, representação em contexto indígena e sim, como estes temas se apresentaram em caráter prático. A tese se pautou na descrição destes processos e nas propostas de atividades práticas realizadas com mitos, rituais, performances, representação e as suas relações especificamente no campo da educação. Vale ressaltar que os capítulos não são exclusivamente teóricos e sim, posicionamentos que vão sendo diluídos ao longo das sessões paralelamente aos relatos das aulas, relacionando a teoria e a prática.

As perguntas chave desta pesquisa-ação estão relacionadas em 1) como se deu o processo de ensino e aprendizagem de teatro no contexto indígena do Projeto Açai II? 2) Quais foram os caminhos para encontrar a linguagem teatral? 3) Quais os produtos artísticos e didático-pedagógicos poderiam ser criados nas aulas de teatro? O resultado foi o mito-drama enquanto proposta metodológica.

Portanto, este estudo está pautado no *Teatro-Educação Indígena* tendo o *Mito-drama* como uma possível proposta metodológica de trabalho que foi (re) construído nesta prática e será apresentada na tese da seguinte maneira:

Na sessão “Arte/Teatro-Educação Indígena: Diálogos” apresento um breve histórico sobre o lugar do componente curricular Arte/Teatro na educação escolar tradicional e na educação indígena apontando os avanços e as perspectivas na área do teatro-educação. A partir das diretrizes da educação indígena busco traçar paralelos para apresentar a inserção do teatro nestes contextos: 1) Quem são os

sujeitos envolvidos? 2) Quais os desafios de se propor/realizar novas propostas pedagógicas? 3) Como escolher os caminhos de uma ação pedagógica? Estas são algumas questões que vão permear este capítulo e conseqüentemente, irão atravessar a proposta pedagógica defendida nesta tese.

Já na sessão “Da aldeia a sala de ensaio” apresento de maneira não cronológica e em tom descritivo/reflexivo alguns momentos do meu encontro com os alunos e alunas indígenas atravessados pelas práticas e experiências vivenciadas por mim e por eles neste processo. Acredito que as descrições das práticas e dos caminhos tomados durante este percurso podem deixar rastros de como se estabeleceu esta experiência teatral e assim, possibilitar ao leitor, encontrar pistas e analisar quais foram os princípios desta ação e dos problemas que foram se apresentando na prática. Trago neste capítulo os eixos norteadores da pesquisa-ação e da a/r/tografia com o objetivo de sistematizar esta experiência, possibilitando ao leitor uma aproximação em relação à proposta.

Em “Mito-drama: uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de teatro em contexto intercultural indígena” revisito as teorias do ensino e aprendizagem do teatro e traço paralelos para a sua atualização no contexto estudado a partir de propostas práticas de atividades teatrais, tendo o mito como ponto de partida para o jogo teatral e a improvisação. Descrevo as oficinas com o olhar atento para a experimentação do jogo teatral indígena, do drama indígena como método de ensino e do teatro do oprimido da floresta. Trago à tona a experimentação da realização cênica a partir do mito-drama como proposta metodológica e busco descrever como se deu a realização das improvisações/cenas teatrais no processo de transposição das narrativas para a cena dramática.

Esta tese tem uma grande vontade de apresentar possibilidades pedagógicas para os docentes e estudantes interessados no ensino do teatro, seja ele em contextos indígenas, seja em outras esferas. Algumas destas atividades também foram realizadas com alunos e alunas não indígenas, onde fizemos o caminho inverso. Acredito que a partir da leitura dos processos indígenas é possível trabalhar com estudantes não indígenas uma outra expressão teatral com inspiração na

floresta. Decifrar os mitos indígenas para a construção do MITO-DRAMA é uma oportunidade para que alunos e alunas não indígenas pensem em como poderiam decifrar as suas histórias, sua cidade, seu bairro, sua família e como estes temas se reverberam nas criações/cenas teatrais.

Considero que nas propostas de atividades apresentadas nas próximas páginas é possível identificar questões muito pontuais do fazer teatral indígena: estruturas dramáticas, narrativas e temas para a cena, adaptação, atualização, concretização cênica, exercícios de expressão, desinibição, aquecimento, relaxamento, criatividade, imaginação, integração e disponibilidade. Disponibilidade para fazer, para estar na cena, para propor. Disponibilidade para refletir e questionar. Disponibilidade para ler o mundo e o nosso contexto.

Contudo, resumidamente, o objetivo/passos do MITO-DRAMA se dá por meio do diálogo intercultural estabelecido entre as narrativas de autoria indígena e os processos de ensino e aprendizagem de teatro e assim, o Mito-Drama propõe 1) Encontrar no mito as ações dramáticas para compor a cena (o drama no mito); 2) Identificar o mito nas cenas improvisadas pelos indígenas (o mito no drama); 3) Investigar os processos de ensino-aprendizagem de teatro na transposição da narrativa indígena para a cena dramática (do mito ao drama) para observar a linguagem teatral da floresta.

Portanto, conclui-se que a partir do mito-drama é possível encontrar o teatro no mito, o mito no teatro e assim, abrir possibilidades para que os envolvidos/participantes levem para a cena uma experiência cultural da floresta: suas tramas, cheiros, sabores, corpos, gestos, sons, cores, texturas, ou seja, uma experiência teatral que surge a partir das manifestações artísticas e culturais indígenas.

2 ARTE/TEATRO EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIÁLOGOS

Qual é o lugar do componente curricular Arte/Teatro na educação escolar tradicional e da educação escolar indígena? Quem são os sujeitos envolvidos? Quais os desafios de se propor/realizar novas propostas pedagógicas? Como escolher os caminhos de uma ação pedagógica? Estas são algumas questões que vão permear esta sessão e conseqüentemente, irão atravessar a proposta pedagógica defendida nesta tese.

Inicialmente, uma das primeiras questões que deve ser destacada quando falamos do ensino de teatro em ambiente escolar é que essa linguagem artística está vinculada ao componente curricular Arte juntamente com as outras linguagens: música, artes visuais e dança. É sempre importante ressaltar este tema uma vez que até mesmo docentes de outras áreas, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e estudantes muitas vezes não compreendem claramente qual o papel que ocupa este componente curricular na escola e ainda se confundem com a educação artística, antiga nomenclatura.

Segundo Santana (2004), o ensino da educação artística foi implantado compulsoriamente na educação brasileira na década de 70 no auge da pedagogia tecnicista e esse era o pensamento geral praticado nas escolas. O governo inseriu no currículo a educação artística, ou seja, uma disciplina com o conteúdo adjetivado (artística) e concebida como uma fusão polivalente das artes - teatro, música, artes visuais e dança.

Ainda segundo o autor, esta Lei (5692/71) que instituiu a educação artística determinava que as áreas de música, teatro e artes plásticas deveriam ser desenvolvidas durante o primeiro e o segundo grau e conseqüentemente, o mesmo docente para atender a legislação vigente deveria trabalhar as diferentes linguagens artísticas, o que na prática, foi cada vez se tornando inviável. Posteriormente, no próprio PCN-Arte/MEC (1998, p. 27) já trazem uma correção com relação à Lei (5692/71):

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas (...). Essa tendência implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem artes plásticas, música, teatro e dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (PCN-Arte/MEC, 1998, p. 27)

O profissional “polivalente” se via obrigado a buscar alternativas para conseguir dar conta do ensino de arte na escola já que deveria cumprir a ementa que previa trabalhar todas as linguagens. Improvisação de professores, de enfoques pedagógicos e de técnicas e materiais didáticos vinham à tona (SANTANA, 2004).

Cavassin (2008) aponta que de acordo com o documento do PCN-Arte, a polivalência das linguagens é fundamental no currículo escolar para que os estudantes possam ter contato com as quatro habilidades. No entanto, cabe a escola a tarefa de decidir qual a modalidade artística irá programar e qual o momento adequado e o tempo de duração de cada uma dessas modalidades artísticas no currículo. Ainda segundo a autora, o que geralmente acontece em função de um processo histórico é o da hegemonia das artes visuais.

Santana a partir de uma pesquisa histórica, conclui que as primeiras inserções do ensino de Arte na escola básica se efetivavam na forma de comemorações das efemérides – ou seja, voltado para “representações alusivas a datas cívicas como o descobrimento do Brasil; montagem de peças para alegrar as formaturas ou outras solenidades, etc.” (2004, p. 57).

O autor esclarece que o teatro e as outras formas artísticas passaram a ser valorizadas no contexto escolar a partir da emergência da Escola Nova por volta de 1940, possibilitando reformulações nos programas escolares, trazendo propostas “concebendo a ‘arte como experiência’, como vistas à ‘educação através da arte’ e ao ‘desenvolvimento expressivo’, esses que foram alguns dos jargões mais recorrentes” (2004, p. 57).

No campo específico do teatro-educação, o autor aponta que as primeiras influências que marcaram o contexto brasileiro foram às abordagens oriundas dos países de cultura anglo-saxônica: a difusão de propostas a partir do jogo dramático infantil e as idéias de livre-expressão. Tais propostas acabaram “levando inúmeros educadores a extremos, uma vez que a ‘expressão’ do aluno não podia ser tolhida pela opinião do professor” (2004, p. 57) e assim estas propostas se pautavam em abordagens espontaneístas, dramatizações de fundo psicológicas ou simplesmente o teatro como atividade complementar de outras disciplinas (SANTANA, 2004).

No entanto, Santana constata que a obrigatoriedade da educação artística na escola básica marca decisivamente avanços que colaboraram para expansão do ensino das artes em nível superior e na formação de professores, fomentando assim, pesquisas e práticas acadêmicas que antes eram inexploradas.

Hoje em dia é possível reconhecer grandes avanços no ensino de arte na escola, mas está longe de se conseguir uma afinação efetiva entre a teoria e a prática. O que hoje se vê em muitas escolas ainda não mudou muito. Um mesmo professor tendo que se desdobrar na aula de arte “tentando” trabalhar as outras linguagens, já que alguns coordenadores pedagógicos acabam exigindo que o professor do componente cumpra a ementa e trabalhe todas as linguagens artísticas ao longo dos anos.

Quase não há contratações específicas de docentes nas diferentes linguagens e os concursos para contratação de professores, em sua grande maioria, são voltados para as artes plásticas e história da arte. A carga horária (uma aula de cinquenta minutos por semana) não é suficiente para trabalhar as quatro linguagens satisfatoriamente. Turmas superlotadas, infra-estrutura inadequadas para práticas específicas artísticas, falta de material para as aulas, desvalorização docente e conseqüentemente, do componente curricular.

Ainda que uma escola conseguisse contratar um (a) professor (a) para cada linguagem artística, não teria horário específico para as aulas e muito provavelmente

o docente não conseguiria fechar uma carga horária de 20 horas semanais, o que tornaria o trabalho financeiramente inviável.

Cavassin (2008) vem confirmar que:

Um dos problemas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala de aula é que as escolas não possuem a mínima estrutura para a atuação dessa prática de modo efetivo em função de falhas estruturais e conjunturais que se desdobram em outras questões no que se refere ao ensino da arte. Podem se pontuar algumas como: a carga horária destinada às artes; a carência de material; a formação de professores; a desvalorização da área em relação às demais disciplinas do currículo. (2008, p. 43)

Muitas vezes as aulas de arte são assumidas por professores de outros componentes curriculares para complementação de carga horária, já que as poucas turmas oferecidas em algumas escolas não são atrativas financeiramente para que sejam assumidas por um professor específico.

Na prática, o que geralmente acontece com o docente da área de Arte é: 1) fazer um concurso para a área e se deparar com conteúdo programático muitas vezes voltado para as artes visuais; 2) entrar em uma escola e de certa maneira se vê obrigado/pressionado a trabalhar com todas as linguagens artísticas; 3) ou ainda é vigente a idéia de que os professores de arte são os responsáveis pela organização dos eventos, sejam eles culturais, cívicos e comemorativos, sendo assim, encarregados de confeccionar os cartazes para “decorar” a escola. Segundo Cabral

o professor de teatro, por um lado é pressionado a decorar e animar as datas comemorativas, por outro lado, vê seu espaço de atuação ser considerado descartável – um espaço para ser substituído por qualquer atividade emergente ou compromisso de última hora da administração escolar. A complexidade deste quadro, que persiste nos dias atuais, requer uma reflexão sobre a postura, atitudes e ações do professor no campo da escola. (CABRAL, 2008, p.39)

No Estado de Rondônia, por exemplo, esta situação é ainda mais acentuada. Os cursos de licenciatura em teatro, em artes visuais e em música foram implantados no segundo semestre de 2010 e tiveram as primeiras turmas formadas em março de 2015. Esses são os únicos cursos presenciais na área que atendem ao Estado. Antes disso não havia formação na área de Arte e assim, ainda hoje, quase não há profissionais habilitados. Santana (2009) nos diz que:

Na grande maioria dos Estados Brasileiros são raras as redes de ensino dotadas de professores devidamente preparados e, até mesmo nas escolas públicas das capitais, a realidade insiste em ofuscar o brilho das conquistas. Dentre os fatores que sobrevivem como fantasmas atormentando o ensino de Arte, sobressaem-se: turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores em educação. (2009, p. 33)

Neste sentido, os poucos professores habilitados em alguma linguagem artística em Rondônia vieram ou foram formados em outros Estados. A carência de professores com formação específica na área de artes no Estado tem uma relação direta com os cursos de licenciatura do departamento de artes da universidade, principalmente no que se refere à formação dos egressos: o aluno (a) necessita cursar as disciplinas de estágios supervisionados nas escolas e infelizmente são raríssimas as escolas que contam com profissionais formados para assinar o estágio destes discentes. Encontrar por exemplo, uma escola que ofereça arte/teatro na capital Porto Velho, sendo ministrada por um docente com formação na área, até o momento é quase inexistente.

Em algumas poucas escolas é possível encontrar docentes com formações em educação artística ou artes plásticas, mas o que é mais comum é o professor de filosofia, literatura, sociologia, etc. assumir a carga horária de arte como complementação de cargo.

Por outro lado, podemos citar o programa Mais Educação¹ e o antigo programa Escola Aberta², que acabavam sendo a única possibilidade de aproximação dos educandos com as linguagens artísticas, que acontecem por meio de oficinas de arte propostas por artistas locais e estagiários ofertadas no contra-turno. Muitas vezes o único contato proporcionado aos estudantes no campo artístico dava-se nas oficinas destes programas. No entanto, as metodologias aplicadas e a forma de desenvolvimento destas atividades dificultavam a avaliação dos processos, uma vez que esses trabalhos eram propostos geralmente por membros da comunidade na qual a escola está inserida e logo, a formação destes artistas (sabedores) que ministram essas oficinas, bem como suas atividades desenvolvidas, não eram obrigatoriamente acompanhadas. Neste sentido, me questiono: de quem seria a responsabilidade de acompanhamento e avaliação destas ações? Da direção da escola? Do pai e da mãe do aluno? Da coordenação pedagógica? Será que quem avalia realmente tem os pré-requisitos necessários? Pois bem, não entrarei nesta questão, mas, enfatizo que de certo modo estes programas possibilitavam oportunidades de encontro dos estudantes com as linguagens artísticas.

¹ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113 acesso 02/08/2015)

² “O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno”. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811 acesso 02/08/2015)

2.1 TEATRO-EDUCAÇÃO INDÍGENA

Na virada do milênio, as concepções culturais emergentes germinaram no campo da educação valores como respeito ao receptor, intertextualidade, fragmentação de um discurso anteriormente linear, pluralismo, utilização de meios tecnológicos inovadores, dentre outros fenômenos que vislumbraram, a um só tempo, ruptura e crise, face ao convívio com procedimentos desgastados, embora recorrentes – didáticas autoritárias, práticas repetitivas, o *novo* que se acha belo porque desconhece memória e tradição. (SANTANA, 2009, p. 29)

Santana traz para o debate a crescente necessidade de novas práticas, estudos e pesquisas que acompanhem a “teoria social da atualidade”, ou seja, um momento que surgem novos estudos pautados na sociologia da educação, na psicopedagogia, na teoria crítica, no multiculturalismo, na pedagogia dos conteúdos em contraponto com a utilização de práticas repetitivas, autoritárias, desgastadas que já não dão conta do contexto em que estamos inseridos.

O autor afirma que os estudos atuais vêm contribuindo para o avanço de propostas teóricas e metodológicas relativas ao ensino e aprendizagem de teatro, levando em consideração as diferenças (materiais e culturais) dos estudantes a partir do tecido social e suas implicações na escolarização. Assim, o ensino de Arte, tem procurado suas bases de fundamentação em “obras e conceitos revelados na arte contemporânea, no fazer dos artistas, no pensar dos críticos, nas práticas culturais comunitárias, nas propostas de museus e instituições culturais, sem ignorar, contudo a realidade da sala de aula” (2009, p. 29).

Ele discute a necessidade de um *pensar* como eixo para “tecer conexões entre os três componentes da ação artística e pedagógica – fazer, sentir, pensar” (2009, pag. 29) tendo em vista que o *fazer*, que caracterizou a formação em arte durante muito tempo, vai sendo superado. Já o *sentir*, que muitas vezes se resumia às questões psicológicas sem adentrar na essência da arte, também vem se modificando e, portanto, a questão da reflexão a partir de um *pensar* se apresenta como base para a ação - fazer, sentir, pensar.

De acordo com o autor, as reflexões no que tange às relações entre o fazer e o fruir, o pensar e o sentir, não é específica deste tempo. Este potencial reflexivo presente na arte dramática vem sendo pensado desde Aristóteles e segundo ele:

Desde Aristóteles, tem-se pensado muito sobre o potencial reflexivo que permeia o fazer e o fruir, o pensar e o sentir contidos na arte dramática. A palavra drama vem de dromenon, referindo-se a ação, ao passo que teatro, vocábulo que também veio do grego, significa lugar donde se vê. Essa capacidade de ver-se em ação, criticando e apreciando os próprios gestos e atitudes, constitui-se num recurso vital para o processo de humanização da natureza e, sendo inerente à atividade artística, tem implicações ontológicas no campo da educação. (SANTANA, 2009, p. 30)

Neste sentido, as implicações do teatro no campo da educação segundo Santana traz três questionamentos que ele considera chave para contextualizar e argumentar o estado atual do ensino do teatro e o florescimento de novas metodologias: 1) quais as bases metodológicas que se constituem o Teatro-Educação? 2) como adaptar as proposições para a sala de aula? 3) qual o perfil e o que pensam os professores, responsáveis diretos pelas práticas escolares? Assim,

não consigo pensar em desenvolvimento curricular sem visualizar a imagem dos sujeitos que, na prática, são os deflagradores do processo de ensino e, como motivadores do aprendizado, escolhem os caminhos da ação pedagógica. (SANTANA, 2009, p. 30)

Segundo os estudos apresentados pelo autor, o teatro-educação apesar de remontar a um passado longínquo, sua presença no ensino formal vem se consolidando neste século e assim, no processo de tornar-se disciplina, foi-se configurando métodos e teorias, criando “uma cultura compreendendo os fins do teatro na escolarização, suas metas pedagógicas e estéticas, conteúdos, atividades facilitadoras do aprendizado e procedimentos de avaliação” (2009, p. 30).

Com relação ao Teatro-Educação e suas bases metodológicas, Santana traz para o debate os pontos de vista de dois especialistas estrangeiros (BARRET, 1997 e COMBS, 1997) para atualizar o debate sobre o terreno que se alicerça o Teatro-Educação. Ele apresenta o ponto de vista de Gisèle Barret, que discute a questão do especialista em Teatro-Educação como um personagem estranho *entre-deux* (entre dois) marcado pelas ambigüidades de sua atuação, em um contexto que carece definições no âmbito dos fundamentos:

Somos generalistas, especialistas, generalistas-especialistas ou especialistas-generalistas? Nós jogamos ou criamos arte? Fazemos teatro, teatro na educação, teatro improvisacional ou educação através do teatro? Usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte? (BARRET, 1997, p. 6 apud SANTANA, 2009, p. 30)

O autor destaca a questão do grande dilema de estar entre dois – teatro e educação e relaciona com o que Combs (1997) estabelece nas conexões entre quem e o onde são produzidas as teorias e as propostas didáticas, estas, marcadas pela fusão entre o que as lideranças intelectuais realizam e a ação das instituições:

Nós queremos que o estudante aprenda, transforme-se e busque desenvolver-se; nós ensinamos, agimos, encenamos, criamos performances cotidianamente e inferimos mediando ações dentro das escolas, em contextos formais ou informais, usamos métodos de ensino, formas artísticas e valores culturais no nosso trabalho; trabalhamos como artistas, professores e mediadores – nós desejamos que o estudante ou pessoa continue a aprender e a desenvolver-se através da vida sem a nossa intervenção. (COMBS, 1997, p. 11 apud SANTANA, 2009, p. 31)

Nestas relações entre professor, artista, pesquisador e educandos, novas práticas pedagógicas vão se desenvolvendo no diálogo entre teoria (pesquisador), prática (professor/aluno) e criação (artista) (IRWIN, 2013) e, portanto, os processos de ensino e aprendizagem de teatro são marcados por um olhar pedagógico e

artístico, em que o professor atua como pedagogo e encenador na mediação dos processos criativos na sala de aula. Sobre este tema, Farias nos diz que:

O professor de Teatro necessariamente é pedagogo e é encenador. Mais que professores de outras matérias, ele precisa ser um pouco ator e precisa ter algo também de dramaturgo, para organizar os textos saídos de improvisações e fazer adaptações. Diante dos dramas da cena e da vida real que afloram em classe, chega a atuar como psicólogo, e não pode se descolar de sua condição de cidadão e ser político. Como se omitir exercendo uma profissão voltada para o atendimento de uma necessidade tão básica na sociedade? A quem interessa desmoralizar um profissional que tem uma função dessas, e destruir seu espaço de atuação? (FARIAS, 2008, p. 24)

No que tange a formação de professores e a árdua tarefa do teatro-educação, é importante salientar que a relação com o processo de formação e as práticas relacionadas com o ato de ensinar devem estar em constante aperfeiçoamento “tendo em vista a grandeza da missão que cabe a esses profissionais” (SANTANA, 2009, p. 34). Uma vez que, para que as teorias e metodologias estejam em conformidade com a sala de aula, “a ação de planejar um curso requer do educador uma atitude educadora, a seleção de conhecimentos e práticas que tornem possíveis descobertas e construções de saberes, desconsiderando o método enquanto modelo pronto” (2009, p. 34).

Cabral (2008) corrobora com a questão do ensino do teatro na escola e na comunidade ao apresentar como esta ação reflete tanto as formas teatrais contemporâneas como responde aos constantes avanços das teorias da educação.

Ela considera que “a complexidade dos saberes e fazeres contemporâneos aponta para o papel do professor como intelectual” (2008, p. 40) e utiliza das palavras de Henri Giroux para exemplificar que o professor é

aquele que desperta a memória, o reconhecimento de exemplos de sofrimentos passados, públicos e privados, os quais exigem compreensão

(...) aquele de desvenda a dignidade e a solidariedade da resistência, que chama nossa atenção para as condições históricas que construíram tais experiências” (GIROUX, 1997:30 apud CABRAL, 2008, p. 40)

Neste sentido, ela traz uma reflexão sobre o fazer teatral e as interações que se estabelecem em novas abordagens metodológicas envolvendo três campos distintos de conhecimento: cultura, política e linguagem. Segundo a autora, tais abordagens não são excludentes e sim, podem se complementar ou se cruzarem em uma mesma abordagem. No entanto, as opções metodológicas poderão ser identificadas a partir de uma maior ou menor caracterização em alguma delas.

Para Cabral, a interação entre Teatro e Cultura na escola implica discussão de diferentes ordens. A partir de um texto como referência, pode-se colocar o aluno em contato com diferentes pessoas, lugares e épocas, “possibilitando experiências de cunho intercultural” (2009, p. 41).

A autora traz “a noção de drama como metáfora da maneira que vivemos” (2009, p.41) introduzindo assim as formas cerimoniais e os rituais ao fazer teatral. Segundo ela, esses rituais podem tomar várias formas e são geralmente descritos como manifestações coletivas, com movimentos padronizados em seqüências caracterizados pelo seu alto teor teatral, usualmente incluindo gestos, canções ou sons, cores ou luzes e vozes, tudo coordenado e orquestrado em torno de um único tema.

Já na interação Teatro e Política, as abordagens metodológicas priorizam a delimitação do contexto social e das circunstâncias sócio—políticas, possibilitando um olhar crítico e contextualizado nas relações estabelecidas pelos grupos envolvidos no fazer teatral. Assim, a aproximação do universo do estudante é fundamental para o diálogo que se dá entre o teatro e a política (CABRAL, 2009).

Na interação Teatro e Linguagem, Cabral enfatiza que o teatro, assim como as outras artes, se diferencia das experiências cotidianas pela associação consciente entre forma e conteúdo com o intuito de aguçar o intelecto e as emoções nos

processos de significação artística. Portanto, a partir destas interações do teatro com a cultura, com a política e com a linguagem, é possível dizer que

As interações do teatro com distintas áreas de conhecimento tiveram ressonância na pedagogia e influenciaram a reflexão metodológica. As três influências brevemente assinaladas acima permitiram repensar o ensino do teatro nas últimas duas décadas. Se a livre expressão representou uma reação a uma tradição de textos memorizados e 'marcados' pelo professor, hoje diferentes níveis de mediação podem ser observados: o jogo dramático, o jogo teatral e o drama buscam formas de investigar as funções e o papel do professor para conduzir os alunos no processo de criação cênica a partir de novos parâmetros. (CABRAL, 2009, p. 41)

Portanto, como pensar o ensino do teatro na escola de uma maneira que dê conta do contexto que estamos inseridos? Como dialogar estes aspectos apresentados pelos autores com a realidade da sala de aula?

Abramovich (1983) já naquela época apresentou de uma maneira didática algumas hipóteses para responder a pergunta "O Teatro na Educação - o que é afinal?"³ e ao mesmo tempo ela vai desconstruindo estas hipóteses e explicando quais os riscos e conseqüências destas práticas. Ela desconstrói visões estereotipadas e que, em grande parte das vezes, corresponde à idéia e prática que alguns profissionais fazem da área.

A primeira hipótese apresentada pela autora é que o teatro na educação muitas vezes se resume às festinhas ligadas às comemorações cívicas. Assim, desconstruindo esta idéia, ela argumenta que estas festinhas acabam por reforçar atividades exibicionistas, não-espontâneas, marcadas por ações autoritárias, repetições estereotipadas antipedagógicas. Ou seja, esse não é o caminho.

Passando para a segunda hipótese, ela traz a idéia de que o teatro na escola é pautado na formação de um grupo dramático selecionado por critérios "tem jeito

³ (<http://www.wooz.org.br/teatroeducacao.htm> acesso 02/08/2015)

para” e neste sentido, acaba sendo uma atividade marginalizante, uma vez que somente participarão das atividades aqueles que foram selecionados por apresentarem afinidades, “jeito”. No entanto, o ensino do teatro na escola é conteúdo integrado no currículo e, portanto, deverá ser estudado por todos.

A terceira hipótese está pautada na formação de um grupo amador de teatro e na montagem de espetáculos teatrais para um público. No entanto, o que acontece é que muitas vezes estas propostas estão somente pensadas no público e tem como único e exclusivo objetivo o produto final que será apresentado, sem dar atenção a todos os processos formativos que deverão ser vivenciados/experimentados pelos estudantes.

Na quarta hipótese ela traz o teatro na educação como “uma matéria para clarear conceitos das disciplinas”. Em palavras da autora “até que também poderia ser, sabendo-se que qualquer aprendizagem vivenciada tem resultados muito mais seguros. Mas, não é só isso.” Para ela, tal ação acabaria por reduzir e empobreceria as possibilidades dramáticas que poderiam/deveriam ser potencializados.

Na quinta hipótese ela faz uma crítica a aqueles que tratam o teatro na escola como uma possibilidade de conhecer as dificuldades dos alunos, seus problemas e suas inquietações. No entanto, na maioria das vezes o professor não tem formação para isso, uma vez que estas questões deveriam ser abordadas e trabalhadas por um profissional de formação no campo da psicologia e não seria a função do professor de teatro desencadear estes processos, já que não tem ferramentas para lidar com possíveis situações.

Na sexta hipótese a autora diz que o teatro na educação deve pautar-se no ensino da história do teatro, o que seria uma alternativa pontual e objetiva, já que o adolescente já teria certa noção de tempo, espaço, sociologia, cultura. No entanto, pela abordagem da história do teatro, o componente curricular seria tratado somente pelo viés teórico e eliminaria os processos de ações criativas.

Na sétima e última hipótese ela diz que “Bem, não sei mesmo o que fazer... Levo os alunos para ver um espetáculo (ou espero que se ofereçam na escola) e

pronto". A autora se questiona se todos os espetáculos merecem ser vistos e leva em consideração que possivelmente por uma má escolha do espetáculo, ao invés de se formar público de teatro, poderá acarretar em uma desmotivação por parte das crianças em futuramente irem ao teatro.

Assim, ela esclarece que o professor deverá ter cuidado ao levar os alunos para assistirem uma peça de teatro, pois ele deverá ter claramente qual o objetivo de tal ação para não transformar o aluno em um mero espectador passivo.

Na construção/desconstrução das hipóteses, para concluir sua argumentação sobre o que vem a ser o Teatro na Educação afinal, Fanny Abramovich diz que:

Ora, é tão simples! Basta reler as "hipóteses" e as suas argumentações. E encontrar, na própria discussão, algumas respostas. O "mistério" está na visão estereotipada de que teatro na educação é espetáculo. É claro que nenhum professor sente-se em condições de dirigir uma peça. Se não é montar algo, é, ludicamente, possibilitar que os alunos se expressem, fazer com que eles inventem a sua "história" e encontrem a melhor forma de mostrá-la a seus amigos (não precisa de platéia especial). Onde? Na descoberta do próprio espaço que a escola oferece (não precisa de nenhum palco). Sem material? Claro, com o material que os alunos descobrem na própria escola, nas imediações, trazem de casa. Quando? Sempre, porque toda atividade que é um jogo não tem data prévia para acontecer. E eu, o que faço? Olho o jogo espontâneo e o enriqueço, possibilitando outras alternativas, sem me preocupar em dar o meu enfoque. Pouco misterioso, não é? É só olhar as crianças na hora do recreio, na rua, para ver que elas estão sempre "brincando de teatro."⁴

Portanto, após atravessar por esse caminho histórico e teórico com relação ao lugar e função do componente curricular arte/teatro nas escolas tradicionais e apontando tantas fragilidades, tentativas, erros e acertos, apresento a questão chave (conflitante e estruturante) desta tese: Como desenvolver ações pedagógicas na área de Teatro-Educação, ou melhor, Teatro-Educação Indígena no componente curricular arte do curso de formação de magistério indígena?

⁴ (<http://www.wooz.org.br/teatroeducacao.htm> acesso 02/08/2015)

Assim, para responder esta questão e propor/analisar novas ações pedagógicas no campo do ensino e aprendizagem de teatro, esta tese vai trazer uma experiência de ensino de teatro com um olhar atento para: 1) a importância de se estabelecer conexões entre *quem* e *onde* são produzidas as teorias e propostas metodológicas no campo do teatro-educação (SANTANA, 2009); 2) na interação de um fazer teatral com a cultura, política e linguagem (CABRAL, 2009) e 3) o ensino do teatro como uma possibilidade de fazer com que os alunos se expressem, inventem sua história e encontrem a melhor maneira de mostrar para os seus amigos (ABRAMOVICH, 1983). Assim, acredito que estes três pontos são eixos teóricos que podem dar pistas para traçar e analisar o teatro e/na educação indígena.

Portanto, já não será mais estar entre dois (teatro-educação) e sim entre três (teatro – educação - indígena), entendendo o teatro neste contexto a partir de uma visão ética, estética e política. Contudo, depois de apresentar este breve histórico do componente curricular arte e o teatro-educação, trago os fundamentos da educação escolar indígena para que possamos pensar e estabelecer diálogos possíveis. Parece repetitivo falar em estabelecer diálogos, mas, esta é a chave, o passaporte para entrada nesta experiência teatral.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ESCOLA COMUNITÁRIA, BILÍNGUE/MULTILÍNGUE, INTERCULTURAL, ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

É preciso reconhecer que, no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos

indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas⁵.

O fragmento acima foi retirado do processo que homologava as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999, que de certo modo dá um panorama sobre os caminhos percorridos pela educação indígena no Brasil. Uma educação que era pautada na negação das diferenças, catequizadora, etnocêntrica, evangelizadora e integracionista (NEVES, 2009) e assim, fazendo com que os indígenas assimilassem outra cultura se distanciando do que eram.

Podemos dividir a questão da educação escolar indígena (LOPES DA SILVA, 1981; NEVES, 2009) em dois distintos períodos: A educação para índios e a Educação Escolar Indígena.

No primeiro período, a Educação para índios, ou seja, etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora, integracionista, marcada pela imposição e esmagadora das diferenças. Educação proposta e materializada pelo poder público e missionário – católico e protestante (NEVES, 2009).

Ainda segundo Neves, esta Educação para índios centrada na catequese e civilização marca um modelo de educação opressora que “impossibilitava quaisquer oportunidades de suas participações enquanto sujeitos de suas próprias aprendizagens” (2009, p. 168).

A escola para índios funcionava como uma “devoradora da diferença” (BRASIL, 2007, p. 24) e que durante séculos se apresentava como um instrumento de opressão, fato que está registrado na memória oral de muitos povos indígenas sendo até muitas vezes incorporados em alguns de seus mitos (NEVES, 2009).

A escola, instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade, é um aparelho ideológico da etnia e das classes dominantes. A instalação de escolas em áreas indígenas funciona apenas como veículo direto da dominação das populações tribais; (LOPES DA SILVA, 1981, p.121)

⁵ (*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena)

No segundo momento, por volta dos anos 1970 e 1980 começa uma mudança neste contexto e vários são os questionamentos no que diz respeito à educação para índios. Ocorre a mobilização de setores da população brasileira e criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas (RCNEI, 1998).

Dá-se início a um projeto educativo que dialoga/negocia os elementos da Educação Indígena com os desafios do contexto pós-contato, marcando assim o nascimento da Educação Escolar Indígena: específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe proposta pelos próprios indígenas e referenciada pela Constituição Federal de 1988 (NEVES, 2009).

Os processos educativos estabelecidos junto a estas sociedades é uma prática constante de negociação, ou seja, um diálogo entre as diversas formas e modalidades que se estabeleceram e se estabelecem ao longo da experiência escolar enfrentada pelos indígenas desde o período do contato. Assim, na educação escolar indígena, pós-contato, é necessário o diálogo/negociação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas, possibilitando uma articulação entre os saberes.

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino, pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, LDB, 1996).

A partir do que foi atestado no artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no que diz respeito ao reconhecimento referente aos hábitos, linguagens, crenças e tradições tiveram implicações diretamente

relacionadas às políticas públicas educacionais (NEVES, 2009) e conseqüentemente, no currículo das escolas nas aldeias.

Faz-se necessária que as propostas pedagógicas sejam vinculadas com os projetos de interesse da própria comunidade dando assim maior autonomia nos modos da organização do currículo e das questões administrativas, estabelecendo, portanto, uma das características da escola indígena: Comunitária.

Questões como metodologias, conteúdos, calendários, festividades, colheita e rituais vão fazer parte do cronograma da escola das aldeias e são registrados também como conteúdo programático e carga horária, relacionando assim, a escola com as atividades da comunidade.

Abaixo apresento um calendário feito por um grupo de alunos indígenas de Rondônia do Projeto Açaí I como parte de uma atividade da disciplina Estágio Supervisionado onde podemos observar um exemplo de um ano letivo específico e diferenciado de acordo com a realidade da comunidade indígena:



Figura 1: Calendário Escolar Indígena - Mario Wenere⁶

Sobre as relações entre escola e comunidade é importante salientar que a educação não se resume às experiências de escolarização e enquanto instituição, ganha relevância nas sociedades ocidentais como lugar social de aquisição de conhecimentos tidos como indispensáveis para a inserção no mundo do trabalho (CIMI, 2014). Na Educação Escolar Indígena, é fundamental pensar na estrutura e organização curricular adotada pelas escolas, tendo em vista as suas especificidades, principalmente se pensamos que essa lógica de organização acaba sendo muito distante dos anseios dessas sociedades.

Assim, segundo o CIMI (2014), os questionamentos com relação aos conhecimentos que deverão entrar na escola, conteúdos considerados relevantes, a

⁶ WENERE, Mario. Projeto Açaí: uma contribuição à Formação de Professores Indígenas no Estado de Rondônia (2011)

valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras, muitas vezes são marcadas por uma valorização desigual dos saberes e neste sentido, algumas propostas pedagógicas acabam dando menos importância e ênfase em determinados saberes considerados centrais no universo indígena.

Ainda de acordo com o documento, a oralidade e a escrita são pontos chave desta questão. Os povos indígenas que tem como base a oralidade acabam enfrentando um desafio na relação entre escola e escrita, uma vez que a escola institui verdades e saberes a partir do código escrito e este processo de tradução da oralidade para a escrita acaba colocando as culturas que não tem a escrita em sua base, como culturas empobrecidas, menos complexas pouco estruturadas, marcando assim grande preconceito.

Atualmente, discutir e construir novas e diferentes experiências de organização na Educação Escolar Indígena, adequadas à realidade social e histórica dessas culturas, respeitando a diversidade e a organização de vida é condição fundamental na elaboração e execução de projetos educacionais. O grande desafio está no fato de se criar propostas contínuas, em que estados, municípios e federação caminhem em direção de superação dos grandes problemas enfrentados no que tange a escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos (CIMI, 2014).

O grande desafio da escola indígena é se impor como um espaço de luta, passando de uma instituição anteriormente marcada pela opressão das diferenças para um lugar político diretamente ligado aos anseios, necessidades destas comunidades.

No entanto, o manifesto do CIMI aponta que as dificuldades e barreiras na implantação das escolas e das políticas educacionais específicas ainda enfrentam muitos obstáculos e as relações entre Estados e povos indígenas continuam marcadas por constantes desentendimentos, uma vez que embora sejam grandes

os avanços, por questões políticas, econômicas e étnicas os povos indígenas continuam sendo considerados um problema para o Estado, que muitas vezes repetem práticas opressoras que já deviam ter sido superadas desde o Brasil colônia.

A escola, como lugar político de luta, deverá assumir esse papel de enfrentamento para que os direitos dos povos indígenas sejam respeitados. A partir de definições da escola indígena pelos próprios professores indígenas é possível identificar qual seria o papel da escola:

“Escola formadora de guerreiros”, “escola para aprender a ler um documento”, “escola específica e diferenciada”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores”, “para não depender mais dos brancos”, “para não sermos mais explorados”, “escola inserida pela luta pela terra”, “escola na retomada” e “escola para aprender a língua” são algumas expressões dos ecos de muitos encontros indígenas que ocorrem no país afora. (CIMI, 2014, p. 16)

Assim, se antes a escola indígena era pautada na imposição do que era considerado válido enquanto conhecimento da cultura ocidental, sendo assim uma arma de dominação contra os próprios povos indígenas, hoje ela deve se estabelecer como lugar do diálogo, da resistência e libertação, redefinindo práticas educativas que contribuam, efetivamente, para a inclusão social e libertação:

Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar com as nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaboradas pelos próprios professores junto com lideranças e comunidades. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, 1991 apud CIMI, 2014, p. 33)

A luta dos professores indígenas para garantir a inclusão social, a escola específica e diferenciada e a preservação e valorização da cultura indígena frente aos impasses recorrentes entre Estado e movimento indígena, exige cada vez mais uma reflexão no que diz respeito às proposições, formulações e meios de execução de políticas educacionais e projetos pedagógicos que também caminhem nesta direção.

Se o objetivo desta escola é uma possibilidade de inclusão dos indígenas dentro da política educacional brasileira, “há que se perguntar: que tipo de inclusão pretende-se com as políticas de Educação Escolar Indígena da União e dos estados da federação?” (CIMI, 2014, p. 31)

Neste sentido, para pensar na questão da inclusão, o constante desafio do Estado com relação à implantação de políticas públicas, projetos e programas é considerar a pluralidade cultural e social de todos os segmentos étnicos do país com olhar atento as suas especificidades, necessidades e contextos.

Os professores e as professoras indígenas bem como a comunidade e a família são sujeitos que, responsáveis pela educação em suas comunidades, precisam constantemente em suas práticas fazer as relações e pontes necessárias entre os saberes e modos de vida tradicionais de suas comunidades e os conhecimentos culturais e técnicos das sociedades não indígenas, garantindo assim “respeito às culturas e modelos próprios de aprendizagem, valorização de suas línguas e ciências e acesso a conhecimentos da cultura ocidental” (CIMI, 2014, p. 40).

Já no campo da legislação e a formação de professores e professoras indígenas, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em janeiro de 2001 pela lei (10. 172) dedica um capítulo com 21 objetivos e metas para a Educação Escolar Indígena, reconhecendo, portanto, a necessidade inicial e continuada de formação de professores e professoras, com o objetivo de

Capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas, capacitar para o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao

estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das escolas indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (CIMI, 2014, p. 40)

Ainda neste campo de debate, no que diz respeito à formação de professores e professoras, bem como a capacitação continuada trago a experiência do Estado de Rondônia, já que esta tese está pautada em contextos, povos e terras rondonienses e acho esta aproximação fundamental para o debate.

Em Rondônia, a partir da criação e realização da primeira etapa do Projeto Açaí, amplia-se a discussão e a problemática da Educação Escolar Indígena nas comunidades do Estado. Os indígenas de Rondônia intensificaram as cobranças para que a escola fosse repensada a partir de suas perspectivas, contemplando as necessidades de cada povo. Assim, no ano de 2000, os professores professoras se organizaram e criaram a Organização de Professores Indígenas de Rondônia – OPIRON (CIMI, 2014 e ABRANTES, 2002).

A pauta de reivindicação, já naquele contexto, incluía a implantação da Lei 578/10 que estabelecia normas para a contratação de professores indígenas, no entanto, a realização de concurso público específico para esta categoria somente foi publicada em maio de 2015 por meio do edital 131/GDRH/GAB/SEARH, DE 22 DE MAIO DE 2015⁷, para o provimento de 130 (cento e trinta) vagas de cargos efetivos, sendo: 60 (sessenta) Professor Nível “A”, 20 (vinte) Professor Nível “Especial” (Sabedor Indígena), 36 (trinta e seis) Professor Nível “B” (Áreas Específicas) e 14 (quatorze) para Técnico Educacional Nível “1”, para atender as Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino de Rondônia.

⁷(<http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2015/06/Doe-08-06-2015.pdf> acesso 02/08/2015)

No entanto, as 130 vagas⁸ ainda estão longe de ser a real necessidade do Estado e conseqüentemente, grande parte dos contratos de professores indígenas ainda deverá continuar sendo feitos em caráter emergencial para dar conta da demanda. Ainda assim, pode-se considerar como um grande avanço, se considerarmos que desde a implantação da lei até o presente momento, o concurso não avançava e tinha como argumento a justificativa de que “é difícil promover um concurso para o cargo de sabedor indígena” (CIMI, 2014, p. 92). Neste concurso, portanto, conseguiram lançar entre outras, 20 vagas⁹ exclusivas para professor na categoria Sabor Indígena, com provas específicas que irão ser avaliadas de forma oral.

Ainda com relação a este edital, a professora Josélia Neves em seu artigo - *Concurso público para profissionais da educação escolar indígena em Rondônia: Entre as razões para celebrar e as questões para problematizar*¹⁰, enfatiza que

a realização do concurso público para os profissionais da educação escolar indígena – docentes, sabedores e técnicos, apesar da demora, ainda é algo para se alegrar, entretanto é preciso, ao deflagrar um processo como este, insistir no diálogo com os principais interessados, consultar os Povos Indígenas, seus representantes e os órgãos que atuam com as etnias com vistas a corrigir distorções, fazer os ajustes necessários com vistas a aperfeiçoar cada vez mais este recente processo de regularização da carreira do magistério docente indígena do estado de Rondônia.

Neste sentido, para entender a questão da carreira do magistério indígena em Rondônia é importante esclarecer que os primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) acontecem nas comunidades indígenas e é ofertado por professores da

⁸ Josélia Neves aponta a necessidade de um quantitativo de cargos de professores indígenas correspondentes a um total de 434 (que exigem titulação formal), com a seguinte divisão por níveis: o Nível A com 195, o Nível B com 239 exceto o Nível Especial (Sabor indígena) acordados na lei complementar 578/2010

⁹ O quantitativo estabelecido pela LC 578/2010 é de 127 cargos (<http://www.tudorondonia.com.br/noticias/concurso-pblico-para-profissionais-da-educacao-escolar-indigena-em-rondonia-entre-as-razoes-para-celebrar-e-as-questoes-para-problematizar> acesso 02/08/2015)

¹⁰ (<http://www.tudorondonia.com.br/noticias/concurso-pblico-para-profissionais-da-educacao-escolar-indigena-em-rondonia-entre-as-razoes-para-celebrar-e-as-questoes-para-problematizar> acesso 02/08/2015)

comunidade. Já o segundo segmento que compreende do 6º ao 9º ano, funciona de forma modular e é ofertado por professores não-indígenas (CIMI, 2014).

No caso do Ensino Médio a situação é ainda mais complicada. Segundo dados apresentados pelo CIMI somente a escola da aldeia Central do povo Karitiana, pertencente ao município de Porto Velho, conta com esse segmento. Assim, é constante a busca de indígenas por escolas que ofereçam o ensino médio fora das aldeias em distritos ou cidades próximas às suas terras, dificultando cada vez mais o acesso à formação. Sobre esse aspecto:

Em 2010, foi feita uma denúncia sobre a ausência de Ensino Médio nas aldeias da Terra Indígena Sagarana, na região de Guajará-Mirim (RO). Os estudantes da TI Sagarana que cursavam o Ensino Médio freqüentavam a escola no distrito de Surpresa. Havia mais de três meses que os alunos não assistiam às aulas porque o microônibus oferecido pela prefeitura estava quebrado. As aulas aconteciam somente no período noturno, dificultando o acesso dos estudantes, que precisavam percorrer 6 km, atravessando a mata, para chegar à escola. Na volta, chegavam em casa já de madrugada. Além disso, faltavam professores em várias disciplinas. Mesmo quando há a implantação do Ensino Médio nas aldeias, vários problemas permanecem, como o não reconhecimento por parte do Estado da forma organizacional dos estudos. O modelo imposto é o mesmo das escolas não indígenas, com conteúdos e disciplinas iguais, havendo concessão somente em relação à língua indígena (CIMI, 2014, p. 67).

Ainda segundo este manifesto do CIMI, uma das preocupações das comunidades indígenas com relação à falta do ensino médio na aldeia está no fato de que muitos estudantes ao saírem para estudar fora das aldeias e terem contato direto com a sociedade envolvente acabam se afastando e interferir negativamente na cultura tradicional de seus povos, bem como é comum o relato de que muitos estudantes acabam se envolvendo com drogas e álcool fora das aldeias e alguns acabam por não voltarem mais para próximo de seu povo.

Contudo, buscando alternativas para as reivindicações dos povos indígenas com relação ao Ensino Médio, o governo estadual através do decreto nº 8516, de 15 de outubro de 1998, lança o Projeto Açaí, um programa de magistério voltado para a

formação de professores indígenas em nível médio, com o intuito de habilitar docentes que atuam nas escolas das aldeias. Os alunos e alunas deste projeto na sua segunda edição (2009-2014), o professor e as aulas de arte são os sujeitos desta pesquisa-ação.

2.3 PROJETO AÇAÍ

Implantar um programa de formação de professores indígenas, que contribua para melhoria da educação escolar em Rondônia, garantindo as populações indígenas do Estado um ensino de acordo com as necessidades e aspirações das comunidades indígenas bem como valorizar suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais universais (PROJETO AÇAÍ, 2004, p.13).

O Estado de Rondônia assumiu em 1998 o Projeto Açaí, nome assim batizado para um Programa de Formação de Professores Indígenas. O curso de formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004 tendo a estrutura curricular dividida em disciplinas ofertadas ao longo de 11 etapas, sendo uma etapa realizada nas respectivas comunidades indígenas, que foi conhecida como Açaí nas Aldeias (ABRANTES, 2002; NEVES, 2009; LINHARES, 2012).

O Projeto habilitou aproximadamente 118 professores em Magistério Indígena, com equivalência de Nível Médio, para atuarem com alunos de 1^a ao 4^a ano do Ensino Fundamental, assumindo assim uma lacuna da Educação Escolar Indígena no Estado e atendendo às Políticas Públicas em conformidade com a Legislação vigente e as Diretrizes Nacionais (RONDÔNIA, Projeto Açaí, 2004)

No entanto, segundo Neves (2009) que atuou como professora nesta etapa do Projeto Açaí I, os professores e professoras indígenas apesar de terem concluído o curso em 2004, só puderam realizar a formatura em 2007, época em que tiveram acesso aos documentos formais.

De acordo com a autora, ocorreu um desentendimento entre Secretaria de Educação (SEDUC) e Conselho Estadual de Educação (CCE), justamente a respeito

do significado da escola diferenciada e acabaram aprovando o Projeto Açaí com “validade regional e sem direito a prosseguimento de estudos em caráter regular” (RONDÔNIA, CEE, 2005 apud NEVES, 2009, p. 178):

Art. 1º - Aprovar o Projeto Açaí, da Secretaria de Estado de Educação, com autorização para implantação de funcionamento do Curso de Formação de Professores Indígenas, na modalidade de ensino supletivo na função de qualificação, ao nível de ensino médio, **com validade regional e sem direito a prosseguimento de estudos em caráter regular.** (Grifo meu) (CEE, 1998)

As questões de validade regional e o não prosseguimento nos estudos foram retirados do texto, no entanto, foi mantido o caráter supletivo. O texto legal foi submetido à revisão, para se adequar as próprias premissas da educação indígena, específica e diferenciada, respaldada na Lei 9394 (NEVES, 2009).

Esta informação aportada por Neves faz-nos refletir que, mesmo ciente dos textos legais e das diretrizes para o funcionamento de escolas indígenas, adequar-se a realidades diferentes da nossa, muitas vezes traz impasses e distintas interpretações. A dificuldade de entender a escola específica e diferenciada ainda é um problema entre muitos atores que estão inseridos neste contexto. Só por ser uma escola específica e diferenciada ela só terá validade regional? E por que o discente formado não teria o direito de prosseguir com estudos regulares?

Já em 2009 dá-se o início à segunda edição ao curso de formação inicial para docentes indígenas: O Projeto Açaí II, que será o tema de estudo desta tese, especificamente, o componente curricular arte. Utilizando como base os erros e acertos da primeira edição do projeto, a segunda edição foi revisada e reformulada para tentar adequar-se às constantes mudanças:



Figura 02: Lançamento do Projeto Açai II¹¹

Este projeto é oferecido pela Secretaria de Educação – SEDUC- em parceria com o Ministério da Educação MEC/FNDE:

O Curso de Formação Inicial com habilitação em Magistério – Projeto Açai II – está em conformidade com as Políticas Nacionais para a Educação Escolar Indígena proposta pelo Ministério da Educação. Está organizado de modo que possibilite os cursistas vivenciarem, não somente conhecimentos e aprendizagens de conteúdos acadêmicos, mas, permitir-lhes domínios de habilidades gerais e informações onde se observam mudanças de comportamentos e atitudes, como a participação em atividades sócio-culturais e práticas interdisciplinares, preparando-os para o exercício pleno de cidadania. (Documento Projeto Açai II – Núcleo de educação escolar indígena, SEDUC – RO, 2009)

Assim, com o intuito de buscar novas propostas pedagógicas voltadas para a Rede de Escolas Indígenas de Rondônia, o Projeto Açai II visava preparar

¹¹(<http://www.rondonia.ro.gov.br/noticias.asp?id=10123&tipo=Mais%20Noticias> acesso 02/08/2015)

profissionais indígenas com conhecimentos gerais e específicos para atuarem na educação básica. O curso de formação promoveu a formação de 157 professores indígenas financiados com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Estado¹².

O Projeto é composto de quatro etapas, subdivididas em duas fases cada. Os cursistas cumprem carga horária presencial de 1768h e carga horária não presencial de 1926h, que são realizadas nas aldeias com o apoio de professores da SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

As atividades aconteceram no CENTRER – Centro de Treinamento da Emater, no município de Ouro Preto do Oeste – RO, onde os indígenas ficam imersos 38 dias em cada etapa, em um total de oito etapas para conclusão do curso. Os professores e professoras também ficam alojados neste mesmo espaço no período em que ministram suas disciplinas.

O CENTRER é um espaço de formação que na sua estrutura conta com muitos quartos no formato de alojamentos com beliches disponibilizando em cada quarto quatro discentes indígenas. Possui uma imensa cantina, campo de futebol, auditório, sala de televisão, salão aberto (onde acontecem as aulas de arte), e uma imensa área verde com muitas árvores frutíferas, hortas, granjas, igarapés entre outros. Se escuta entre os indígenas que o Centrer é um ambiente que se assemelha a “nossa aldeia”.

Este espaço durante os 38 dias de cada etapa hospeda 157 indígenas e se transforma em uma grande aldeia “multi-étnica,” já que indígenas de diferentes etnias e diversas partes do Estado se juntam neste ambiente intercultural de

¹²(Documento Projeto Açai II – Núcleo de educação escolar indígena, SEDUC – RO, 2009) e <http://www.rondonia.ro.gov.br/noticias.asp?id=10123&tipo=Mais%20Noticias>

formação. O quadro abaixo apresenta os municípios e as etnias atendidas pelo Projeto Açaí II, conseqüentemente, as etnias que esta tese envolve:

Municípios	Etnias atendidas
Alta Floresta (RO)	Tuparí, Aruá, Makurap, Campé, Canoé e Arikapú
Cacoal (RO)	Suruí
Espigão D'Oeste (RO)	Cinta Larga
Extrema (AC)	Kaxararí
Guajará Mirim (RO)	Cabixi, Campé, Canoé, Cao Oro At, Cassupá, jaboti, Makurap, Oro At, Oro Eo, Oro Mon, Oro Não', Oro Waje, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Wari, Oro Win, Aruá
Jaru (RO)	Uru Eu Wau Wau
Ji-Paraná (RO)	Gavião e Arara
Mirante da Serra (RO)	Amondawa
Porto Velho (RO)	Karitiana, Karipuna
Pimenta Bueno (RO)	Aikanã, Sabanê e kuazar
São Francisco do Guaporé (RO)	Migueleno
Seringueiras (RO)	Puruborá
Vilhena (RO)	Sabanê, Sawaitê, Aikanã, Latundê, Nambiquara, mamaidê

Quadro 1: Etnias atendidas Fonte: (Documento Projeto Açaí II – Núcleo de educação escolar indígena, SEDUC – RO, 2009.

Apresento também abaixo a localização dos municípios de Rondônia para que o leitor possa ter uma noção da distribuição das terras indígenas no Estado:

Localização dos Municípios de Rondônia



Mapa 01: Municípios de Rondônia¹³

Deste modo, este é o contexto em que se dá o processo de formação do Projeto Açaí II e assim, para a elaboração de propostas pedagógicas para atender aos discentes indígenas do projeto, os docentes deverão levar em consideração os objetivos específicos presentes no Projeto Político Pedagógico do curso de Formação, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Entre os objetivos do Projeto Açaí estão:

- Formar professores indígenas pesquisadores capazes de refletir criticamente sobre a realidade cultural e lingüística de seu povo e as relações construídas nos contextos interculturais.
- Formar e habilitar professores para atuar efetivamente da política de construção da escola indígena, para que possam conduzir, juntamente com as suas comunidades, seus projetos pedagógicos e de futuro.
- Formar educadores capazes de desenvolver pesquisas de relevância para as comunidades indígenas na perspectiva da sustentabilidade.
- Estimular o intercâmbio cultural e a cooperação entre os grupos étnicos de Rondônia.

¹³ <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-02.htm> e CIMI 2009.

- Proporcionar aos professores indígenas condições para criar métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem a partir dos etnoconhecimentos, mas também da realidade social vivida na interação com o não-índio.
 - Formar professores alfabetizadores, capazes de desenvolver ensino bilíngüe/plurilíngüe.
 - Contribuir para a efetivação do projeto de autonomia da escola indígena e respectivas comunidades, a partir da construção do currículo e da proposta pedagógica para as suas escolas centrada na valorização da cultura em todas as dimensões.
- Produzir material didático específico para cada povo participante do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROJETO AÇAÍ, 2004, p.13)

No total são 157 alunos indígenas atendidos pelo Projeto, em que cada município/terra indígena possui uma cota de participantes, conforme apresentado no quadro abaixo:

Município	Instituições Indigenistas Locais	Etnias	Terra Indígena	Participante por município
Extrema	REN/SEDUC	Kaxarari	T.I Kaxarari	10
Ariquemes	REN/SEDUC	Uru Eu Wau Wau	T.I Uru Eu Wau Wau	02
Ji-Paraná	REN/SEDUC FUNAI	Arara Gavião	T. I Igarapé Lourdes	13
Porto Velho	SEDUC	Karitiana	T. I Karitiana	10
Jaci-Paraná	FUNAI FUNASA SEDAM	Karipuna	T. I Karipuna	
Mirante da Serra	REN/SEDUC FUNAI FUNASA	Amondawa	T. I Amondawa	02
Guajará-Mirim	REN/SEDUC	Oro Waram	T.I. Guaporé	70

	FUNAI	Oro W. Xijein Oro Nao Oro Mon Oro At Oro Waje Cao Oro Waje Oro Win Tupari Jaboti Makurap Canoé Ajuru Arua Cujubim Massacá	T.I. Pacaás Novos T.I. Rio Negro Ocaia T.I. Igarapé Lage T.I. Igarapé Ribeirão T.I. Sagarana	
Cacoal	REN/SEDUC FUNAI	Suruí	T. I Sete de Setembro	13
Pimenta Bueno	REN/SEDUC	Kwazá	T. I São Pedro Kwazá	01
Espigão D'Oeste	REN/SEDUC SEMED	Cinta Larga Apurinã	T. I Roosevelt	10
Alta Floresta	REN/SEDUC FUNAI	Tupari Makurap Jaboti Arua Kampé	T. I Rio Branco	13

		Arikapu Kanoé		
Seringueiras	REN/SEDUC FUNAI	Purubora		02
Vilhena	REN/SEDUC FUNAI	Tubarão Latundé	T. I Tubarão Latundé	11
Total de alunos participantes:				157

Quadro 2: Terras Indígenas Fonte: RONDÔNIA, Projeto Açaí 2008. P. 12-14.

O curso é dividido em módulos em que os componentes curriculares são gradativamente apresentados aos cursistas subdivididos em Linguagens e Códigos (língua portuguesa, língua estrangeira/inglês, arte e educação física); Ciências da Natureza e Matemática (química, matemática, física e biologia); Ciências Humanas (história, geografia, sociologia, filosofia, antropologia, história de Rondônia e geografia de Rondônia); Cultura Indígena (língua materna, literatura com ênfase na cultura indígena, práticas agrícolas, direitos dos povos indígenas) e Formação Pedagógica (psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, didática(s), estrutura e funcionamento do ensino, currículos e programas, fundamentos conceituais e legais, história da educação).

Abaixo uma tabela especificando cada componente, e suas respectivas cargas horárias dentro da formação:

5. Formação Pedagógica

Componentes Curriculares	Etapa Presencial	Etapa não presencial	Carga Horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados								
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Formação Pedagógica												
Psicologia da Educação	29	31	60								x	X
Filosofia da Educação	29	31	60								x	X
Sociologia da Educação	29	31	60								x	X
Estrutura e funcionamento do ensino	29	31	60								x	X
História da Educação	29	31	60	x	x							
Currículos e Programas	29	31	60								x	X
Fundamentos Conceituais e Legais	29	31	60								x	X
Didática(s)	227	253	480	x	x	x	x	x	x	x	x	X
Subtotal:	430	470	900									
Estágio Supervisionado		324										

CARGA HORÁRIA	
Total Presencial	1768
Total Não Presencial	1926
Estágio Supervisionado	324
TOTAL GERAL DA FORMAÇÃO	4018

Quadro 03: Componentes Curriculares do Projeto Açai II

É importante ressaltar, que o Projeto Açai já se encontra na sua terceira edição, que deu início em janeiro de 2015. Esta pesquisa-ação está pautada no

Projeto Açaí II, do qual eu fiz parte e foi assim meu passaporte inicial para entrar na Educação Escolar Indígena, especificamente o Arte/Teatro Educação Indígena.

2.4 ARTE/TEATRO INDÍGENA



Foto 01: Arte Indígena - arquivo do autor

O homem ocidental tende a julgar as artes dos povos indígenas como se pertencessem à ordem estática de um Éden perdido. Dessa forma, deixa de captar, usufruir e incluir no contexto das artes contemporâneas, em pé de igualdade, manifestações estéticas de grande beleza e profundo significado humano. (VIDAL, 1992, p.13)

Desde as épocas mais antigas os povos pintavam, dançavam, cantavam, faziam esculturas e gravuras etc. Assim, as sociedades indígenas também têm as suas manifestações artísticas. A milenar arte rupestre, por exemplo, pode ser considerada uma representação de cenas do cotidiano e vida social das populações tradicionais e é possível observar referências à caça, à dança, aos rituais, pessoas,

animais além de muitos outros motivos que estavam ligados a vida das pessoas daquele período (VIDAL, 1992).

A antropologia e a arqueologia usam das pinturas rupestres, da cerâmica, das esculturas entre outros, para entender sobre o modo de vida de populações que viveram no passado.

A pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objeto de atenção de cronistas e viajantes desde o primeiro século da descoberta, (...) ora no corpo do índio, ora em objetos utilitários e rituais, nas casas, na areia e mais tarde, no papel. (VIDAL, 1992, p.13)

A partir do estudo de diferentes fontes artísticas é possível comparar diferentes momentos históricos e entender os contextos em que foram produzidos, assim como as transformações pelas quais passaram as diferentes culturas que a produziram ou estiveram em contatos.

Embora quase todas as sociedades indígenas confeccionem artefatos de pena, os estilos divergem entre si e há grupos que se destacam ora na cerâmica, na plumária, nas esculturas em madeira ou na pintura corporal (MELATTI, 1981). Nessas sociedades se observa que a arte está presente em quase todas as esferas da vida, seja ela na agricultura, na concepção da moradia, nas caçadas, nas guerras, nos rituais, na organização social etc. Cada grupo indígena tem as suas diferentes concepções estéticas e distintas funções dentro de cada cultura.

[...] percebe-se claramente que a obra de arte faz parte da história e das experiências atuais de uma sociedade: sua especificidade, autonomia e seu valor estético não a separam absolutamente das outras manifestações materiais e intelectuais da vida humana. (VIDAL, 1992, p.14)

Segundo Vidal (1992) e Lopes da Silva (1992), nas sociedades indígenas, as artes são uma ornamentação para as manifestações públicas e para os talentos manuais; de acordo com as autoras, mesmo os trabalhos mais individualizados, são bastante compartilhados pela população: ou seja, as coisas são feitas por artesãos locais e por intermédio de processo que todos conhecem. Deste modo, todos nestas sociedades aprendem os ofícios de pintar, dançar, cantar, tecer etc.

Neste sentido, a arte indígena é caracterizada por diferentes concepções estéticas, estilos, formas, materiais, além dos aspectos simbólicos e das relações que mantêm com as demais esferas da vida cultural, social e econômica do contexto o qual forma parte (RCNEI).

Ainda de acordo com Vidal e Lopes da Silva, as manifestações artísticas acabam por compartilhar a capacidade “de condensar, em expressões sensíveis, estéticas e absorventes, as quais se utilizam de uma linguagem elaboradamente simbólica, significados culturais fundamentais para cada sociedade” (1992, p. 288). Deste modo, segundo as autoras, é fundamental conhecer o contexto em que a arte foi produzida para assim poder se aproximar de uma possível leitura formal dos componentes envolvidos. Ou seja, o contexto sociocultural onde foram produzidos é indispensável para a interpretação.

É importante observar que nessas sociedades a “formação” em arte faz parte do contexto de todos (homens e mulheres) uma vez que a maioria das pessoas pratica algum tipo de arte, uma vez que o saber artístico está diretamente relacionado à formação do cidadão. Na cultura Asurini, por exemplo, acredita-se que “pintar, cantar e dançar, portanto, garantem o crescimento biológico do indivíduo” (ANDRADE, 1992, p. 126).

Assim, existem pessoas dentro destas sociedades que desenvolvem habilidades específicas em determinada modalidade artística, ou seja, há aquele que detém maior habilidade para a contação de histórias, seja por repertório e conhecimento da mitologia de sua cultura, seja pelo respeito ao ofício de contar, seja pela técnica de contação. Há aqueles mais habilidosos no canto, na pintura, na

cestaria, na cerâmica, na tapeçaria, na dança etc. Essas pessoas conhecem os detalhes técnicos/estéticos da arte em sua cultura. São esses especialistas que transmitem essas habilidades para cada geração.

Assim, homens e mulheres indígenas são guiados para a prática de alguma modalidade artística presente em sua cultura. Por exemplo, em algumas culturas determinado gênero do canto é aprendido e executado por todos os homens da aldeia, não cabendo as mulheres cantarem, mas, como público elas conhecem, memorizam e apreciam as canções (RCNE/Indígena).

A transmissão desses conhecimentos - sejam técnicos, estéticos ou outros - varia de uma cultura para outra, podendo ser feita pelos pais, irmãos mais velhos, especialistas ou pessoas mais idosas. De modo geral, a idade da pessoa determina o início do aprendizado das diferentes expressões artísticas, sejam os cantos, as danças, os objetos ou outros. Esta aprendizagem também está relacionada ao sexo das pessoas, pois geralmente as mulheres se especializam em determinadas manifestações artísticas e os homens, em outras. (RCNEI).

O que se propõe no ensino de arte é trabalhar as linguagens/expressões artísticas por meio de conteúdos que lhes são cabíveis. Assim como a(s) língua(s), os conhecimentos matemáticos, a história, a geografia ou as ciências integram as áreas do currículo escolar, também a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios. Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, cerâmica,) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante (RCNEI).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o componente curricular Arte

é considerado um conhecimento que envolve a apreciação, o fazer, e a contextualização do objeto artístico. Trabalha-se, portanto com a criatividade, individual e coletiva, em que o aluno experimentará e

vivenciará as diversas manifestações das diferentes formas de arte (artes visuais, teatro, dança, música) com o intuito de despertar um olhar crítico em que a sensibilidade é o instrumento principal para pensar, olhar, fazer e escrever sobre a arte. (PCN-Arte, 1998)

Assim, o processo de produção, apreciação e reflexão propostos por Ana Mae Barbosa está contemplado tanto nos PCNs como no RCNEI e neste caso, uma orientação fundamental está pautada no sentido de aproximar a vivência do aluno às práticas em sala de aula, para que assim a contextualização dos conteúdos curriculares de Arte/Teatro se aproxime da realidade sociocultural dos alunos e alunas envolvidos no processo.

No entanto, os PCN's não se referem exclusivamente ao trabalho voltado somente para a realidade sócio-cultural dos educandos, sendo também indispensável oportunizar os alunos e alunas para experimentações artísticas diferenciadas, fato que possibilita ampliar o universo de apreciação e produção de pensamento crítico dos envolvidos (HARTMANN, 2010).

Segundo Hartmann a necessidade de contextualização é uma condição da educação contemporânea e uma das principais bandeiras da antropologia. Para a autora, “sem contextualização não há possibilidade de compreensão dos processos sociais, e sem essa compreensão não há possibilidade de se atingir uma comunicação democrática e produtiva entre as diferentes culturas” (2010, p. 10).

Ao contextualizar, o docente dialoga e valoriza os conhecimentos prévios dos discentes propondo assim, um ambiente de ensino-aprendizagem marcado pela democracia e respeito ao estudante enquanto sujeito “que pode compartilhar, dar e receber saberes de ordens diversas” (2010, p. 11)

Neste sentido, para pensar na contextualização e como a arte/teatro será inserida na educação indígena é importante esclarecer os objetivos específicos:

- Compreender a arte como uma forma de expressão e comunicação presente em todos os povos, de diferentes tempos e lugares, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais.
- Compreender a importância da arte como patrimônio e como elemento formador da identidade étnica e cultural.
- Refletir sobre as diferentes linguagens da arte (música, teatro, dança, artes visuais), como se apresentam em sua cultura e em outras, estudando a sua história, identificando e experimentando técnicas, materiais e recursos, procedimentos criativos e de apreciação.
- Ampliar a imaginação, a percepção, a reflexão, a intuição, a fantasia, a observação, a sensibilidade e demais potencialidades necessárias à produção e apreciação da arte, bem como à construção de outros conhecimentos.
- Valorizar as diferentes expressões artísticas de sua sociedade e o conhecimento de seus produtores.
- Identificar aspectos que singularizam a arte de sua cultura frente a outras culturas, indígenas ou não.
- Reconhecer a importância de registrar, conservar e divulgar as produções artísticas de sua sociedade e de outras, sabendo organizar informações e utilizar recursos, materiais, técnicas e procedimentos variados. A partir desses objetivos mais gerais, os conteúdos e os objetivos didáticos organizam-se em três temas: Arte, expressão e conhecimento; Arte e pluralidade cultural; Arte, patrimônio e identidade (RCNEI, 1998, 296)

Os objetivos acima do *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* foram pontos de partida para a elaboração da proposta pedagógico-metodológica de ensino e aprendizagem com o recorte específico nos conteúdos específicos do teatro. Mas, e as outras artes? Tinha a consciência que provavelmente eu seria o único professor que estes alunos teriam nesta formação e seria uma dívida muito grande não trabalhar as outras habilidades artísticas. Principalmente por averiguar que as artes visuais, a dança e a música eram as principais manifestações da maioria das etnias indígenas. No entanto, como buscar o teatro indígena?

Quando se fala em teatro com indígenas, logo vêm à tona duas questões: Padre José de Anchieta¹⁴ e a catequese. Ou seja, remete-se ao tempo em que no Brasil, os jesuítas utilizaram didaticamente o teatro como instrumento pedagógico limitando-se a catequese, ou seja, a partir de uma pedagogia que tinha por objetivo ensinar os fundamentos da fé aos povos nativos.

Nolasco (2008) quando fala sobre a relação entre teatro e catequese, traz a questão da pedagogia anchietana compreendida como “uma educação das almas” (2008, p. 06), ou seja, uma educação utilizada a serviço do colonizador europeu para ensinar os fundamentos da fé aos seus alunos, empregando a força do teatro e da poesia para representar a doutrina cristã e o mundo dos gentios.

Levando em conta que as sociedades indígenas não possuíam uma língua escrita e suas culturas são marcadas pela oralidade, buscar uma maneira de ensinar/catequizar povos primitivos considerados pagãos era o objetivo dessas missões jesuíticas e, conseqüentemente, o teatro de Anchieta.

Como estratégia de aproximação entre indígenas e o teatro, é importante ressaltar que Anchieta se valia dos elementos culturais indígenas para travar o diálogo intercultural e assim, via no teatro uma ferramenta que facilitava a relação de educar/catequizar a partir da cena (FERREIRA, 2011; NOLASCO, 2008).

O teatro de Anchieta, ao mesmo tempo em que trazia elementos culturais dos indígenas para estabelecer o diálogo, também agia pela contramão, já que o objetivo não era valorizar as culturas e sim, doutrinar por meio da aculturação dos povos nativos segundo os preceitos do conquistador europeu (NOLASCO, 2008).

¹⁴ José de Anchieta (1534 -1597) foi um padre jesuíta espanhol que veio para o Brasil em 1533 e se dedicou a educar os filhos dos colonos e a pacificar e catequizar os índios do Brasil. É importante ressaltar que ele escreveu peças teatrais, cartas, sermões e a gramática tupi, que foi usada nas missões jesuíticas.

Nolasco diz que Anchieta ao perceber que os índios estimavam a música, a dança, o canto, as festas e rituais, a partir do lúdico e do alegórico ele constrói a sua prática pedagógica, utilizando os elementos da cultura indígena que lhes convinham (mito, dança, canto, língua tupi, rituais) para estabelecer o diálogo e assim cumprir a sua missão evangelizadora. A autora nos diz que:

Os jesuítas se apropriaram do direito e do dever de transmitir a verdade absoluta cristã para todo um continente, e exerceram suas funções de soldados de Cristo – principalmente pela catequese, ou “educação das almas” – se apropriando, especialmente em se tratando de Anchieta – da utilização da representação, do recurso da algoria e do lúdico, vitais enquanto disseminadores da ideologia eurocêntrica (cristã romana e capitalista) que pretendia se impuser na América como hegemônica (2008, p. 42).

Assim, em sua missão evangelizadora, Anchieta identificava nos mitos, nos costumes e nas formas de organização próprias dessas culturas, os elementos que usava em sua obra e que estavam diretamente relacionados com o seu objetivo missionário. No entanto, o que era reconhecido nas culturas indígenas que não compactuava com os objetivos das missões jesuíticas eram fortemente combatidos na própria obra/cena teatral: temas como pajelança e curandeirismo, consumo de chicha, poligamia, hábitos de guerra, nudez, nomadismo, antropofagia, eram considerados práticas demoníacas e combatidos na obra de Anchieta (FERREIRA, 2011; NOLASCO, 2008).

Neste sentido, Anchieta criou diálogos teatrais com personagens que partiam da vida social indígena e assim estabelecia uma aproximação com o espectador, que a partir de um teatro catequético, era possível apresentar valores e boas maneiras de viver baseados na filosofia cristã e em contraponto, relacionava os rituais com o que é “mau” (HERNANDES, 2001).

Deste modo, para não repetir os erros do passado, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem do teatro, como no que se refere à educação indígena, é preciso pensar propostas pedagógicas em que o teatro realmente assuma um

caráter de diálogo, entendendo a diversidade e as diferentes formas que as artes aparecem nas várias esferas da vida social das sociedades indígenas, buscando alternativas de ensino que considerem a idéia de arte e expressão, arte e patrimônio cultural, arte e pluralidade, objetivos destacados no referencial curricular.

Elaborei um programa de curso tendo o teatro como eixo estruturante que se relacionaria com as artes presentes nessas sociedades. Essas relações foram se dando por meio da própria experiência de campo ao me encontrar com os indígenas, saber das suas artes e buscar então desenhar paralelos entre os conteúdos e as habilidades artísticas.

Deste modo, a pintura corporal ia aos poucos fazendo parte da indumentária, da maquiagem, ou seja, temas que iriam ser tratados no teatro e ao mesmo tempo se relacionava com as artes plásticas. Com exercícios de transposição de pintura corporal para o papel e para a tela, antes da execução no corpo, os estudantes iam relacionando teatro e artes plásticas ao mesmo tempo.

Arte plumária, figurino e acessórios do teatro viam à tona. Assim como a tapeçaria, cestaria, artesanatos, cerâmica e escultura eram discutidas e levadas para a cena na confecção dos cenários.

Contaçõ de história, ritual e dança eram utilizados para trabalhar especificidades do teatro, corpo, performance, coreografias e marcações de cena. Improvisação e representação foram discutidos/realizados a partir dos mitos¹⁵ (narrativas) indígenas e sua transposição para a cena.

Sonoplastia, músicas indígenas, ritmos e instrumentos de produção de som eram constantemente acionados na cena teatral e se estabeleciam os diálogos possíveis entre os instrumentos conhecidos por eles e outros instrumentos apresentados.

¹⁵ Os mitos aqui são entendidos como narrativas de autoria indígena tradicionais e ou modernas, antes e pós-contato trazidas para a sala de aula pelos próprios alunos e alunas. Este ponto será explicitado nos próximos capítulos.

O cinema/documentário foi trabalhado levando em consideração o registro das manifestações culturais de cada cultura ali presente, bem como a ficção criada a partir de temas do interesse comum também foram abordados nestas etapas. A câmera foi dada na mão do estudante que capturou o seu olhar sobre a questão.

Neste contexto de vivências e experiências foi-se elaborando e refletindo sobre as possibilidades de buscar o teatro a partir das manifestações artísticas específicas de cada grupo, afinal, “onde há seres humanos, mesmo solitários... existe o drama, existe teatro” (PERISSÉ, 2009, p.64).

Ressalto que as outras artes já apareciam nestas sociedades, no entanto, pelo menos no contexto em que esta pesquisa-ação estava inserida, a representação teatral, interpretação, improvisação e dramaturgia pensada com o intuito de se apresentar para um público específico, nos moldes ocidentais, não era uma prática comum nestes grupos.

Não faria sentido começar uma aula de teatro com indígenas dizendo “que o teatro nasceu na Grécia... a tragédia grega se divide em ... a comédia dell’arte é” ou seja, não funcionaria assim. Seria necessário buscar na arte/vida/pensamento indígena os elementos contextualizados para os processos de ensino.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 297), no tópico “o que ensinar nas aulas de Arte”, sugere-se que:

Os temas e seus conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com a cultura de cada povo, com a situação atual de contato, com a realidade da escola e as possibilidades dos alunos - em termos de materiais e recursos disponíveis em cada comunidade. **No desenvolvimento dos conteúdos, o professor não precisa obedecer à seqüência aqui apresentada, mas escolher, entre as tantas sugestões e níveis de conteúdos oferecidos, aqueles que melhor se afinem com a capacidade de compreensão e com o desempenho técnico dos alunos, com o seu interesse e motivação, e ainda com as tendências artísticas da sociedade envolvida.** Se em determinada comunidade existe um gosto maior pela música, por exemplo, esta prática deve ser privilegiada e incentivada nas aulas de arte (Grifo meu).

Em outras palavras, o referencial curricular apresenta uma seqüência de conteúdos que tocam as quatro linguagens artísticas, no entanto, a sugestão é que o docente deve escolher os temas e os conteúdos levando em consideração o contexto.

Esta flexibilidade já é uma característica da escola específica e diferenciada e não caberia aqui a imposição do que deve e como deve ser ensinado, já que o referencial enfatiza a questão da especificidade de cada povo e de cada cultura, marcando uma educação que dialogue com as diferenças.

Neste caso, o documento deixa ao docente a tarefa de escolher e se programar dentro das propostas e seqüências de conteúdos apresentados, para que junto com o grupo, decida a forma que melhor se afine com as capacidades técnicas dos discentes, interesses ou mesmo habilidades artísticas daquele grupo envolvido.

De todo modo, a dificuldade apresentada é que se corre o risco de se trabalhar somente uma linguagem e justamente a que os indígenas já têm maior domínio ou interesse e assim, diminui a possibilidade de ampliar o leque na formação dos discentes.

Por outro lado, se um professor de uma determinada formação percebe o interesse dos estudantes por uma linguagem artística diferente da sua formação e decide por trabalhar tal linguagem, mesmo não tendo o domínio necessário, correndo-se o risco de superficializar uma linguagem artística.

É importante salientar que o referencial curricular para escolas indígenas tem caráter formativo e não normativo e pretende apresentar subsídios para a elaboração e implantação de programas e propostas curriculares que atendam as demandas destas comunidades, partindo sempre da reflexão e das experiências pedagógicas existentes ou que surjam no interior das escolas das aldeias.

Vale ressaltar que mesmo sendo um referencial para o ensino fundamental, este documento foi extremamente útil para a construção/elaboração do programa de disciplina do componente curricular Arte do Projeto Açaí, que se trata do ensino

médio. A partir deste documento foi possível estabelecer pontos de diálogo, entender pontos de partida, linhas de ação e sistemas de avaliação para escolas indígenas.

O texto apresenta subsídios mais específicos para o ensino e a aprendizagem das artes visuais, da música e da dança, no entanto, o mesmo não ocorre com o teatro. O referencial faz paralelos de como e o que ensinar em artes visuais, música e dança, sempre fazendo referência ao diálogo entre as artes indígenas, manifestações e cultura, com os conteúdos e objetivos específicos do ensino de arte. Já com o teatro, este paralelo não é traçado.

A arte como área de estudo é praticamente desconhecida nas escolas indígenas. Com raras exceções, o que normalmente se vê é o desenho, a música ou o teatro, sendo utilizados como uma atividade complementar de outras áreas. Mas, vale lembrar que a arte está estreitamente ligada à vida de todos os povos, especialmente dos povos indígenas, entre os quais as imagens, a música ou a dança constituem, em inúmeros casos, os principais meios de expressão e comunicação de idéias e conhecimentos. (...) a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios (RCNEI, 1998, 292).

Apesar de o documento enfatizar a importância de trabalhar arte com suas especificidades e que ela está estreitamente ligada à vida dos povos indígenas, no que tange ao teatro, o documento não avança e apresenta o componente curricular somente enquanto atividade complementar de outras áreas.

Na música, na dança e nas artes visuais o documento aponta diversos paralelos e sugestões de trabalho partindo do cotidiano das comunidades indígenas: Quem desenvolve tais atividades artísticas? Confecciona e usa adornos corporais? Em que situação? Pinturas corporais? Relações entre cantos, danças e cura? Em que situação se canta e se dança? Festas, cerimônias religiosas, na casa, no trabalho, no roçado? Quem participa? Quem assiste? A música é executada pelos próprios dançarinos? Quem pinta o corpo?

Já o ensino do teatro aparece em um único momento, simplesmente descrevendo o conteúdo que se deve ser trabalhando, sem fazer nenhuma relação com o cotidiano da aldeia.

Conhecimento de procedimentos que se relacionam com o teatro: enredos e roteiros; atores e personagens; cenário e figurino; maquiagem e máscaras; iluminação e som; diálogos. Conhecimento de outros recursos: teatro de sombras, de máscara, marionetes et. Criação e adaptação de roteiros com base em histórias, narrativas míticas, notícias; em temas que se relacionam com a saúde, meio ambiente e outros assuntos significativos para a vida dos alunos; ou em temas sugeridos pelas disciplinas do currículo. Interpretação e improvisação; utilização do corpo como meio de expressão e comunicação. (RCNEI, 1998, 303)

Portanto, o RCNEI apresenta o conteúdo do teatro sem se preocupar com as relações entre as manifestações culturais e as atualizações dentro da comunidade indígena. Pintor, escultor, dançarino, cantor são comuns nas aldeias indígenas e têm uma função dentro do cotidiano: pintar, dançar, cantar, fazer artesanato, cerâmica, etc. Mas, e as funções de ator, dramaturgo, encenador e espectador não estavam explícitas. Seria o contador de histórias?

A minha crítica ao referencial é pautada nesta questão, pois além de não provocar a discussão com relação a esta linguagem artística, o documento sugere que se trabalhe o teatro simplesmente enquanto dramatização de histórias, não pensando o teatro enquanto linguagem. Ou seja, propõe que o professor adapte roteiros com base em “temas sugeridos pelas disciplinas do currículo”.

Apesar desta lacuna, o referencial é bastante esclarecedor nas outras artes e dá relevantes diretrizes para a organização de um programa de ensino de Arte. Assim, é possível pensar em caminhos para o teatro a partir do diálogo com as outras linguagens.

Como aparece o teatro nas comunidades indígenas? Segundo Ribeiro (2004), a arte dramática é inata ao homem e é possível observar que a criança desde muito

cedo, por meio das brincadeiras, começa a representar o seu mundo e assim, vai construindo signos e símbolos que levarão a representação do universo.

Ribeiro afirma que a representação ligada ao jogo dramático remonta os primórdios da humanidade e é possível constatar tal questão nos rituais dos homens primitivos que incluíam danças, pinturas e música. Sobre esse aspecto (COURTNEY, 2010, p. 56) também afirma que:

O teatro é base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se, antes, dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons. Depois, necessitou a arte para pintar-se, ou cobrir-se com peles de animais, ou magicamente representar suas ações nas paredes das cavernas; e a música foi essencial para dar ritmo e tempo à sua dança dramática. A criança 'inventa', e sem eu 'faz de conta' necessita de música, dança, artes plásticas e habilidades manuais. A expressão dramática provê as outras artes de um significado e um objetivo para a criança. A criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cineticamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática.

Para o autor, o teatro é a mais velha de todas as artes e está presente em todas as sociedades variando de acordo com a estrutura de determinada cultura. Ou seja, cada sociedade dá a ênfase nos elementos do teatro (representação e identificação, dança, diálogo, máscara, música, espetáculo, figurinos, vestuário, improvisação e estilização) segundo seus próprios modelos sociais e históricos.

Ele afirma que o teatro nasceu a partir do mito ritual, ou seja, o homem com a formalização de suas práticas religiosas em que o simples rito progrediu e desenvolveu-se em ritual, um tipo mais formalizado de adoração. Com o tempo, a partir da necessidade de narrar/relatar o ritual, as tramas se desenvolvem e surge o mito.

O mito pode ser entendido como um rito em ação e neste caso, uma vivência do rito seria o mito. Portanto, um dos caminhos desta pesquisa-ação foi buscar na

cultura indígena seus rituais e seus mitos para a partir daí chegar ao teatro enquanto expressão artística.

Pavis (2008) localiza a origem do teatro em uma cerimônia religiosa (rito) em que um grupo humano se reunia para celebrar um rito agrário ou de fecundação. Inventavam situações em cujo transcurso, um deus morria para depois ressuscitar gloriosamente. Assim, um prisioneiro era executado, acontecia uma procissão, uma orgia e um carnaval.

O autor levanta a questão de que todos os ritos já possuem elementos pré-teatrais. Os meios de expressão destes ritos são comumente marcados pela dança, mímica gestual e mais tarde incorporam a palavra. Assim, ele afirma que todas as representações teatrais acabam por trazer influências de rituais.

Através do rito, o homem se incorpora ao mito, beneficiando-se de todas as forças e energias que jorraram nas origens. A ação ritual realiza no imediato uma transcendência vivida. O rito toma, nesse caso, o sentido de uma ação essencial e primordial através da referência que se estabelece do profano ao sagrado. Em resumo: o rito é a praxis do mito. É o mito em ação. O mito rememora, o rito comemora. Rememorando os mitos, reatualizando-os, renovando-os por meio de certos rituais, o homem torna-se apto a repetir o que os deuses e os heróis fizeram "nas origens", porque conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas.¹⁶

A partir do estudo do mito e do exercício de retorno ao seu ritual de origem foi possível encontrar a teatralidade e aproximações da linguagem teatral relacionadas com as vivências e experiências dos alunos e alunas indígenas envolvidos. Assim, foi possível criar, descrever e analisar os caminhos de uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de teatro tendo o mito como ponto de partida para buscar a linguagem/expressão teatral presentes neste contexto.

Cada grupo de estudantes possuía uma realidade e, portanto, o mais importante se deu nas negociações entre as metodologias que melhor dialogavam e

¹⁶ <http://www.mundodosfilosofos.com.br/mito.htm> (último acesso 09/09/2015)

se atualizavam ao contexto e ao grupo. Acredito que a descrição de uma proposta metodológica de trabalho de um docente em um determinado grupo e contexto pode ser um ponto de partida para entender caminhos escolhidos e trilhados pelos participantes (docente/discente) e assim, a partir das pegadas e pistas deixadas na construção da proposta, acredito que abrirá possibilidades para que outro profissional possa a partir dali (re) pensar outras propostas e inclusive descobrir questões a partir do meu trajeto, que possivelmente pode ter passado despercebido.

Deste modo, Jogos teatrais (Koudela), Improvisação (Viola), Drama como método de ensino (Cabral), Pedagogia do Oprimido (Boal) e Temas Geradores (Freire) e suas contribuições e reformulações a partir dos mitos indígenas e do pensamento e vivência foram elementos de diálogos com relação à linguagem teatral indígena.

Portanto, nas próximas sessões apresentarei uma experiência de trabalho com estes grupos apresentando uma proposta metodológica que objetivou buscar na própria cultura indígena, vivências e experiências para traçar aproximações com o teatro. O mito ritual foi a forma encontrada para buscar encontrar a teatralidade presente nestas sociedades. A partir do *Mito-Drama* descrevo caminhos, atalhos, travessias e apresento algumas propostas de trabalho com atenção para o diálogo, atualização e contextualização em contexto indígena.

3. DA ALDEIA À SALA DE ENSAIO: SABER, PRÁTICA E CRIAÇÃO EM CONTEXTO INDÍGENA

Na sessão anterior apresentei um breve histórico sobre três pontos fundamentais para este trabalho: o teatro no contexto escolar, a educação indígena e o componente curricular arte do Projeto Açaí II. Fiz um levantamento da trajetória do componente curricular arte na escola para identificar os avanços e as perspectivas e os possíveis diálogos que poderiam ser estabelecidos neste contexto.

Neste sentido, apresentei alguns caminhos percorridos pela educação intercultural indígena, fundamentos, objetivos e algumas experiências com o intuito de estabelecer o diálogo entre os fundamentos do ensino e aprendizagem do teatro. Foi possível, já na sessão anterior, levantar algumas pistas a respeito do lugar que vem ocupando o teatro em ambiente indígena.

Nesta sessão da tese, apresento de maneira não cronológica e em tom descritivo/reflexivo alguns momentos do meu encontro com os alunos e alunas indígenas, atravessados pelas práticas e experiências vivenciadas por mim e por eles neste processo. Acredito que a descrição das práticas, dos caminhos tomados durante esse percurso, pode deixar rastros de como se estabeleceu esta experiência teatral e assim, possibilitar ao leitor encontrar pistas e analisar quais foram os princípios desta ação que foi se apresentando na prática. Os eixos norteadores da pesquisa-ação e da a/r/tografia serão apresentados a seguir com o objetivo de apresentar esta experiência, aproximando o leitor aos processos.

Segundo Tripp (2005) uma das finalidades da pesquisa-ação é investigar a prática com o intuito de melhorá-la, aprimorando a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo e investigar a respeito dela. Assim, durante o processo, vai-se aprendendo tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

O autor ainda esclarece que pelo fato da pesquisa-ação estar preocupada com processo de melhorar a prática, muitas vezes é confundida como uma pesquisa

ateórica, no entanto, a pesquisa-ação recorre à teoria para compreender situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados.

Para Tripp, o lugar da teoria disciplinar tradicional não é a prioridade principal da pesquisa-ação, mas, a teoria aparece para ser problematizada por meio de uma aplicação.

Também nesta direção, Thiollent (1996) apresenta a pesquisa-ação como uma pesquisa de cunho social de base empírica em que é concebida por uma ação, a fim de resolver um problema, no qual pesquisadores e participantes “representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1996, p. 14).

Ele afirma que a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores envolvidos intervêm conscientemente, mas, atento a uma postura de “escuta, e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (1996, p. 17).

Ele explica que a questão observada por cada pesquisador, a sua interpretação e análise “nunca é independente de sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada” (1996, p. 22).

Já no que diz respeito à pesquisa-ação a partir do ponto de vista científico, afirma que se trata de uma proposta metodológica e técnica que aporta subsídios para a pesquisa social e que a questão da seleção dos problemas, a busca de soluções, a aprendizagem dos participantes e “todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico” (1996, p. 23). O papel e lugar da teoria, neste caso, consistem em gerar idéias, hipóteses ou propor diretrizes para orientar as pesquisas e as interpretações.

No campo da educação, é interessante ressaltar a ênfase que o autor dá ao diálogo, à contextualização e atualização com relação à realidade dos participantes envolvidos. Para ele, o processo de pesquisa-ação deve estar atento em saber a melhor maneira de alcançar determinados objetivos, produzir efeitos a partir daí,

conceber e organizar práticas educacionais que dialoguem com os sujeitos que estão imersos na ação, com critérios aceitos pelos grupos envolvidos e que comuniquem com a realidade trabalhada.

Assim, “certos elementos deverão ser adaptados e ‘traduzidos’ em linguagem comum, para permitir certo nível de compreensão” (THIOLLENT, 1996, p. 55) e, se supõe que os pesquisadores envolvidos busquem uma linguagem apropriada no contato com os participantes para que se estabeleça o diálogo efetivo.

Ainda no que diz respeito ao tema, trago um paralelo feito entre a pesquisa-ação e a a/r/tografia no que tange a questão da pesquisa educacional baseada em arte apresentada por IRWIN (2013) e que norteia este trabalho, pois, esta tese está pautada em uma pesquisa de caráter prático, no campo de arte-educação indígena, e assim, foi de fundamental importância dialogar com a a/r/tografia.

Irwin vê a pesquisa-ação como uma prática viva amplamente utilizada na educação que se liga intimamente com a a/r/tografia. Para ela, a a/r/tografia é uma forma de investigação que envolve as práticas dos artistas (músico, poeta, dançarino, etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador). A expressão vem do inglês, onde o a/ representa o artist/artista, o r/ corresponde ao reseacher/pesquisador e o t/ vem de teacher/professor.

Desde modo, a a/r/tografia se configura como uma escrita investigativa que integra arte e escrita, texto e imagem, em que reconhece a identidade de cada envolvido (artista, pesquisador e professor) como também a integração entre eles a partir da criação, do saber e da prática (IRWIN, 2013).

Sobre este aspecto, ela nos diz que:

Desta forma, práticas de educadores e artistas, tornam-se locais de investigação. Além disso, como investigadores, eles se constituem em pesquisadores. Aqui, a pesquisa já não é mais percebida a partir de uma perspectiva científica tradicional, mas sim de um ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e a educação. (IRWIN, 2013, p. 28)

Para a autora, na a/r/tografia, a pesquisa viva é tida como um lugar de diálogo que se dá através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais em que o sujeito e a forma de investigação estão em constante movimento.

Através das artes se cria uma percepção estendida sobre os eventos, das condições e dos encontros, possibilitando assim aos “pesquisadores e espectadores a alcançarem novos entendimentos sobre o que pode levar a melhorias na política educacional ou práticas artísticas” (2013, p. 28).

Por meio de uma Pesquisa Baseada na Prática (PBP) as ações de educadores e artistas se tornam locais de investigação e estes como investigadores de suas práticas se constituem como pesquisadores e da mesma forma como ocorre na pesquisa-ação, a a/r/tografia também tem um caráter intervencionista, em que os problemas de pesquisa estão imersos na prática e eles têm potencial de influenciar as experiências de outros no durante e após a ação (IRWIN, 2013). Portanto, “a/r/tógrafos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos” (2013, p. 23).

Pensando a prática como lugar de produção de conhecimento, artistas e educadores ao explorar idéias, questões e temas artisticamente, seja no que tange a sensibilidade artística, criação e produção, seja na relação com processos educacionais, ensino e aprendizagem - artistas, pesquisadores e educadores estão criando maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Portanto, “entender como artistas, pesquisadores e educadores, bem como outros espectadores, constroem significados é de grande interesse para a/r/tógrafos” (2013, p. 32).

Irwin afirma que a partir de um trabalho reflexivo (repensar e rever a prática), recursivo (evolução espiralada de idéias), refletivo (questionar-se constantemente suposições e crenças), e responsável (agir eticamente com os participantes) é importante ressaltar que os a/r/tógrafos

[...] pretendem retratar seus projetos de forma que ecoam suas próprias investigações, bem como os novos entendimentos. Eles querem que leitores e espectadores entendam algo de uma forma nova e atraente e façam a diferença para a comunidade que vivem, para o campo que trabalham. (IRWIN, 2013, p. 34)

Ainda no campo da produção de conhecimento que se estabelece na pesquisa-ação, a autora enfatiza que este conhecimento se concretiza a partir do relacionamento do sujeito com a comunidade envolvida e assim, a pesquisa-ação e a a/r/tografia “estão interessadas em criar as circunstâncias para produzir conhecimento e compreensão através de um processo carregado de pesquisa” (IRWIN, et al., 2009; 2013).

Contudo, a a/r/tografia cada vez mais é marcada por implicações que envolvem sujeito e comunidade, que por um viés de “investigação autobiográfica entre arte/educadores” (2013, p. 34) exploram situações autobiográficas e socioculturais em que

Teorizar sobre a própria experiência significa se comprometer com as próprias capacidades reflexivas para ser um (a) autor (a) da experiência... As fontes da teoria, então, estão na prática, na vida vivida dos professores, nos valores e crenças e profundas convicções representadas na prática, no contexto social que encerra tal prática e nas relações sociais que animam os encontros de ensino-aprendizagem (BRITZMAN, 2003, p. 65 apud IRWIN, 2013, p. 143)

No que diz respeito à metodologia da a/r/tografia, Irwin trabalha com cinco conceitos (*renderings*) que devem estar presentes nos trabalhos de a/r/tógrafos: 1) *Contigüidade*, que está presente na relação “entre” e ao “longo” de identidades, arte e grafia, teoria e prática; ao entender a proximidade entre arte e grafia, teoria e prática, é possível observar as 2) *aberturas* que residem nesses entre lugares, que pode haver rachadura, rupturas que nos ajudam a ver além. Com o intuito de tornar o que sentimos compreensivo e acessível aos outros, os a/r/tógrafos criam 3) *metáfora/metonímia* que comunicam com os interlocutores por meio de 4)

reverberações, ou seja, movimentos entre muitas conexões, redes tensões faz com que seja possível olhar para o 5) excesso, ou seja, para o que os outros deixam de lado, de fora, muitas vezes ignorado ou rejeitado como sobra, resto.

Ela considera o entre - lugar como um lugar de fronteira, não exclusivamente geográfico, e sim, como lugar onde ocorrem as transformações sociais, culturais, naturais, econômicas e políticas. Assim, “aqueles que vivem nas fronteiras da *a/r/tografia*” (2013, p. 130) estão em um constante espaço onde culturas entram em conflito constantemente e é neste espaço que é possível *re/pensar* e *re/fazer* as práticas, e conseqüentemente, as identidades envolvidas. Portanto, a “*a/r/tografia* se sustenta em práticas de artistas-educadores comprometidos com pesquisas vivas em processo e é esta pesquisa que expõe a identidade de um pesquisador” (IRWIN, 2013, p. 143).

Portanto, a experiência de teatro com indígenas está pautada neste contexto da pesquisa-ação e *a/r/tografia* em que me coloco como professor, artista e pesquisador e neste sentido, é importante levar em conta que o espaço de pesquisa-ação realizado neste trabalho é um espaço educacional que visa à formação de professores e professoras indígenas, em que os estudantes atuarão como professores (as), pesquisadores (as) de suas práticas artísticas nas respectivas aldeias e como artistas, na criação e produção do fazer artístico.

A experiência de ensino e aprendizagem de teatro que apresento aqui é uma experiência docente do pesquisador tentando melhorar a sua prática a partir de problemas de pesquisa que surgiram durante a ação, bem como trazer à tona nos estudantes indígenas, o trabalho com o teatro enquanto linguagem artística, criação, produção; ao mesmo tempo, buscando formar nos participantes uma postura investigativa dos processos de como o teatro aparece em suas comunidades para assim inseri-lo nas suas práticas docentes na sala de aula da aldeia.

Portanto, trata-se de uma experiência em que pesquisador e participantes estão inseridos no processo enquanto *A/R/T* (*artist, researcher, teacher*), ou seja,

artista (arte, produção, criação), pesquisador (saber, teoria, pesquisa) e professor (prática, ensino, aprendizagem).

Aplicando as noções da perspectiva argumentativa ao caso da pesquisa-ação, proposto por Thiollent, apresento os problemas a serem estudados pelo pesquisador e participantes; as explicações e soluções que foram submetidas para discussão com os participantes; as deliberações a partir daí, demonstrando a escolha dos meios para alcançar os objetivos propostos e por fim a avaliação dos resultados da pesquisa-ação: 1) Quem são os sujeitos envolvidos em termos sociais e culturais? 2) Qual (Quais) o(s) problema(s) prático(s) que se quer resolver? 3) Qual foi o planejamento de ações e como foi executado? 4) Como se deu a avaliação/reflexão destes processos? Nas próximas páginas apresentarei estes caminhos e atalhos, levando em conta que existem “pontos de partida e pontos de chegada e no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” (THIOLLENT, 1996, p. 48).

3.1 ENTRE TEORIAS E EXPERIÊNCIAS: ENCONTROS, DIÁLOGOS E TRAVESSIAS NA AMAZÔNIA



Foto 02: Aula de Teatro *“Eles não são mais índios. Estão mais para ribeirinhos¹⁷.”*

Sempre que sou indagado sobre o meu objeto de estudo no doutorado e digo que trabalho com o ensino do teatro com indígenas, as colocações das pessoas são as mais variadas possíveis. Desde comentários completamente ingênuos sobre a questão indígena, passando pela curiosidade e exotismo, folclore, chegando até aos comentários me advertindo dos perigos que eu poderia enfrentar ao lidar com os povos indígenas.

A frase *“Eles não são mais índios. Estão mais para ribeirinhos”* que aparece abaixo da foto acima, foi dita por um funcionário público após a visita a uma aldeia indígena em Rondônia. O funcionário viajou de voadeira (espécie de lancha) por cinco horas para chegar a esta aldeia e ao descer da lancha, já nos primeiros cinco minutos na comunidade, ele “constatou” que eles, os indígenas moradores da aldeia,

¹⁷ Frase dita por um funcionário público ao visitar pela primeira vez uma comunidade indígena em Rondônia.

não eram mais índios. Tal situação me fez pensar: Se um servidor público de destaque, residente em Rondônia, que se deslocou até uma aldeia por questões profissionais, apresenta esta visão, o que esperar da grande maioria da população?

O curioso é que muitas destas pessoas não se consideram leigas no tema e grande parte possui uma formação universitária, atuando como profissionais liberais conceituados nas suas áreas de atuação.

As visões que *temos* (digo temos, pois antes de participar desta experiência eu também me incluía aí) são geradas pelo senso comum, que na maioria das vezes são formadas e repassadas pelos meios de comunicação e livros didáticos escolares deficientes no que tange aos povos indígenas.

No entanto, não podemos dizer que faltam estudos sobre os índios no Brasil, pois são inúmeros os títulos que tratam do assunto. Talvez, por se tratarem de livros muito específicos, dificilmente chega ao público leigo e deste modo, vai se construindo um imaginário com relação ao indígena vinculado exclusivamente pela mídia.

Façamos o seguinte exercício para conferir esta questão: Abra o *Google*. Escreva na busca “índios” e já aparecerá rapidamente no espaço de busca a sugestão: “índios matam”.

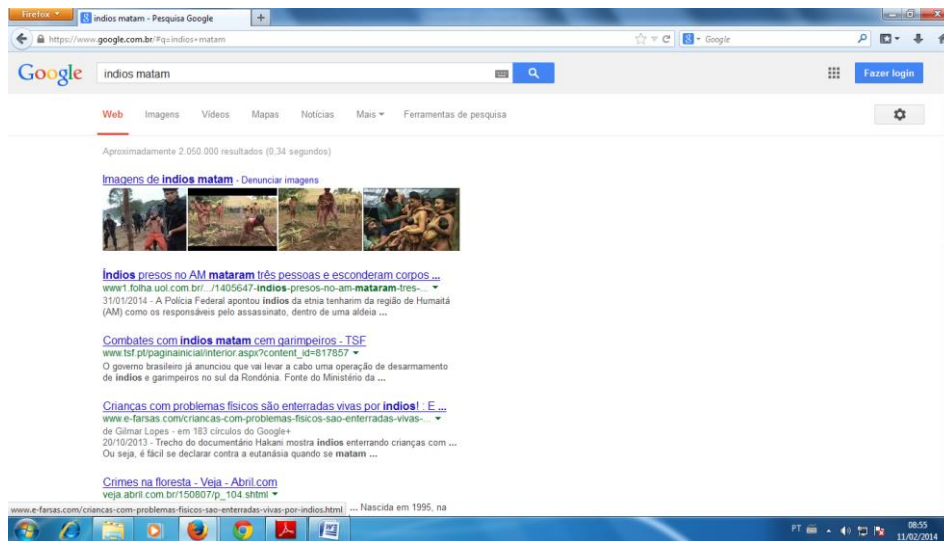


Figura 3¹⁸: Índios matam

Estas foram às primeiras notícias encontradas na busca feita por mim no dia 11/02/2014 às 09h15min horário de Rondônia:

1 - “Índios presos no Amazonas mataram três pessoas e esconderam os corpos.” Publicada no dia 31/01/2014 na <http://www.folha.uol.com.br>

2 - “Combates com índios matam cem garimpeiros.” Publicada no dia 20/04/2004 na http://www.tsf.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=817857

3 - “Crimes na Floresta”. Publicada no dia 15/08/2007 na revista Veja http://veja.abril.com.br/150807/p_104.shtml

4 - “Garoto índio foi enterrado vivo.” Publicado no dia 20/02/2008 na revista Isto é <http://www.istoe.com.br/reportagens>

Na maioria das vezes as pessoas nem lêem o texto completo da matéria e muito menos assistem a reportagem. O que se propaga entre as pessoas é o tema

¹⁸ <http://www.google.com.br/#q#indios+matam> acesso 11/02/2014.

geral da notícia, que muitas vezes dá-se fora do contexto, fazendo com que a pessoa que ouve ou repassa a informação tenha uma visão completamente generalizada do tema.

Assim, mais de 500 anos depois, a imagem do índio vai se transformando, partido daquele que andava nu, trocava espelhos, facas e outros adereços com o colonizador, passando agora para a imagem daquele que mata, primitivo, exótico e que impede o “desenvolvimento.”

O fragmento do depoimento abaixo de um indígena de Rondônia ilustra objetivamente o tema tratado aqui. A partir deste trecho podemos verificar inúmeras questões que dizem respeito a possíveis leituras que se estabelecem entre índios e não índios:

(...) em Porto Velho alguém (...) fez perguntas bestas... daquelas sem pé nem cabeça: por que índio come gente? Ou por que índio mata filho? Por que (...) só mulher carrega coisa pesada... (...) Essas três perguntas que me fizeram (...) eu lasquei o cano! Eu falei: primeiro o índio não mata gente... o índio não come gente...agora o branco sim...o branco mata e não é só um dia não. Na pesquisa do IBGE morre muita gente! Direto tão matando gente... o jornal só fala em matança. E porque vão falar que índio mata gente? Quem mata gente é branco... mata a própria mãe...próprio pai...próprio filho (...)Zacarias Kaapiar Gavião. (PAULA, 2008, p. 126 apud NEVES, 2009, p. 337-338)

Imagino que para o indígena não deva ser fácil ter que se explicar a todo tempo e sofrer todo tipo de generalização e visão estereotipada. Coloque-se no lugar do indígena ouvindo tais constatações: “índio é preguiçoso, índio não gosta de trabalhar, índio coloca a mulher pra fazer tudo, índio mata filho, índio é canibal, índio toma banho toda hora”.

Ainda neste sentido, é muito comum ouvir a seguinte constatação/argumento com relação aos indígenas: “Não existe mais índio. Você não é mais índio. Fala português, veste roupa, não mora mais na maloca de palha.” Não precisa ir muito longe para exemplificar essa questão: muitas vezes em congressos, seminários ou

mesmo férias, quando me apresento e digo que moro em Rondônia, que sou professor de uma universidade na Amazônia, soa muitas vezes exótico.

As perguntas constantes: “Como é que é lá? É muito difícil? Tem muito índio na rua? Muito caro? Muita cobra na rua? Nossa, muito longe e quente, né? Não sei como você agüenta. A capital lá é Boa Vista? Num é que olhando assim dá pra perceber que você parece muito índio. Seu cabelo é lisinho e preto”.



Foto 03: o indígena e eu

Desde pequeno eu era chamado de índio. Acredito que pelo tom de pele e por ter os cabelos lisos e pretos sempre caídos na testa. Mas, até então, eram somente apelidos: índio, indiozinho, Ueré, Moatira, entre outros que não me lembro. No entanto, minha descendência é libanesa. (Depoimento do autor)

Não foi só uma vez que ouvi tais questões. Quem mora em Rondônia provavelmente entenderá do que eu estou falando. O olhar das pessoas acaba sendo diferente. Afinal, morar em Rondônia é exótico para muitas pessoas. Antes eu parava e explicava:

Olha, a capital de Rondônia é Porto Velho. Não é Boa Vista. Você está confundindo Rondônia com Roraima. Roraima está muito longe de lá. Ah, eu não sou índio, quer dizer, no sangue em algum momento sim, deva ser. Afinal nós brasileiros somos todos mistura de branco, negro, índio. Mas, a

minha família é libanesa e os meus traços são talvez mais “indianos” do que indígenas¹⁹.

Mas, hoje em dia, completando já 8 anos morando em Porto Velho já não tenho tanta paciência para estas explicações e nem respondo mais. Dou um sorriso discreto como resposta.

Tais situações são pequenos exemplos que podem demonstrar as grandes fragilidades que temos quando o assunto é o “outro”, o “diferente”, o “exótico” o “diferente de mim”. Por desconhecimento, constantemente acabamos repetindo modelos preconceituosos que nos são passados como verdades absolutas. Assim, criamos um pré (prévio) conceito (juízo) sem antes mesmo conhecermos. Eis aí o preconceito:



Figura 04: Preconceito²⁰

¹⁹ Depoimento do autor.

²⁰ <https://medium.com/p/be31c4dd6e91> acesso no dia 15/03/2015

3.2 QUEM SÃO OS “OUTROS”?

Sobre a questão de definir quem são os índios do Brasil, Melatti (1980) diz que dentre as inúmeras perguntas que a maioria das pessoas faz sobre os povos indígenas, são freqüentes aquelas que se referem ao número deles. “Ainda existem índios no Brasil? Já estão todos civilizados? Quantas tribos indígenas há? São índios somente os que vivem na aldeia? E os índios que moram em cidade continuam a ser índios? Os mestiços de branco com índio ou de preto e índio devem também ser considerados índios?”

O autor afirma que para saber quantos são os índios no Brasil, antes de tudo precisa deixar claro o que se entende por índio. Mas, antes de trazer as questões colocadas por Melatti vamos voltar no exemplo do servidor público. Segundo o servidor, morar numa aldeia indígena, com acesso somente por rio num percurso de cinco horas rio abaixo, de lancha, transporte rápido em comparação com os barcos, não é critério, para o funcionário, para que essa comunidade que ele visitou fosse considerada indígena. Por quê?

Melatti afirma que o conceito índio foi criado pelos europeus ao chegarem à América. Deram a seus habitantes a denominação de índios por pensarem estar pisando nas terras das Índias. Mesmo percebendo o engano, os habitantes do Novo Mundo continuaram a ser chamados de índios.

Com o termo “índios,” os colonizadores rotularam as populações mais diversas desde o norte ao sul do continente americano. Apesar destas populações terem aspecto físico, língua e costumes diversos, uns vivendo em grandes impérios (Incas) e outros vivendo em aldeias de casas de palha (Brasil) eram todos incluídos a um único termo: índios.

Assim, no princípio era muito fácil para os colonizadores identificarem os índios: eram todos aqueles que eles tinham encontrado na América. No entanto, mais de quinhentos anos depois, com cruzamentos de brancos, pretos e índios, esses continuam a ser considerados índios? (MELATTI, 1980, p.25)

Ainda segundo o autor, vários tem sido/eram os critérios para distinguir os indígenas das demais populações que hoje habitam a América: o critério racial, o legal, o cultural, o de desenvolvimento econômico e o de auto-identificação étnica, conforme apresentado abaixo:

a. Critério racial:

Trata-se do critério mais antigo. Define o índio pelas características físicas, racial. Este critério apresenta uma grande fragilidade, pois os índios não se constituem como uma única raça, e as populações apresentam grandes diferenças entre si. Outro aspecto é a miscigenação (índio, branco e negro) tornando difícil classificar sob esse critério.

b. Critério legal:

Era utilizado na administração colonial, de caráter puramente legal: toda pessoa que satisfizesse às características definidas por lei como peculiares dos índios seriam classificadas como indígena. Nos Estados Unidos na década de 40 “uma pessoa com uma quarta parte de sangue indígena, que esteja legalmente inscrito nas listas do Governo como índio”.

c. Critério Cultural:

Um determinado povo não importa seus caracteres biológicos, seria classificado como indígena, como branco ou mestiço, conforme a porcentagem de elementos culturais presentes. Tal critério também é insuficiente para explicar a situação atual de vários grupos indígenas que acabaram adotando a maior parte dos costumes da população brasileira havendo esquecido a própria língua em razão do português.

d. Critério de desenvolvimento econômico:

Segundo Lewis e Maes (1945, p. 115 apud MELATTI 1980, p. 25), os critérios racial, legal e cultural até aqui referidos são insuficientes e eles sugerem que “para objetivos práticos, quais sejam, o de melhorar as condições de vida dos grupos indígenas, a definição de índio deveria levar em consideração antes de tudo as deficiências concretas, tanto qualitativas quanto quantitativas destas populações.” Deste modo, os autores com base em dados relativos à renda, produção agrícola, taxa de mortalidade, número e localização

geográfica dos povos, língua distinta da oficial definem que “quando um grupo tem o número máximo das necessidades e deficiências quantitativas encontradas em um povo, ao lado do máximo de freqüência das necessidades e deficiências qualitativas, estamos diante de um grupo que poderíamos denominar indígena” Lewis e Maes (1945, p. 115 apud MELATTI 1980, p. 25). Esse critério traz uma visão pessimista do índio: “é que nele está implícita a afirmação de que é impossível progredir sem deixar de ser índio (1980, pag. 25)”

e. Critério da auto-identificação étnica

aquela parcela da população que apresentar problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato.²¹

Para o autor, é importante ressaltar que o que decide se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não, está no fato dos próprios se considerarem índios ou não e de serem considerados índios ou não pela população que os cerca.

Segundo os dados do censo demográfico 2010, com relação aos que se auto-declararam indígenas, podemos nos interar que

os primeiros resultados do Censo Demográfico 2010 revelam que 817 mil pessoas se auto-declararam indígenas e que o crescimento no período 2000/2010, 84 mil indígenas, representando 11,4%, não foi tão expressivo quanto o verificado no período anterior, 1991/2000, 440 mil indígenas, aproximadamente 150%. As Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram crescimento no volume populacional dos auto-declarados indígenas, enquanto as Regiões Sudeste e Sul, perda de 39,2% e 11,6%, respectivamente²².

²¹ Ribeiro, 1957, p. 35 apud Melatti, 1980, p. 26.

²² http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf p. 8 acesso 17/07/2015

Assim, ainda no censo demográfico de 2010 é possível observar que população auto-declarada indígena no Brasil (2000-2010) aponta para um total de 817.963 (Brasil), 305.873 (Região Norte) e 12.015 (Rondônia).

O interessante é que nos livros de estudos sociais que eu utilizava na escola no ensino fundamental em meados da década de 80 e início da década de 90 só tratavam dos Tupinambás, Kaetés, Goitaká, grupos que desapareceram muito antes de iniciar o século XX, portanto, a referência que eu tinha dos indígenas naquela época, ficou marcada nos nomes das ruas de Belo Horizonte por onde eu passava: Rua Tupinambás, Caetés, Goitacazes, Guaicurus, Xavantes, Aimorés, Astecas, Timbiras, etc.

3.3 SUJEITO, TRAJETO E OBJETO



Foto 04: arquivo do autor

Que importância pode ter uma escrita a respeito de mim mesma? O que tenho para dizer que justifica a sua escrita? Será um puro exercício narcisístico? Vontade de escrever uma história de fonte oral?(NEVES, 2009, p. 30)

O trecho acima faz parte da tese de doutorado *Cultura Escrita em Contextos Indígena* da professora doutora Josélia Gomes Neves²³, que foi de fundamental importância para desenrolar desta pesquisa, no que diz respeito, entre outras questões, ao meu encontro com a Educação Escolar Indígena em Rondônia e as ações e projetos de extensão da PROCEA que me atravessaram durante o desenrolar deste trabalho.

Portanto, qual a minha relação com a PROCEA e com a professora Josélia? Qual a ligação com o meu tema de pesquisa? Por que esse subtítulo Sujeito – Trajeto - Objeto?

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p.2 apud NEVES, 2009, p.32)

Ainda neste sentido, no que diz respeito ao relato e a experiência percorrida do sujeito, retomo as questões da a/r/tografia e da pesquisa-ação, já que também destacam a importância da apresentação de caminhos de pesquisa para analisar a prática de pesquisadores e participantes enfatizando a importância da experiência, da teorização do processo e da observação da identidade dos envolvidos. Contudo, considero esta narrativa importante para entender os caminhos percorridos, os atalhos tomados como alternativa na construção de novas trilhas, deixando, portanto, pistas e pegadas pelos lugares passados.

²³ Doutora em Educação Escolar (2009). Graduada em Pedagogia. Professora do quadro permanente da Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR em regime de dedicação exclusiva desde 2004, Campus de Ji-Paraná. Atuou como docente na educação básica na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Foi professora de Curso de Magistério Indígena Projeto Açaí. Coordenou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA como consultora do MEC. Exerceu o cargo de Pró-Reitora da UNIR: Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis - PROCEA. Foi Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD. Ministra disciplinas em cursos de licenciaturas da UNIR - Pedagogia e Licenciatura em Educação Básica Intercultural nas áreas de Alfabetização, Didática, Currículo e Povos da Floresta. Possui experiência na formação continuada para docentes da educação básica. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia GPEA. Coordena as Linhas de Pesquisa: Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo; Alfabetização como aquisição e apropriação da cultura escrita; Coisas do Gênero: currículo, violência, memória, etnia e direitos reprodutivos. Estuda, pesquisa e orienta produtos acadêmicos relacionados à Alfabetização Intercultural, Currículo, Infância Indígena Urbana e Relações Sociais de Gênero. joshiva42@gmail.com joshiva42@gmail.com [joselia.neves@pq.cnpq.br](mailto:joshiva42@gmail.com) disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=W545229>

Voltando à tese da professora Josélia Neves, assim que defendeu o seu trabalho, enviou-o por email para um grupo de colegas e amigos e entre esses emails estava o meu. Quando abri o arquivo comecei a ler os agradecimentos e para a minha surpresa o meu nome estava citado entre os nomes dos professores, técnicos e alunos que estavam vinculados a “Equipe” Procea – Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis, da qual a professora Josélia antes de se afastar para o doutorado era a pró-reitora.

Importante ressaltar que esta Pró-Reitoria foi criada em 2007 e Josélia foi a primeira a assumir este cargo e a minha história com a Universidade Federal de Rondônia, com Porto Velho e com a questão indígena começa nesta Pró-Reitoria junto à equipe da PROCEA.

Apesar de ser uma nova Pró-Reitoria, ela se impunha enquanto um espaço de provocação de debates em torno de políticas que assegurassem o acesso e a permanência de estudantes de origem popular na Universidade, bem como diálogos com as comunidades populares, movimentos sociais e fomento à cultura em Rondônia. Foi por meio da gestão desta Pró-Reitoria que se viabilizou o acesso das populações indígenas a UNIR, com criação e implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito do REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão Universitária das Universidades Federais (NEVES, 2009, pg. 75).

Fui convidado pela professora Josélia para coordenar/dirigir o grupo de teatro universitário, a Cia. Peripécias e neste dia ela me chamou para uma reunião na pró-reitoria e explicou sobre as ações daquela coordenação, disse que era voltada para os egressos, para a comunidade, para as ações afirmativas, para o povo. Ela então me perguntou como foi o meu concurso, se eu estava gostando de Porto Velho, etc. Disse que sim. Expliquei minhas impressões. Eu estava muito feliz e acho que isso era nítido.

Então ela disse: *pele visto você vai dar muito certo aqui em Rondônia. Vejo o brilho como você fala das coisas aqui. E o principal, está claro que você está disponível. Tem que ter disponibilidade para que as coisas funcionem.* Esta palavra me marcou: Disponibilidade. Estar disponível. A palavra disponibilidade para mim é sempre importante para executar qualquer ação de uma maneira, no mínimo, digna.

Estar em cena, estar numa sala de aula, ouvir, para mim só acontece se estou disponível. Quando estou disponível, escuto; se escuto, dialogo.

Aceitei o convite da pro - reitora e fiquei responsável pela Cia. Peripécias que em 2015 completou 7 anos. Assim, aos poucos comecei a participar de outras ações da Procea como: Programa Conexões de Saberes – Diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares, Escola Aberta, Escola que Protege, no Pré Vestibular Comunitário Vestibas, as discussões sobre cotas, políticas afirmativas, acesso e permanência de alunos e alunas de origem popular na Universidade e as calorosas discussões sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena que estava em trâmite de aprovação e implantação. Tudo isso eu aprendia observando e escutando a Jô, que nos seus discursos e ações deixava marcado as suas concepções políticas e a coerência entre as propostas da Pro - reitoria e as ações executadas.

A PROCEA era a minha aula diária. Aos poucos eu ficava lá em todos os meus horários livres. Participava de reuniões, escutava Jô explicar sobre a história de Rondônia, sua trajetória aqui com a educação. Sua saída do Maranhão e sua chegada em terras rondonienses. A questão quilombola no Estado e a educação indígena que ela estava pesquisando/registando no doutorado e a sua luta na Universidade para conseguir aprovar políticas para a cultura, extensão e assuntos estudantis. Foram inúmeras vezes que a escutei me dizendo *“Júnior, não é bem por esse lado. Atualmente as políticas públicas caminham em outra direção.”* Eu estava muito cru politicamente, principalmente no que dizia respeito às políticas públicas e a Universidade. Josélia teve paciência e confiou em mim.

Escutava-se nos corredores que a PROCEA era uma Pró-reitoria dos “mortos de fome”, Pró-Reitoria de “meninos”, de “alunos,” já que os gabinetes da Pró-reitoria estavam sempre cheios de estudantes. Muita gente não dava credibilidade apesar de que, a meu ver, é a Pro - reitoria que dá retorno direto a comunidade. Que pula os murros da Universidade e vai para fora dela. Ou seja, trabalha para que estudantes entrem e luta para que esses estudantes possam permanecer.

Alguns meses depois a convite da Pro-reitora Jô e do coordenador de extensão Ricardo Gilson, fui convidado para coordenar o Programa Conexões de Saberes/Escola Aberta. Aceitei e a partir dali tive contato com mais de 30 bolsistas

de origem popular e seus projetos nas suas comunidades de origem e assim fui entendendo Rondônia, Porto Velho, seus bairros e comunidades.

Um ano depois, já em 2009, recebi um convite da professora Maria Gláucia Linhares, convite este, que me possibilitaria a experiência que relato no doutorado: Fui convidado para assumir o Componente Curricular Arte do Projeto Açáí II – Formação Inicial de Professores Indígenas. Sabia muito pouco sobre o projeto. Somente as questões colocadas por Josélia, que também havia sido professora deste curso, suas falas nos seminários e todas as discussões no campo do novo Curso de Licenciatura Intercultural que estava sendo implantado na Universidade naquela época e a professora Josélia Neves foi sua fundadora.

Foi neste contexto que me encontrei com o ensino de teatro em contexto indígena, tema que nunca imaginei que fosse me deparar um dia. Acredito que o contexto histórico ao qual o sujeito está inserido é fundamental pensar e entender os rumos da pesquisa. Como dizia BIÃO²⁴ em suas aulas da Pós-Graduação em Artes Cênicas na UFBA, que na disciplina pesquisa em artes cênicas seria fundamental pensar o sujeito, trajeto e objeto e que este trajeto iria dizer muito sobre a pesquisa. A partir de onde eu estava falando? Se eu fosse recomeçar este trabalho com os alunos e alunas do Açáí III seria diferente?

3.4 A FLORESTA É O PALCO: A LINGUAGEM DA ENCENAÇÃO TEATRAL INDÍGENA

Trabalhar teatro com indígenas era uma experiência que ia se impondo como um desafio no intuito conhecer o contexto e a partir dali desenvolver processos educacionais, lúdicos, estéticos, textual e experimentações cênicas. Não imaginava

²⁴ Brasileiro de Salvador, Bahia (de 1950-2013), foi pesquisador do CNPq e professor titular associado no Brasil, à Universidade Federal da Bahia. Atuava nas áreas de artes do espetáculo (Etnocologia, interpretação teatral, teatro de cordel, treinamento com máscaras) e da cultura baiana (matrizes estéticas e relações internacionais). Foi meu professor no primeiro semestre do doutorado e veio a falecer em 2013.

qual seria a visão que aquele grupo de estudantes teria com relação ao teatro. Com relação às outras artes (música, dança, artes plásticas) para mim estava mais evidente como estas manifestações artísticas faziam parte do cotidiano indígena.

Questionava-me se as metodologias de ensino de teatro que eu conhecia e trabalhava iriam se adequar a esse grupo ao qual eu desconhecia. Qual metodologia trabalhar? Improvisação? A partir de que contextos, se eu mesmo ainda não sabia ao certo a qual contexto estava me inserindo.

Neste sentido, a ansiedade do primeiro encontro era evidente. Se fosse para trabalhar a música, as artes plásticas ou a dança, inicialmente conseguiria traçar paralelos entre o que era produzido pelos indígenas nas suas respectivas culturas. Mas, com o teatro isso não estava se estabelecendo.

O ritual e a contação de histórias era o que mais se aproximava do teatro e o caminho que poderia começar a traçar um plano de trabalho. Comecei a rascunhar os primeiros planos de aula, no entanto, nada aparentemente funcionava. Pensava em alongamentos, aquecimentos, jogos de liberação, sensibilização, concentração, improvisação.

Não era meu objetivo dramatizar situações, construir diálogos a partir de textos didáticos, ou usar o teatro apenas como ferramenta de discussão e ensino de outras disciplinas. Queria buscar como se daria a expressão e manifestação teatral dentro deste ambiente.

A simples iniciativa de rascunhar um plano de aula de teatro já começava a me apresentar como dificuldade, portanto, é a partir deste primeiro problema de ordem prática que esta pesquisa-ação se insere, ou seja, de uma angústia e de uma necessidade particular. O curioso é que na graduação ou no mestrado eu acabei correndo atrás de um problema de pesquisa. Neste caso específico do doutorado, um problema de ordem prática me foi apresentado e precisava resolvê-lo. Nem pensava em doutorado quando iniciei esse trabalho. Queria resolver uma situação de trabalho/experiência que me foi colocada, ou seja, uma característica da pesquisa-ação, em que os problemas de pesquisa acabam surgindo na prática e o

objetivo do pesquisador ao resolver este(s) problema(s) de pesquisa é melhorar a sua ação (IRWIN, 2013; THIOLENT, 1996, TRIPP, 2005).

Confesso que com a prática de professor a gente acaba tendo infinitas “cartas na manga” para uma primeira aula. Muitas vezes eu conseguia traçar um planejamento de aula na cabeça, precisando somente de topicalizar algumas atividades. No entanto, o planejamento desta primeira aula me tomou um grande tempo. Estava motivado e desafiado/angustiado a encontrar uma maneira para fazer o trabalho.

Tenho como prática pedagógica, o costume de selecionar músicas para os primeiros exercícios de alongamento, aquecimento, reconhecimento do espaço e neste sentido, já na primeira linha do planejamento me deparava com problemas. Quais músicas selecionar para os trabalhos iniciais de concentração, alongamento e aquecimento?

Para selecionar as músicas, penso no público. Na recepção. Crianças? Adolescentes? Adultos? Terceira Idade? Pois bem. Eram indígenas. Bem, dizer que eram indígenas não explicava muita coisa uma vez que não tinha experiência no assunto.

Fui informado pela Secretaria de Educação de que os estudantes indígenas eram maiores de 18 anos e cursaram nas aldeias o ensino básico e fundamental. No Projeto Açaí II eles irão cursar o equivalente ao ensino médio magistério. Portanto, era objetivo do projeto formar professores e professoras indígenas para atuarem em suas respectivas aldeias.

A seleção das músicas a serem trabalhadas durante uma oficina/aula de teatro precisa ser rigorosamente escolhida, pois podem mudar o rumo da aula ou quebrar com o objetivo esperado. Não poderia ser qualquer música. Como consequência de

uma seleção equivocada, fora do contexto, pode-se perder o foco da aula e o propósito não será alcançado. Então, quais músicas²⁵?

Anteriormente já havia trabalhado com grupos da terceira idade, adultos, jovens e crianças. Havia ministrado oficinas específicas de teatro, bem como oficinas de espanhol em que utilizava o teatro como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Pela experiência com o ensino de teatro e com o ensino de língua estrangeira, já sabia da importância de cada detalhe na especificidade do público. Trabalhei quatro anos com um grupo da terceira idade e as estratégias de ensino eram completamente diferentes do trabalho com crianças e adolescentes.

Os famosos boleros embalavam as aulas de teatro e espanhol para os grupos da terceira idade. As músicas de Alejandro Sanz, Shakira e Juanes eram temas das aulas com adolescentes. E com indígenas? Quais músicas ambientariam o trabalho?

Por outro lado, outra responsabilidade vinha à tona: Além de trabalhar a experiência teatral, estava claro também que eles iriam aplicar os conceitos e práticas estudados nas aulas em suas aldeias/comunidades. Este ponto era primordial, principalmente por que se tratava de um curso de formação de professores do ensino básico. Alguns deles acabariam por se identificar com o ensino do componente curricular Arte e poderiam escolher dar continuidade nos estudos e se especializarem na área de artes. A experiência teatral buscava identificar e despertar o “artista”, o “professor” e o “pesquisador” indígena em artes.

O trabalho/contato/troca/diálogo que se estabeleceria ali no que cerne à linguagem teatral seria apresentado por mim ao longo destes anos e talvez a partir

²⁵ No período da qualificação a professora Josélia, componente da banca, me indicou o CD Rupestres Sonoros – o canto dos povos da floresta do Grupo Musical Mawaca. O Grupo Mawaca trabalha com diversidade musical dos povos indígenas e foi lançado em 2009, reunindo pinturas rupestres do Brasil e arranjos contemporâneos para canções tradicionais dos índios Suruí de Rondônia, Kayapó de Xingu, Pakaa Nova de Guaporé, Kaxinawá do Acre, entre outros. (<http://www.mawaca.com.br/albums/cd/cd-rupestres-sonoros-2/> acesso 03/08/2015) Nos próximos trabalhos, a fim de melhorar a minha prática, já usarei estas músicas.

dali os professores e professoras indígenas levassem esta experiência de teatro para suas respectivas aldeias.

O que então faria sentido trabalhar? Precisava planejar previamente uma aula de teatro para estes grupos antes mesmo de conhecê-los, pois me foi exigido um plano de aula e uma apostila que deveria ser entregue a coordenação do curso anteriormente às aulas. Era necessário que fossem impressas as apostilas. Não teria como decidir o que trabalhar depois de conhecê-los. Obrigatório enviar o material completo antes. Angústia, motivação, frio na barriga. Por onde começar?

Lia o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*, lia a ementa do curso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entender o intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada e sua aplicação prática não estava claro no que tange a como trabalhar os conteúdos programáticos do componente curricular arte/teatro. Entendia o que estava escrito e por onde deveria caminhar, mas, de todos os modos me faltava material prático para seguir com a aula.

Escolhi umas músicas de meditação com sons da floresta: água, folhas, animais, vento, fogo, passos para iniciar os processos de alongamento, aquecimento e concentração. Já havia trabalhado com esse CD de indução de meditação e então procurando nos meus arquivos, notei que esse seria o material mais neutro possível e que talvez fizesse sentido na atividade proposta até conhecer melhor os estudantes.

Outro ponto que me veio em mente foi Festival de Parintins, a grande festa dos bois-bumbás da Amazônia. Algumas músicas apresentadas no grande espetáculo no bumbódromo me chamaram a atenção quando estive em Parintins em 2009 para participar da grande competição dos bois Garantido e Caprichoso. Escolhi essas músicas pelo ritmo da “toada” que de certo modo já eram distantes.

Todos os anos, a cidade de Parintins, à beira do rio Amazonas, promove uma monumental celebração amazônica. Os Bois Caprichoso e Garantido se apresentam na arena do Bumbódromo e procuram se superar, um ao outro, através da dança, da música e da encenação dramática. Nas noites

quentes de 28, 29 e 30 de junho, aproximadamente 2.500 brincantes de cada Boi protagonizam estórias pontuadas por ritmos eletrizantes, figurinos requintados, sofisticadas alegorias e onde lendas e mitos amazônicos são recriados e renovados. A platéia de mais de 40 mil espectadores assiste e participa desta inusitada ópera amazônica. (VALENTIN, 2005, pag. 27)

Os passos/batidas/ritmos/pisadas/ dessas músicas se aproximava muito do que já havia observado em rituais/danças indígenas. O famoso “tempo e tempo... tempo e contratempo” do bolero não seriam os mais apropriados.

As toadas acabaram por me trazer uma “referência” que me ajudou a pensar em cena indígena na floresta. Apesar de muita gente criticar a grande “espetacularização” do Festival de Parintins, dizendo que é um mero show de carnaval e que nada tem a ver com a cultura indígena, para mim, as temáticas ali apresentadas, as músicas, danças e ritmos apresentados traduziam cenicamente uma experiência da floresta, pelo menos inspirada na floresta. Ou seja, eram livremente inspiradas na Amazônia e, portanto, me inspiraram também.

O Festival Folclórico de Parintins é, essencialmente, um fenômeno amazônico. Na sua grandiosidade traduz e reinventa esse universo, onde a natureza, soberana, desperta as emoções e aguça as sensibilidades. O boi-bumbá de Parintins e seu desenvolvimento enquanto espetáculo reflete as características superlativas dessa região que ocupa quase metade do território brasileiro e abriga a maior biodiversidade do planeta. Parintins interpreta também a Amazônia do índio e do caboclo, sua história, suas lendas e seus mitos, seus hábitos, ritos e rituais. (VALENTIN, 2005, pag. 27)

Levei algumas músicas do festival que apresentavam os personagens como o Pajé, os Caciques, os Tuxauas e a Cuniã Poranga. Essas músicas têm um ritmo que remete aos rituais indígenas que eu já havia escutado por meio de documentários, filmes e performances. Por este caminho poderia estabelecer outro tipo de diálogo. Nem que fosse para abrir um debate sobre o festival e as músicas e danças apresentadas ali. Em Rondônia também existem festivais folclóricos de boi-bumbá em algumas cidades e distritos do Estado. Em Porto Velho, a famosa Flor do

Maracujá e em Guarajá-Mirim o Festival Folclórico da cidade, isto para dar alguns exemplos. Sabia que uma grande parte dos estudantes indígenas não havia participado de peças teatrais e muito menos haviam tido a oportunidade de assistir a um espetáculo teatral profissional, ou mesmo conhecer o espaço físico de algum teatro tradicional²⁶.

Aqui quando digo participar de peças teatrais, estou me referindo a um trabalho de preparação formal para a apresentação de uma peça de teatro ou mesmo atividades de teatro propriamente ditas, em que preocupação estivesse centrada no processo de ensino e aprendizagem de teatro enquanto uma expressão/linguagem artística que levasse em consideração os elementos da encenação cênica.

Muito provavelmente a maioria dos estudantes nunca havia lido um texto dramático e muitos também não possivelmente não teriam visto um espetáculo teatral em um espaço/teatro. Assim, noção de palco, coxia, cortina, camarim, platéia, iluminação, sonoplastia, figurino, personagem não faziam parte do contexto de grande parte deles. Então, deveria eu permanecer no campo dos exercícios improvisacionais e jogos teatrais? Mas, como demonstrar para os estudantes indígenas a importância dos jogos teatrais para o fazer teatral? Ainda hoje, em muitas oficinas as pessoas fazem “mil e um” exercícios de teatro e nem sabem para que servem e qual a ligação que estes exercícios/jogos teatrais têm a ver com a cena que será no futuro apresentada.

Sobre este aspecto de saber o que se está fazendo, Mamet (2000) diz que muitas vezes o ator não compreende o que está fazendo nas oficinas de teatro, não entende os exercícios propostos e não vê relação neles com a atuação posterior.

²⁶ É importante mencionar que em 2014 duas semanas antes da formatura no Projeto Açai II, os indígenas tiveram a oportunidade de assistir uma peça de teatro em um teatro em Ji-paraná. A coordenação do Projeto Açai levou os alunos e alunas de Ouro Preto do Oeste para Ji-paraná para assistir a peça Recusa, do Núcleo Artístico Cia Teatro Balagan, dirigido por Maria Thais e com dramaturgia de Luís Alberto de Abreu. A peça foi criada a partir do encontro da Cia com os Paiter Suruí da Terra Indígena Sete de Setembro na Linha 14 em Cacoal (RO). Uma aluna do Projeto Açai II, Edna Suruí acompanhou o trabalho da Cia Balagan, em sua aldeia. Também foi feito um DVD do processo de trabalho na aldeia.

Como consequência, quando percebe que ninguém explica as relações e que todos parecem entender a função dos exercícios, é muito comum que o ator se sinta culpado por não entender e assim, acaba fingindo que entendeu.

Quando me deparei com essa leitura me lembrei das minhas primeiras oficinas de teatro. Naquele tempo, também não entendia para que precisávamos andar de um lado para outro (caminhando com pressa para ir ao trabalho), brincar de vivo ou morto, jogo dos espelhos, cabo de guerra invisível etc. Tinha a impressão de que somente estava fazendo exercícios de recreação. Assim, refletir sobre o meu processo no primeiro contato com o teatro foi ponto de partida para que eu me questionasse: Como inserir o fazer teatral neste contexto? Como começar um trabalho de uma maneira que os indígenas soubessem para onde estaríamos caminhando?(Caminhar pelo espaço como se estivessem atrasados para o trabalho não seria ponto de partida para o contexto indígena). Quando e como inserir o texto escrito? Seria necessário? Tinha claro que esses exercícios e jogos teatrais precisariam de uma atualização para o contexto.

Com relação ao texto, nas minhas pesquisas prévias ao encontro com os estudantes, encontrei um livro de mitos indígenas de Rondônia de Betty Mindlin²⁷, que havia trabalhado com indígenas da etnia Suruí. Na segunda etapa já tive acesso a outro livro que havia sido publicado naquele momento: *Do Açaí, cada fruto uma história*²⁸. Um livro que reunia os mitos indígenas de alunos e alunas deste projeto na sua primeira versão em 2004. Seria o resultado do trabalho do Projeto Açaí I.

Assim, as narrativas presentes nestes livros foram pontos de partida, pois a partir deles tive a oportunidade de conhecer os mitos e relatos dos grupos indígenas que eu iria me encontrar. Estas narrativas me possibilitaram criar uma encenação imaginária virtual da floresta. Durante a leitura destes mitos/narrativas indígenas transpunha virtualmente o mito para o palco.

²⁷ MINDLIN, Betty e Autores Indígenas. Mitos Indígenas; MINDLIN, B. **Nós Paíter: Os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985

²⁸ ALMEIDA, M. I. (Org.) **Do Açaí cada fruto uma historia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras e Edições Cipó Voador, 2010.

A ementa do curso estava pautada na questão da literatura e teatro, artes plásticas, música e danças tradicionais, artesanato e pintura corporal. Enquanto professor do componente curricular arte, sabia que um docente não conseguiria ser polivalente, ou seja, trabalhar com a mesma especificidade todas as linguagens artísticas com o mesmo domínio de sua formação específica. Já estava decidido que faria um recorte dentro da minha habilidade – teatro, e logo traçaria um paralelo entre o teatro e as outras artes, propondo assim um trabalho de artes integradas tendo o teatro como eixo estruturante.

Decidi então por dialogar o teatro com a literatura, com as artes plásticas, com a música, as danças, o artesanato e a pintura corporal, com os rituais, com o cinema. Um paralelo entre as artes a partir da prática teatral. Teoricamente, estava bem definido. Na apostila organizada por mim constavam estes conceitos básicos, havia selecionado alguns mitos e então, precisaria do encontro com eles, para ouvi-los e a partir daí poder estabelecer exercícios, pontes e paralelos. Depois desse primeiro encontro/contato/troca/diálogo as coisas poderiam se definir melhor.

Desta perspectiva, fui desenvolvendo uma investigação em que tinha claramente uma questão: a floresta era o meu palco, o texto seria a cultura indígena a partir dos mitos e tendo como eixo norteador (método) o teatro e a educação, a/r/tografia e pesquisa-ação, valorizando a experiência teatral como um processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, conduzindo para uma educação para liberdade e autonomia (PUPO, 2005).

Tendo como base as diferentes metodologias do teatro, suas potencialidades educativas, a experiência estética, os processos de criação e reflexões sobre os novos rumos da pedagogia teatral nos possibilitam pensar diferentes condições de ações educativas em que o teatro pode trazer para diferentes grupos, de idades, condições sociais e culturais distintas.

Como se dará o encontro/negociação do teatro com os alunos e alunas indígenas? Como pensar essa pedagogia do teatro a partir desse contexto intercultural sem correr o risco de se aproximar do teatro catequizador de imposição

da Companhia de Jesus, como foi apresentado na primeira parte deste trabalho? Qual seria o corpo indígena em cena? O que gostariam de dizer?

3.5 DIARIO DA FLORESTA

Aproximadamente cento e cinquenta e sete índios no campo de futebol esperavam também ansiosamente a chegada dos professores e das autoridades indígenas e não-indígenas para dar início a abertura oficial das aulas.

O local das aulas era localizado na BR364 entre as cidades de Ouro Preto do Oeste e Ji-Paraná. Local estratégico para a logística das aulas, uma vez que está situado justamente no meio do Estado, facilitando assim para os indígenas que vinham do norte, do sul, do oeste e do leste.

É um espaço funcional que abriga satisfatoriamente o curso do Projeto Açaí II, pois além das salas de aula, auditório, refeitório, quartos de hospedagem, sala de televisão e campo de futebol, o espaço é cercado por igarapés, árvores frutíferas, hortas, viveiros de galinha, chiqueiro de porcos e plantações das mais variadas espécies. Os indígenas passam neste local 38 dias em imersão em cada etapa do curso. É o momento e o local de (des) encontro de culturas: não-índio com índio e índio de uma etnia com outros de etnias diferentes.

Portanto, se configurava como o “entre - lugar²⁹,” já que não é a aldeia de nenhuma das etnias ali presentes, no entanto, seria uma aldeia multi-étnica já que seria uma zona de contato dividida por todos. Cento e cinquenta e sete índios divididos em aproximadamente 34 etnias estavam representados nesse espaço. Várias culturas, línguas diferentes e conseqüentemente, diversas narrativas.

²⁹ Entre - lugar como local em que as sociedades se encontram entre as fronteiras de cultura, em constante movimento (BHABHA, 1994); e o entre - lugar como zona de contato, como denomina Pratt (1999).

De certo modo, no encontro entre as diferentes etnias, acaba se criando uma “nova cultura indígena,” em que se misturam, se negociam e se atualizam. Afinal, todos saem diferentes após encontro/contato.

Neste encontro, outras histórias são criadas a partir das narrativas tradicionais das etnias de origem. O próprio fato de passarem todos estes anos juntos já gera um rol de narrativas e releituras da própria cultura que ali está. As histórias vividas e experimentadas no Centrer acabam por fazer parte de cada um dos cursistas. Estas narrativas contadas e encenadas ali vão se transformando, se recriando, apropriando de outras e assim se re-inventando no contato entre diferentes grupos.

Outro fator importante está relacionado às crianças que acompanham a mãe no processo de formação. As alunas quando saem da aldeia para estudar no Centrer, na maioria das vezes levam os seus filhos pequenos, ainda de colo, para o curso. Estas crianças também passam por outro processo de formação já que desde muito cedo estão tendo contato com outro contexto que não é só a aldeia. Assistindo às peças apresentadas pelos indígenas, estas crianças, assim como o público em geral que ali está começam a ter contato com outras histórias, outras realidades e outras formas de encarar o mito e a vida.

Deste modo, assim como a aldeia, a sua geografia, fauna e flora servem de tema e ambientação para contar a historia de um povo, o Centrer acaba por ambientar novas histórias, novas narrativas dos indígenas que ali permanecem ao longo destes quatro anos. Os cursistas contarão às historias que ali ouviram aos seus filhos, netos, amigos. Criarão novas histórias e o ponto marcante será o curso de formação. Sobre esse aspecto:

Como a historia da sociedade não está registrada em livros, seu aprendizado é feito através dos relatos, das histórias, da lembrança de eventos. Muitos documentos dessa história, ou seus marcos distribuem-se pela região: um morro, uma curva do rio, um areia, uma velha árvore, uma pedra de grandes proporções podem ser o elo com o passado, o local que

abrigou outrora momentos importantes da história³⁰ (JUNQUEIRA, 2002, p. 60).

Portanto, o Centre e as aulas do Açaí II abrigam esses momentos também importantes da história destes cursistas. Aquelas salas, o refeitório, alimentação, os quartos compartilhados, os docentes, “parentes”, os eventos realizados e os assuntos estudados em sala de aula serão temas para as novas narrativas destes grupos. Nesta mesma linha de raciocínio, este texto se inscreve, pois acaba sendo uma narrativa do autor a partir das experiências e vivências dentro e fora do espaço das aulas.

3.5.1 Da chegada: (Des) Encontros

No primeiro dia, na abertura das aulas, coordenação do curso organizou uma Noite Cultural, que contaria com apresentações dos indígenas e uma mesa de abertura a moldes da estrutura tradicional com apresentações de autoridades não-indígenas e indígenas.

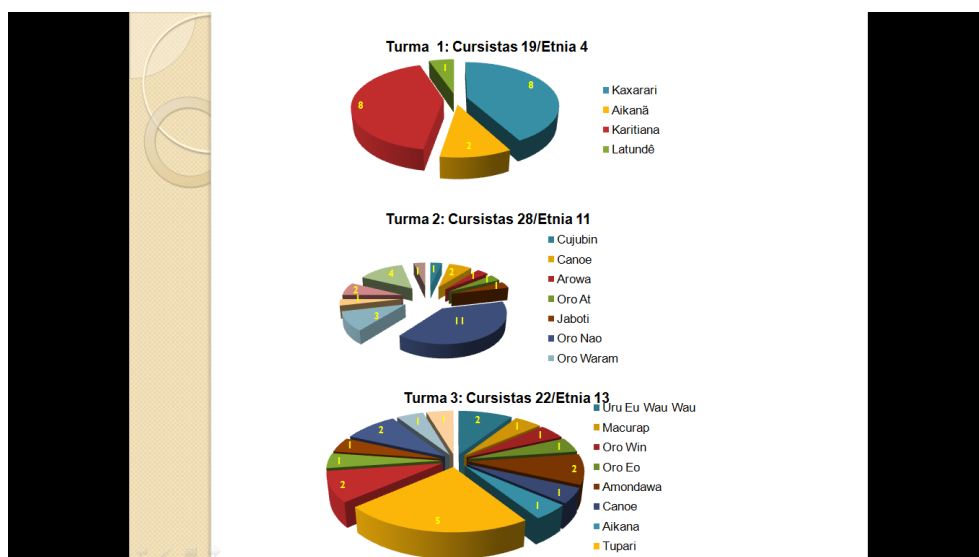
Para a abertura da mesa, iniciaram com uma apresentação de uma dança indígena no campo de futebol. Estava previsto 10 minutos para a apresentação das lideranças indígenas, no entanto, a “performance ritual³¹” quebrou com a lógica do tempo da mesa tradicional de abertura e a apresentação se estendeu por uma hora.

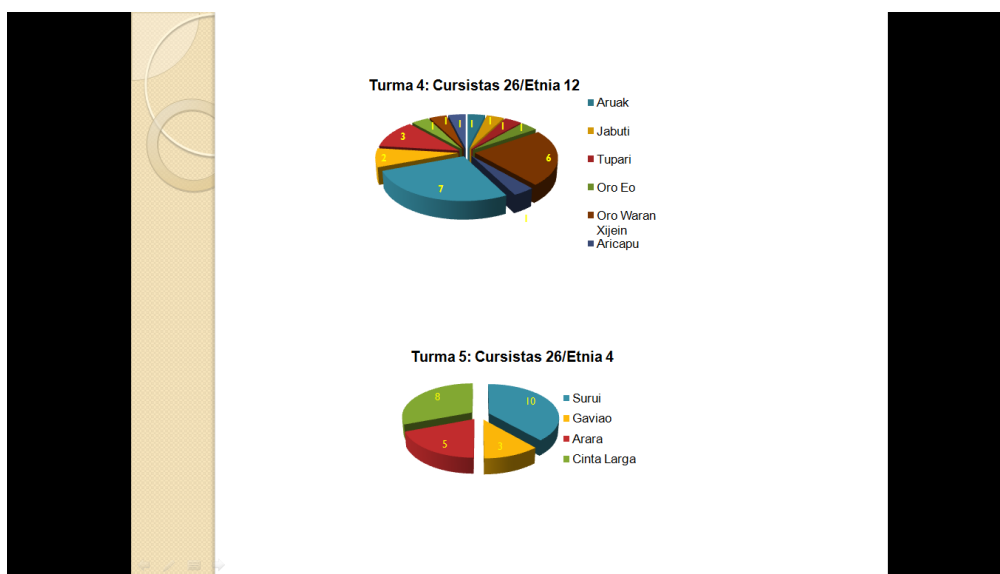
³⁰ JUNQUEIRA, Carmem. Antropologia indígena: Uma introdução. História dos Povos Indígenas no Brasil, pag. 60. São Paulo, EDUC- Editora da PUC-SP, 2002.

³¹ Chamei de performance ritual a apresentação das lideranças indígenas, no entanto, eles disseram que apresentaram uma dança. Interessante que eles tocavam instrumentos próprios, cantavam e dançavam.

Não-indígenas que estavam responsáveis pela organização do evento, ficaram constrangidos, pois não sabia o que fazer. Se interromperiam a “performance ritual” e se assim fosse, como interromperiam? Não interromperam e a apresentação aconteceu respeitando o tempo e a dinâmica tradicional proposta pelos participantes. Oficializou a abertura do Projeto Açaí II e no outro dia pela manhã começariam as aulas.

Já para início das aulas, os cursistas foram agrupados por proximidades geográficas e étnicas com vários grupos em uma mesma turma. Um ambiente completamente intercultural: cruzamentos se estabeleciam entre as diferentes etnias e a relação com os professores e professoras não-indígenas.





Quadro 4: Divisão das turmas (nº de discentes e etnias)

Nas aulas de arte/teatro os alunos e alunas tinham a referência de teatro pela televisão ou por dramatizações feitas em outras disciplinas, no entanto não tinham trabalhado com a linguagem teatral propriamente dita, improvisação, jogo teatral, interpretação, voz.

As perguntas que direcionaram o trabalho: Alguém aqui sabe contar histórias? Gosta de ouvir histórias? Resposta unânime:- Sim. Gostamos! Eu disse: - Então, no teatro a gente vai contar história. Alguém aqui sabe cantar? - Sim, muitos responderam. - Então, no teatro a gente também vai cantar. -Alguém aqui dança? - Sim, alguns responderam. -Então, no teatro a gente vai dançar. - Alguém aqui pinta? - Sim, alguns responderam. -A gente vai pintar no teatro. - Alguém aqui sabe tocar? - Sim, alguns meninos levantaram a mão. - A gente vai tocar também. - Alguém aqui sabe fazer artesanato? - Sim, a maioria mulheres levantou a mão. - A gente vai fazer artesanato também no teatro. E escrever histórias? Alguém sabe? Quase todos levantaram a mão. -Então, no teatro a gente vai escrever histórias.

Alguns estudantes não dançavam, pois, de acordo com o pastor da igreja da aldeia não era coisa de Deus. Como começamos por um bate-papo anterior para se estabelecer os caminhos da aula, alguns conflitos já foram levantados. Para alguns, dançar seria um conflito.

Assim, após a roda de bate-papo, me questiono: Por onde começar? Ouvir o que eles tinham a dizer. As relações entre mito, teatro, ritual, dança, música, artes visuais, artesanato, maquiagem, figurino, cenário, dramaturgia, contador de história, ator, personagem estavam se estabelecendo.

Naquele momento, improvisação para o teatro, jogos teatrais, teatro do oprimido, e outras metodologias de ensino de teatro, não ajudaram diretamente da maneira que eu ingenuamente esperava, mas, já possibilitavam vários caminhos. Precisava atualizar/criar propostas metodológicas de trabalho que fizessem sentido naquele contexto.

Muitos paralelos estavam sendo criados: improvisação e mito; jogos teatrais, ritual e performance; teatro do oprimido de Boal, temas geradores de Freire e o contexto intercultural indígena. Estas relações e práticas foram fundamentais para se criar as propostas de atividades e desenvolver o que chamei de mito-drama³².

No diálogo, na intermediação e na mediação estávamos conseguindo estabelecer relações entre as diversas etnias e suas culturas o componente curricular Arte/teatro.

Posteriormente, alguns indígenas me disseram que já tinha escutado o professor de história falar que antes os padres jesuítas catequizavam os índios através das da bíblia e que naquele tempo, os padres colocavam os índios para “fazer teatro” com as parábolas. Esta colocação foi um gancho interessante para posteriormente discutir a questão do teatro como instrumento pedagógico e fazer um contraponto com o teatro no período colonial do Brasil que se limitou ao teatro e a catequese.

Com relação ao teatro e a catequese dos indígenas, eles já haviam escutado e estudado sobre este contexto histórico no Brasil e alguns estudantes já associavam

³² O mito-drama será apresentado na quarta parte desta tese a partir das atividades de improvisação propostos por Viola Spolin, jogos teatrais apresentados por Ingrid Koudela, o drama como método de ensino de Beatriz Cabral, o teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal e o método de Paulo Freire a partir dos temas geradores.

o nome de Padre José de Anchieta ao teatro feito com indígenas no período da colonização. Portanto, eles conheciam o “nosso primeiro encenador brasileiro!” Discutimos sobre a questão do teatro jesuíta, suas conseqüências e fizemos os paralelos com a catequização no Brasil e o momento atual.

No entanto, a partir das práticas de teatro realizadas por eles ao longo das aulas, a imagem relacionando Padre José de Anchieta e o teatro ia se distanciando. No nosso teatro indígena, contava-se o que eles tinham para dizer sem imposições. Trabalhávamos a expressão artística. A emoção. A interpretação. O corpo e a voz. Fomos relacionando e tentando observar como se inseria o teatro nas diferentes culturas. Nas suas práticas diárias, na caça, nos jogos e brincadeiras de faz-de-conta, nos ritos de passagem, nas festas e danças tradicionais, na contação de histórias, na imitação de animais da floresta. Importante ressaltar que a representação teatral já está presente em todas estas atividades cotidianas, porém, estabelecer o palco e platéia, ou seja, apresentar algo para um determinado público não era a prática comum. A idéia de platéia e o lugar palco-platéia foram se estabelecendo.



Foto 05: Estudantes em cena

3.5.2 Diálogos Interculturais

A partir das relações estabelecidas entre os grupos (etnias) chegamos às histórias que iríamos contar. A grande maioria dos estudantes queria levar para a cena os mitos³³ indígenas. Ao dividir os grupos, as etnias se misturavam. Pedi que cada um contasse um mito em forma de texto escrito, oral ou desenhado. Podia também misturar as modalidades (escrito, oral, desenho) todas juntas. O grupo, portanto, deveria escolher um mito que posteriormente seria repassado a todos.

Sobre a questão de transcrever o mito, ou desenhá-lo ou mesmo contá-lo de forma oral, é importante levar em consideração o que S.Thiago (2007) vai chamar de texto multimodal de autoria indígena. A autora descreve o texto multimodal como um texto que incorpora mais de uma modalidade de linguagem e no caso apresentado por ela, este texto multimodal é concretizado por meio do desenho (texto não-verbal) e pela escrita (texto verbal). Segundo a autora, a narrativa não se reduz ao texto verbal, mas sim, pode-se pensar a narrativa indígena como ponto de partida onde a comunicação estabelecida “engloba várias modalidades de representação, dentre as quais a verbal é uma, mas não a única possibilidade” (2007, p. 19). Por este viés, a autora analisa alguns materiais didáticos e livros de autoria indígena com um olhar atento para o texto multimodal (desenho-escrito) e argumenta que o desenho ao lado do texto escrito acaba sendo uma forma de resistência indígena, em que

a insistência por parte dos professores índios, competentes que são em escrita alfabética, de elaborar textos multimodais na forma de desenhos figurativos e padrões geométricos lado-a-lado a textos alfabéticos, apresenta-se como expressão de uma razão não-ocidental que entra em choque com a lógica ocidental que lingüistas, educadores e antropólogos

³³ É importante observar que apesar da proposta metodológica de atividades desenvolvidas nesta tese ser classificada de mito-drama, ressalto que apesar de termos trabalhado a partir dos mitos indígenas, grande parte são narrativas, histórias e relatos. Não fazia a imposição que deveria ser exclusivamente um mito tradicional de determinada etnia. Na quarta parte desta tese apresento algumas definições de mito desenvolvidas por especialistas da área.

trazem para a situação de contato com povos indígenas. (S.THIAGO, 2007, p. 225)

A questão do texto verbal e do não-verbal também fez parte das questões levantadas pelos discentes durante as aulas de teatro do Projeto Açai II. Os grupos de estudantes me solicitaram se poderiam contar a história de forma oral, ou escrita ou se poderia ser feita por meio de desenho. A partir da pergunta expliquei aos grupos que eles poderiam escolher a melhor forma para contar - oralmente, escrita, desenhada, ou mesmo as três modalidades juntas. Alguns grupos decidiram por transcrever, outros desenharam todo o mito em fichas, outros escreveram e desenharam e outros não escreveram nem desenharam, já improvisaram direto na cena.

Nestes exercícios, despontavam diferentes narrativas míticas e casos de diferentes aldeias que hora se aproximavam ora se distanciavam entre si. Narravam e desenhavam o dia a dia na floresta. As figuras do pajé, cacique, animais da floresta, índios caçadores, sons da floresta, músicas, danças, rituais e celebrações, ambientavam essas histórias contadas em que as relações entre a natureza e a cultura de cada povo estavam imbricadas uma vez que “a tradição oral ameríndia explora os vínculos entre natureza e cultura” (S.THIAGO, 2007, p. 59).

As narrativas indígenas e as cenas criadas a partir delas podem servir como possibilidade de aproximação com a episteme indígena onde natureza e cultura fazem parte de um mesmo conteúdo e a cena criada a partir destas narrativas traz a tona um pensamento considerado fruto de uma sensibilidade ecológica (S.THIAGO, 2007) onde filosofia, linguagem, conhecimento e organização social são construídos a partir desta lógica.

Deste modo, por meio da linguagem teatral, a floresta era o palco e ao mesmo tempo o palco era a floresta, já que a mata estava ali representada/apresentada e alguns grupos pediam para que os espectadores se deslocassem para um espaço alternativo no meio da mata para assistir a apresentação. Os indígenas contavam e improvisavam as suas histórias a partir da contação, trazendo os sons da floresta,

seus cheiros, sabores, vozes e sons de animais para a cena. Assumiam personagens ora animais ora humanos ora fenômenos ou elementos da natureza.

Com relação aos personagens (humanos, animais ou fenômenos da natureza), freqüentemente apresentados na cena indígena, S.Thiago diz que a concepção de que os animais são humanos faz parte do entendimento destes grupos e a autora cita exemplos de narrativas indígenas Tukano em que onças, cotias, sapos são tratados como membros das famílias. Assim, avô, avó, cunhados, entre outros, podem ser animais que assumem movimentos corporais igualados aos humanos.

Nas cenas teatrais apresentadas pelos cursistas, uma anta era a mãe de índios e índias, uma cobra era o filho uma índia, um sapo seria o namorado de uma jovem da aldeia, anta como o amante sedutor, um filho se torna um gavião, uma menina se transforma em açai, um quatipuru em um genro habilidoso, um casal de irmãos em sol e lua. Estes corpos indígenas vão se assumindo e se transformando nesses animais, ou estes animais vão se transformando em gente, ou seja, a natureza enquanto lugar de experiência é a base de sustentação da cultura indígena (S. THIAGO, 2007).

Portanto, a natureza é o local de criação³⁴ entendido como o espaço dentro do qual “se constrói o conhecimento a partir de uma experiência tátil complexa – ou seja, de contato direto do corpo e dos sentidos interconectados do corpo com o ambiente do entorno” (S. THIAGO, 2007, p. 60) e ainda segundo a autora, esse lugar selvagem, está diretamente imbricado nas narrativas e funcionam como eixo de organização e estruturação da estória tradicional no processo de passagem do oral para o texto escrito, entendidas como um processo imaginativo de tradução cultural. Ao mesmo tempo, o mesmo ocorre na transposição do texto para a cena, onde no palco, os indígenas encenam a interculturalidade.

³⁴ Henderson (2000) diz que geralmente não há uma palavra para natureza em línguas indígenas. Ele diz que a noção de contexto cultural pode ser traduzida como espaço ou local de criação. (HENDERSON, 2000; apud COSTA PEREIRA de S. THIAGO, 2007, p. 60)



Foto 06: cena da celebração do casamento

Deste modo, trabalhar o teatro a partir dos mitos contados e encenados por eles próprios era uma maneira de conexão e aproximação entre essas comunidades em um tempo histórico e cultural.

Os temas das improvisações e conseqüentemente as cenas e espetáculos criados eram tomados deste material mítico. Estes mitos se apresentavam inicialmente difusos e complexos, principalmente quando se cruzavam com as variações em cada etnia. Era tarefa do grupo escolher como contar e tinham ainda total liberdade para modificá-lo e introduzir inovações.

A liberdade de criação, diálogo entre os mitos e adaptação, já se tornava a primeira leitura-encenação imaginária do grupo de indígenas de etnias diferentes. O mito seria então a fonte da criação artística e os estudantes poderiam ser infiéis aos mitos, ao adaptá-los e atualizá-los.



Foto 07: Ritual

O processo de passagem do texto mítico para a cena é um processo induzido pela atividade proposta (de fora para dentro), onde os indígenas tentam se expressar por meio de uma linguagem cênica, uma tradição oral que faz parte do consciente coletivo e, assim, davam forma a um modelo cultural imaginário de como o grupo lê/sente o mito a partir das várias formas apresentadas.

Neste sentido, os alunos e alunas extrapolam a narrativa e inventam imagens e cenas para imprimir as idéias abstratas presentes na “fantasia” mítica, apresentando a história de uma maneira não tradicional.

Levando em consideração que a narrativa indígena é transmitida de forma oral, onde o contador/narrador é geralmente uma pessoa mais velha e conhecedora, é fundamental que ele/ela tenha estratégias para contar a história, para assim, prender a atenção do espectador da narrativa; Já na passagem para o teatro, é também necessário buscar essa teatralidade neste processo de transposição.

Segundo Bião (2007), a teatralidade é marcada pela organização da ação e do espaço, aplicadas as interações humanas em função do olhar do outro. Assim, a contação de histórias em uma roda entre amigos e familiares já estabelece a teatralidade.

Já Pavis (2008) aponta que a teatralidade está relacionada à potencialidade visual, um desdobramento visual da enunciação. Neste exercício teatral proposto, os indígenas buscam a teatralidade da narrativa e atendem mais uma vez a uma solicitação externa.

Estas cenas carregam características culturais específicas: pintura corporal como maquiagem e vestimenta; penteados, roupas e acessórios cênicos específicos de cada povo; vocabulário, movimentos do corpo, entonação, rituais e celebrações. As cenas dramáticas, desta forma, definem a origem dos índios e das índias pertencentes a um determinado universo cultural e histórico, onde se percebe, na interação, influências do contato com o não-indígena e entre as etnias reunidas que estudam juntas nesse ambiente intercultural.

O que está sendo apresentado na cena muitas vezes são referências a situações vivenciadas durante determinado ritual, celebrações, cotidiano ou mesmo experiências alucinógenas.

A partir da observação, a hipótese que me questionava era de que dentro da pedagogia teatral no contexto indígena, partíamos da *performance* ritual para a *representação* do mito³⁵. Enquanto o trabalho com não-indígenas na maioria das vezes parte da representação e posteriormente caminha para a performance, o trabalho com os indígenas partiu do contrário, ou seja, da performance ritual para chegar à representação.

O que se vê na cena não existe somente na memória dos estudantes, mas em todos aqueles que partilham de um modelo cultural comum e, assim, a narrativa na

³⁵ Esse insight da “performance ritual à representação do mito” me foi colocada por um amigo e colega de doutorado Juan González Betancour após ele ler o meu projeto e os artigos apresentados por mim sobre o tema.

cena é extrapolada. Acredito que daqui a alguns anos, esses indígenas já estarão repassando por meio de narrativa e teatro as histórias por eles assistidas e encenadas nesse contexto intercultural. As narrativas míticas se misturarão na cena dramática e outras narrativas serão geradas.

Esse encontro de narrativas, bem como o teatro produzido a partir delas, é uma criação artística e uma expressão estética de significados, em que essas diversas etnias indígenas de Rondônia ordenam e expressam sua percepção do mundo e de si mesmas, possibilitando uma reflexão sobre a construção social e individual nessas sociedades, como também uma forma de manter viva a memória cultural indígena.



Foto 08: Ritual do casamento

Ainda neste aspecto, vale ressaltar que o primeiro ponto apresentado para os indígenas foi a “representação”. Ou seja, assumir e representar um personagem em uma história. A partir dali comecei a tratar dos elementos da encenação: ator, iluminação, figurino, sonoplastia, texto, maquiagem, penteado, máscaras e fazíamos a relação com o fato de que teríamos que interpretar, ou seja, “fazer/ser aquela personagem no palco”.

Estabelecíamos relações com a vestimenta da aldeia usada em rituais, em celebrações e pelos pajés relacionando com o figurino. A maquiagem com a pintura corporal e com as máscaras de iniciação.

A grande parte das histórias contadas tinha como repertório os temas relacionados com a floresta, com a memória indígena, com costumes e leis nas aldeias, com cotidiano na Amazônia, com o contato com o não índio, com o sexo, com a vida e com a morte.

Portanto, a questão em jogo seria escrever essa história (roteiro), pensando no (possível) espaço que seria apresentada e quem seriam os espectadores. Tais questões direcionavam o processo de criação dramaturgica.

A maioria dos trabalhos foi apresentado em um espaço aberto ao lado de uma lagoa. Cercado de árvores e plantas. Espaço parecido com uma aldeia. As histórias foram contadas para os alunos do Açaí II, professores do curso, crianças indígenas (filhos e filhas dos estudantes indígenas), e coordenadores da secretaria de educação e da FUNAI.



Foto 09: Espectadores

A contação de história, o momento de contação e a figura do contador foram importantes para traçar as aproximações com o teatro e a representação, principalmente no que diz respeito à presença dos espectadores, uma vez que neste caso específico, o fazer teatral, ou seja, a representação estava organizada pensando na apresentação para um determinado público.

Na aldeia, a contação de história é transmitida em pequenas rodas ou quando os índios estão na mata caçando e em outros momentos, para passar o tempo, distrair e ensinar. O contador além de conhecer o enredo, precisa ter a habilidade para contar. É importante destacar que não são todos indígenas que são contadores.

Mesmo conhecendo a história, contá-la de maneira que o espectador preste atenção e se envolva é uma tarefa difícil. O contador precisa pensar no público que escuta a história. Para quem ele está contando? Para caçadores? Homens? Para crianças? Para mulheres? Para não-índio? Para índios de outras etnias? Para índios que já conhecem a história? Ou para todos esses grupos?

No Projeto Açáí II as histórias foram contadas para todos esses grupos. Pois os índios e índias de diversas etnias do estado estão ali juntos, com crianças, mulheres, não índios, professores, coordenadores da FUNAI, etc.

É importante notar que o povo indígena na maioria das vezes já conhece as histórias contadas, mas, se interessam em ouvi-las inúmeras vezes, ainda que contadas pela mesma pessoa. Eles dizem que sempre a história contada fica diferente. Apontam que o contador, muitas vezes, lembra-se de algum detalhe que no momento anterior não havia lembrado. Quanto mais se conta, mais detalhes poderiam aparecer.

Além disso, pessoas contando as mesmas histórias acabam sendo diferentes, pois cada um dá a sua ênfase. A sua abordagem, a sua visão e a sua habilidade para fazer com que o espectador concretize virtualmente a história contada. Gallois (1994, p. 26) diz que “aquilo que um narrador nos contará um dia, jamais será o que outro narrador nos dirá.”

E a recepção (público) também faz com que a história se torne diferente. Na contação é comum que o narrador dê maior ou menor ênfase em momentos da intriga, prolongando, detalhando ou adiantando, dependendo da reação dos espectadores.

Outro fato importante está relacionado à intervenção dos ouvintes com perguntas diretas ao contador, o que também faz a história ser recebida e percebida diferentemente e assim, acaba sendo constantemente atualizada no momento da contação.

Neste sentido, fiz um paralelo entre a contação de histórias e o espetáculo teatral para poder fazer com que eles entendessem a passagem do texto narrativo para o texto dramático, dando voz aos personagens e não somente um contador-narrador. Porém, nesta passagem do texto narrativo para o texto dramático, pude notar a forte presença do texto narrativo da contação em se manter em cena. Acredito que do mesmo modo como os textos multimodais de autoria indígena, conforme indica S.Thiago (2007) em que os professores mantêm texto e desenho

como forma de resistência, na cena teatral a partir das narrativas, os indígenas trazem o diálogo dramático paralelamente a narração/contação de história. Penso que essa presença da narrativa na cena dramática também é uma forma de resistência, de manter a cultura, a tradição da contação de histórias e assim garantirem a presença do narrador/contador.

No que diz respeito aos temas escolhidos pelos indígenas, constatei que estas narrativas ao irem para o palco, traziam questões culturais do que convinha ou não fazer e conseqüentemente, as punições a partir de determinadas ações. Assim, estas narrativas na cena dramática além de assumir a função de entreter, elas informam, educam e explicam temas da cultura indígena dos grupos envolvidos.

Contudo, o teatro com indígenas assume características pedagógicas. É uma maneira de trazer à tona a cultura indígena para diferentes grupos e etnias, refletir sobre as diferentes histórias e suas “interpretações” nas diferentes culturas, além de uma prática de escrita e de representação mantendo viva a tradição.

As caçadas, as celebrações, as festas, os ritos de passagem, são somente alguns exemplos de eventos que se aproximam do teatro e eram identificados pelo público na cena teatral: nestes eventos, os índios e as índias se vestem, se pintam e acabam por assumir personagens nestas celebrações.



Foto 10: Agradecimentos pós apresentação

Deste modo, neste exercício do fazer teatral, a recepção também veio à tona. Na mostra de teatro indígena, descrevo um exemplo curioso de recepção teatral em contexto intercultural. Utilizarei o exemplo da narrativa *A coruja e as duas índias órfãs* da etnia Arara. O mito conta a história de duas índias órfãs que foram encontradas por uma coruja na floresta amazônica.

A coruja cuida das índias e quando elas chegam na adolescência, a coruja como retribuição aos bons cuidados, pede que as índias façam sexo com ela. As índias não tendo alternativa, pois precisavam retribuir aos cuidados da coruja que as criou, decidem atender ao pedido, porém, esclarecem que não poderiam fazer sexo na vagina, já que eram virgens. Assim, falam para a coruja que ela poderia fazer sexo com o pé delas, colocando o pênis entre os dedinhos e assim concluir o ato sexual.

Essa narrativa foi escolhida por um grupo de estudantes e encenada. Eram em cena um índio (coruja) e duas índias (órfãs). A cena foi ensaiada, feita e apresentada. A reação do público indígena foi natural. Riram, comentavam, faziam relações. Mas, no momento em que o índio colocava o pênis no pé de uma das

índias, uma professora gritou do fundo: “*Júnior, Júnior, pelo amor de Deus, tem criança aqui!*” Lembro aqui, que o índio que representava a coruja fez que havia tirado o pênis para fora, mas, utilizou o seu próprio dedo simbolizando o órgão sexual, no entanto, a cena ficou muito realista.

Neste momento, diminuí a iluminação para tentar amenizar a cena e tal fato deixou o quadro mais sensual e misterioso. Ela, uma professora da platéia, continuava pedindo para que eu apagasse a luz. Os índios riram. O grupo de estudantes continuou com a cena bastante concentrados.

Os alunos e alunas indígenas comentaram que aqueles temas eram comuns na aldeia e a questão do sexo, principalmente tratados nos mitos, não eram censurados para as crianças. A foto abaixo mostra a reação das crianças ao assistirem a peça *A coruja e as índias órfãs*:



Foto 11: Espectadores assistindo a peça “*A coruja e as índias órfãs*”

Deste modo, o público indígena traduz na cena o seu drama da mata. Enquanto estamos esperando para ver Nelson Rodrigues, *Chapeuzinho Vermelho*,

João e Maria, os alunos indígenas (homens, mulheres e crianças) vêm na cena homens que se transformam em gaviões, mulheres que dão a luz a cobras, tracajás, antas, quatipurus encantados e assim, constroem o imaginário metafórico indígena emocionando e se identificando com a platéia da floresta.

Outro exemplo de grande identificação e recorrente na cena indígena diz respeito à presença do Pajé ou Xamã da aldeia. Ele aparece na cena e nas narrativas como elo entre o terreno e o espiritual e, portanto, “são pessoas habilitadas e responsáveis por administrar as relações dos humanos com os componentes espirituais dos extra-humanos” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 120).

Nas cenas ritualísticas uma das dificuldades que pude observar em alguns grupos de estudantes é que ao representarem o pajé ou determinado ritual, em alguns casos eles apresentavam receio, pois afirmavam que determinado ritual não poderia ser feito no palco e que não dava sorte “ficar brincando de imitar o Pajé”. Nestes casos, o grupo em comum acordo não apresentava determinada cena à qual se sentiam desconfortáveis.

Em uma improvisação, por exemplo, pedi para que o grupo cantasse uma música que fosse típica naquela situação apresentada. O grupo se juntou, escolheu a música e o aluno que representava o Pajé antes de iniciar o canto conversou na língua materna com um dos integrantes do grupo. Notei que ao começarem a cantar, este aluno ficou calado durante a cena e não pronunciou uma palavra do canto apresentado.

Quando finalizaram, questionei porque ele não havia cantado. Todos juntos responderam que ele não poderia já que não sabia direito a letra e a música fala que quem cantasse errado iria receber um castigo em todas as gerações e para toda a sua aldeia.

Portanto, o aluno que representou o personagem do Pajé, bem como todos os outros integrantes do grupo, assumiram a realidade da cena e da vida e não

ousaram desobedecer ao que muito provavelmente foi ensinado pelo pajé da respectiva aldeia deles. Abaixo, uma cena onde um dos alunos representava o Pajé.



Foto 12: O Pajé

3.5.3 Corpo Mítico e Corpo Real: Metamorfoses

Para trabalhar teatro é necessário pensar o corpo. Como esse corpo vai ser apresentado em cena. Suas habilidades, expressão, tensão e pulsão. O corpo assume características do seu cotidiano e um dos objetivos dos trabalhos na aula de teatro é preparar o corpo para se apresentar em situações não-cotidianas.

Qual seria esse corpo indígena na cena? Como trabalhar corporalmente com os índios? Que tipo de memória corporal eles apresentariam?

Nos exercícios de introdução ao teatro é comum que se trabalhe com atividades em que os alunos representem animais: caminhem como elefantes, formigas, cobras, ursos, gatos, onças. Que façam movimentos e sons de animais e objetos. Estas atividades, aparentemente simples, acabam se tornando uma difícil

tarefa para que os alunos representem naturalmente sem cair na mímica ou estereótipos.

Nos mitos e narrativas indígenas quase sempre aparece a figura de um animal. É comum e natural que um índio se transforme em animal ou um animal vire gente: Um índio se transforme em macaco, ou uma índia em cobra, um índio em lua, uma índia em sol, uma criança em gavião, um caçador em uma lagoa.

Estas metamorfoses já fazem parte do imaginário indígena. Deste modo, representar um animal é tarefa natural. O corpo indígena em cena vai aos poucos adquirindo os movimentos, os sons, a tensão de determinados animais ou coisas.

Na cultura indígena, este corpo (homem, animal ou coisa) pode adquirir diferentes características e ao mesmo tempo representar algum momento da história ou da vida cotidiana. Em uma aula ouvi de um aluno indígena que *“antes era assim, índio se transformava em animais e animais se transformavam em gente”*.

Segundo Citro em sua obra *Cuerpos Significantes*, “[...]el cuerpo es aquel sustrato común que compartimos con las mujeres o con los hombres de distintas sociedades en el tránsito del nacimiento a la muerte, aquello que nos hace semejantes³⁶” (2009, p.39).

No entanto, a autora explica que a materialidade comum dos corpos e a vida sociocultural constroem práticas dissimiles, ou seja, técnicas corporais cotidianas, modos de percepção, formas de ocupar o espaço, gestos, expressões de emoção, sintomas e danças e assim dá lugar a representações da corporalidade e seus vínculos diferentes com o mundo. “El cuerpo inevitablemente es atravesado por los significantes culturales y él mismo constituye un particular productor de significantes en la vida social”³⁷ (CITRO, 2009, p.39).

³⁶ O corpo é aquele sustrato comum que compartilhamos com as mulheres ou com os homens de diferentes sociedades do nascimento a morte, ou seja, o que nos faz semelhantes. (tradução nossa)

³⁷ O corpo inevitavelmente é atravessado pelos significantes culturais e o mesmo constitui um produto particular de significantes na vida social. (Tradução minha)

Um corpo que mora em uma “maloca”, que caça, que come o que produz, que caminha na mata, que toma banho de rio, que faz suas necessidades de cima de uma árvore, que está em contato direto com diferentes animais, sem dúvida alguma possui diferentes maneiras de percepção do mundo, formas próprias de ocupar o espaço, de expressar a emoção, de fazer amor, enfim, gestos e ações com significados culturais diferentes.

O lugar onde se vive é produtor de um comportamento. Viver no meio da floresta amazônica tem suas especificidades e conseqüentemente é muito diferente que morar em um grande centro urbano. Segundo Le Breton (2011), as casas em que os ocidentais vivem são diversificadas e podem ser comparadas como uma máquina de habitar. Neste espaço habitado,

el cuerpo está reducido a una suma de necesidades arbitrariamente definidas, es asimilado a una forma pura, desenraiza de toda existencia, sin historia, sin cualidades, sin volumen. El cuerpo en estos espacios es concebido para “funcionar” en un espacio y no para ahí vivir³⁸. (LE BRETON, 2011, p.168)

Portanto, um corpo indígena que vive numa aldeia da Amazônia está enraizado de toda sua existência, com suas histórias cicatrizadas no corpo, o modo de andar, no seu volume. O corpo da narrativa é a materialidade metafórica do corpo que vive, que se transforma diariamente, que carrega sua cultura e sua história estando sempre marcado pela relação entre o lugar, corpo e o ambiente selvagem. O corpo, desta forma, é o lugar da experiência enquanto percepção e reflexão, já que se encontra imerso em lugar onde os sentidos estão em contato direto com o ambiente (S.THIAGO, 2007).

³⁸ (LE BRETON, 2011, pag.168) O corpo está reduzido a uma soma de necessidades arbitrariamente definidas, é assimilado a uma forma pura, desenraizada de toda existência, sem história, sem qualidades, sem volume. O corpo nestes espaços é concebido para funcionar em um espaço, e não para viver aí. (tradução minha)

Neste sentido foi importante encontrar os corpos presentes nas narrativas - corpo do Pajé, do Cacique, do Caçador, do Contador de história, da índia, do índio, da anta, da onça, do sapo, da cobra, do quati-puru, da coruja, do gavião, do rio, do açaí, do catitu -, e assim foi possível buscar as características específicas destes corpos na vida e na cena e criar partituras físicas específicas que iriam para o palco.

Era possível reconhecer quem estava em cena (quati-puru, anta, catitu, etc.) a partir de um corpo se deslocando no palco/floresta. O corpo do Pajé não era o mesmo corpo do Cacique. Sem palavras, estas personagens já podiam ser reconhecidas ao se apresentarem em cena. A foto abaixo mostra o Cacique, já reconhecido na cena pela postura corporal:



Foto13: O Cacique

Outro ponto importante está na relação entre o corpo, movimento, postura corporal e os sons emitidos por estas personagens. A partir destas partituras era possível reconhecer quais personagens se apresentavam na cena a partir da relação entre os sons produzidos e o movimento corporal. De certo modo, a construção destes corpos e vozes/sons foi sendo estabelecida pelos próprios alunos e alunas no processo de encontrar a teatralidade na narrativa.

No próximo capítulo busco descrever, analisar e refletir sobre este processo a partir das atividades de teatro realizadas com atenção às propostas que funcionaram ou não durante esta experiência teatral intercultural. Considero de extrema importância descrever estas atividades, pois elas de certo modo concretizam por meio do registro desta prática os caminhos e atalhos encontrados pelos participantes (professor/estudantes) para entender e desenvolver este processo.

Deixo um exemplo para reflexão deste capítulo e para abrir caminhos para o próximo: *Peço para um indígena: você fará um pajé. Vá para cena e mostre que você é o Pajé. Peço para um aluno não indígena a mesma coisa. Onde cada um vai buscar referências para este corpo Xamã? Peço para um aluno não indígena: vá para o palco e mostre que você é um executivo. Peço para um aluno indígena a mesma coisa. Onde cada um vai buscar referências para este corpo executivo?*

4 MITO-DRAMA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO EM CONTEXTO INDÍGENA

A contextualização é fundamental para compreender os processos de ensino e aprendizagem e torna-se uma chave para a educação contemporânea, uma vez que sem contextualização, a compreensão dos processos educativos, sociais, culturais será limitada ou provavelmente não se concretizará. Esse diálogo contribui para a valorização e democratização dos saberes prévios de cada estudante envolvido processo.

Revisitar as teorias, métodos e técnicas de ensino de teatro foram os primeiros passos para preparar as aulas de teatro e conseqüentemente, deu subsídios para que eu pudesse criar propostas, descrever, analisar, avaliar e refletir sobre os processos de ensino.

Não me detive a uma teoria ou um único método específico de ensino de teatro, mas sim no dialogo/contextualização/atualização das metodologias desenvolvidas por diversos pesquisadores, artistas, docentes e seus processos criativos e educacionais

Entre as metodologias de ensino de teatro que de certo modo atravessaram as aulas foram: jogos improvisacionais, jogo dramático, jogo teatral, drama como método de ensino, teatro do oprimido e performance.

Metodologia(s), neste caso, é entendida como caminhos, atalhos ou vias tomadas para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem de teatro. A partir do estudo destes caminhos tomados é possível analisar a potencialidade e/ou limitações destes caminhos em um determinado processo.

Utilizo a palavra metodologias no plural para evidenciar que foram tomados vários caminhos pedagógico-metodológicos, valorizando as subjetividades de cada

envolvido na experiência, assim como, os contextos específicos das aulas e suas possíveis aplicabilidades.

Neste sentido, é fundamental pensar que o docente possui um leque de metodologias para que possa a partir delas, atualizar e criar as que dialoguem com o seu contexto.

Telles (2012) utiliza a metáfora do artesão *bricoleur*, apresentada por Levis-Strauss (2004) no seu estudo sobre o pensamento mítico, para tratar do pedagogo teatral, uma vez que o *bricoleur* trabalha com a re-criação, reagrupamento e reorganização de materiais que estavam organizados de outra maneira e a partir destes materiais cria-se outro produto.

O autor traz o conceito de bricolagem para o teatro com o objetivo de recriar estratégias de ação, em que é possível construir e realocar a partir de novas conjugações, criando assim um novo objeto ou solução diante de um problema. A partir de materiais já conhecidos é possível “criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem” (TELLES, 2012, p. 9)

Bricoleur, portanto, segundo o autor, é o pedagogo teatral, o educador. Considerando seu contexto, ele (re) cria, (re) corta, (re) costura um pedaço de uma metodologia com outra, pega no caminho percorrido pedaços que caíram de uma e cola em outra para conseguir alcançar os objetivos de uma maneira que melhor se adapte ao seu contexto educacional.

No entanto, segundo Telles, a estratégia de combinar metodologias não quer dizer uma miscelânea de procedimentos adotados, pois isso poderá dificultar o entendimento dos estudantes durante o processo, provocando uma confusão de metodologias e impossibilitando a aprendizagem.

O docente deverá conhecer as metodologias e buscar dentro de cada, quais procedimentos irão lhe servir para desenvolver a sua proposta. Será, portanto, o

contexto de ensino e aprendizagem que de certa forma ajudará o docente propor o caminho a ser seguido e assim fazer a sua costura metodológica.

Assim, a partir dos trabalhos sistematizados por Viola Spolin em *Improvisação para o Teatro e o Jogo Teatral no Livro do Diretor*, nos *Jogos Teatrais* (Koudela), *Drama como Método de Ensino* (Cabral), *Teatro do Oprimido* (Boal), *Pedagogia do Oprimido* (Freire), propus uma atualização dos jogos para os estudantes indígenas pautados no QUEM?, ONDE?, O QUE? e nos temas/palavras geradoras (FREIRE, 1987) para inserir os alunos e as alunas na linguagem teatral propriamente dita, explorando os elementos constituintes da encenação teatral (personagens, texto, conflito, espaços cênicos, ações dramáticas) a partir universo cultural dos cursistas.

Assim, partir do Foco, ou seja, o Ponto de Concentração, o professor direciona os participantes a cumprir determinado objetivo para a solução de problemas. Mostrar e não contar. Ou seja, criar um personagem, um objeto, um lugar a partir da fiscalização (SPOLIN, 1982).

A base da proposta metodológica aqui levantada está no jogo e na improvisação a partir das narrativas de autoria indígena trazidas pelos próprios estudantes. Vale ressaltar que a idéia de jogo dramático³⁹ e jogo teatral⁴⁰ exposto neste trabalho é a abordagem adotada nas atividades de Viola Spolin.

Entende-se, nesta proposta metodológica, que uma das diferenças básicas entre o jogo dramático e o jogo teatral está no fato de que no primeiro, realizamos sem a presença de um público para assistir e observar; já o segundo fazemos e mostramos para uma platéia (PUPO, 2005).

Como já foi ressaltado, a escolha dos mitos não foi imposta e apareceu espontaneamente/naturalmente no processo. A primeira pergunta que permeou o trabalho na primeira etapa do primeiro encontro foi “*o que eles queriam contar?*” E conseqüentemente os mitos vieram à tona. Neste sentido, as narrativas indígenas

³⁹ SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Sumus: São Paulo 1978.

⁴⁰ Spolin (2001); Koudela (2002), Pupo (2005)

apareceram no processo e investigação do universo temático (FREIRE, 1981), e assim funcionou como primeiro levantamento do universo cultural dos participantes para posteriormente trazer para a sala de ensaio.

Com os mitos foi possível aproximar a linguagem teatral do contexto indígena trabalhado, uma vez que eles conheciam bem estas narrativas, busquei nelas, ações, espaços e personagens que facilitassem o processo de encontrar a teatralidade no próprio mito. Por fazer parte do contexto dos cursistas, a atividade não causaria estranhamento e, portanto, a espontaneidade, a identificação e disponibilidade para o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais efetiva.

Conhecer o contexto é a primeira fase da etapa pedagógica (FREIRE, 1981) e descobrir este universo de fala dos alunos e alunas indígenas para que o diálogo se estabelecesse. Os mitos indígenas enquanto pensamento, imaginário e “verdade” vieram para o debate funcionando como palavras e temas geradores (FREIRE, 1981) e foram dando pistas para “destacar” o teatro indígena que já existia ali.

O mito indígena traz significados de (re) leituras de mundo e assim “jogando teatralmente” a partir de ações, lugares, personagens presentes nestas narrativas foi possível perceber o pensamento, visão de mundo e cotidiano destes estudantes, bem como a maneira pela qual solucionam problemas e (re) constroem (re) atualizam essas histórias. Deste modo, ainda no que propõe Freire com relação aos momentos de aprendizagem, após se interar da cultura do grupo, a partir de suas narrativas, o passo seguinte foi explorar os temas e questionamentos que surgiram a partir daí. Ou seja, construindo caminhos, problematizando situações, superando impasses, tomando consciência das questões apresentadas, portanto, se conscientizando (FREIRE, 1981).

Todos estes pontos levantados por Paulo Freire, de certo modo, atravessaram as cenas e as propostas do mito-drama. Apesar das palavras e temas geradores trabalhados terem sido aplicados por ele na alfabetização de jovens e adultos, o seu “método” (BRANDÃO, 1981) foi de certo modo um dos caminhos para trabalhar a linguagem teatral.

Trazer os mitos indígenas destas próprias culturas de origem e sua transposição para a cena dramática é uma tentativa de colocar na cena a encenação imaginária virtual presente no imaginário indígena, já que as atividades foram realizadas coletivamente a partir de um exercício de negociação, diálogo e trocas culturais, uma vez que são indígenas de diferentes etnias que estudam juntos e assim, muitas de seus mitos possuem narrativas que ora se aproximam, ora se distanciam uma das outras.

Nos processos de passagem da narrativa para a cena dramática foi possível encontrar no mito algumas pistas que levaram o determinado ritual, uma vez que “o ritual é o mito em ação, seu corpo, sua vivência. [...] Todo o mito pede a investidura do rito⁴¹”. Encontrar no mito os elementos culturais, teatrais, a estrutura dramática, o jogo e a improvisação foram fundamentais para trabalhar a linguagem teatral.

4.1 MITOS, HISTÓRIAS E NARRATIVAS NO DRAMA (TEATRO)

É importante esclarecer de onde parte a proposta do mito-drama que aqui é apresentada com atenção especial para qual o lugar que ocupa o mito neste contexto. Trago nas próximas páginas alguns apontamentos sobre os conceitos de mito, história, narrativa e drama que vão se aplicar neste trabalho.

Eliade (1972) pauta na idéia de um *mito vivo* que traz modelos para a conduta humana, significação e valor à existência. Assim o autor nos diz que:

Há mais de meio século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por exemplo. Ao invés de tratar, como seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i.e., como “fábula”, “invenção”, “ficção”, eles o

⁴¹ Frase presente no programa da peça de teatro *Erostrato* de 1986 de Pedro Barbosa. A peça foi realizada a partir de seu trabalho em uma aldeia próxima a fronteira do Brasil-Peru.

aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma “história verdadeira” e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Mas esse novo valor semântico conferido ao vocábulo “mito” torna o seu emprego na linguagem um tanto equívoco. De fato, a palavra é hoje empregada tanto no sentido de “ficção” ou de “ilusão”, como no sentido – familiar, sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões – de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar”. (ELIADE, 1972, p. 6)

O autor apresenta o mito como uma realidade cultural complexa, que conta uma história sagrada ou narra um acontecimento ocorrido no tempo primordial ou tempo fabuloso do princípio, sendo considerado verdadeiro e sagrado, já que se refere a realidades.

Para ele, o mito é, portanto, uma narrativa da criação, que por meio de uma representação coletiva é transmitida para as gerações relatando e explicando o mundo. Ele (o mito) antes de se fixar-se como narrativa, se circunscreve no coração do homem como palavra, imagem e gesto e, assim, para o autor, decifrar o mito é um constante decifrar-se.

Também neste sentido de decifrar o mito, ou seja, na tentativa “defini-lo”, Rocha (1996, p. 7) afirma que “não vamos saber o que é mito. Nem ele próprio o saberia” e, assim, o autor traz o mito como uma narrativa/discurso/fala que reflete sobre a existência e, portanto, assume um modo de expressar próprio e espelha as contradições, paradoxos, dúvidas e inquietações de uma determinada sociedade em determinado contexto. Assumindo uma forma difusa e múltipla, o mito esconde algo, por meio de uma fala poética, carregada de mensagem que não está dita diretamente (ROCHA, 1996).

Contudo, o autor enfatiza que o mito não possui sólidos alicerces de definições e acaba funcionando como um registro do imaginário e suas narrativas são os caminhos expressados por uma sociedade, em que a partir da sensação, o mito flutua e sua interpretação é um jogo e não uma certeza.

Sobre este aspecto ele diz que:

O mito está na existência. Resiste a tudo, fazendo no fundo com que suas interpretações sejam, quase sempre, matéria-prima para novos mitos. Por isso, a pergunta "o que é mito?" muito provavelmente não tem resposta. Por isso, nossos constantes apelos às imagens de labirintos, quebra-cabeças, viagens. Creio que isso é o melhor que se pode fazer. [...] É melhor não tentar entendê-lo como uma regra, uma questão de múltipla escolha, uma prova final. É melhor viajar nele como numa emoção, num pensamento furtivo, num novo desejo ou num velho prazer. Não vamos saber o que é mito. Nem ele próprio o saberia. (ROCHA, 1996, p. 7)

Portanto, tentar entender/decifrar o mito é perder-se nele, é criar uma ilusão. “Como diz Levi-Strauss (1978, p. 20), o mito funciona como “um modo de pensamento desinteressado,” e que, assim, desperta no homem “a ilusão, extremamente importante, de que ele pode entender o universo e de que ele entende de fato o universo. Como é evidente, trata-se apenas de uma ilusão” (1978, p.20).

Por outro lado, outro ponto importante no mito-drama são as relações estabelecidas entre mito, ritual, drama e representação, já que o mito será utilizado como ponto de partida para a cena dramática. Neste sentido, Menegazzo (1994) aporta grande contribuição para o trabalho. Ele aponta que

a representação dramática emerge no contexto de uma das mais antigas atividades humanas compartilhadas. Suas origens estão nas raízes mais arcaicas das sociedades reais primitivas e são oferecidas ao homem como uma possibilidade na relação rito-oferecida, na razão mítico-religiosa, de que o *pathos* grupal e individual seja superado na busca de uma organização social, intermediando a tentativa de estruturação axiológica e de uma ética determinada, que, uma vez encontradas, serão compartilhadas por toda a comunidade. (MENEGAZZO, 1994, p. 35)

Para o autor, a função essencial da representação dramática ritual nas sociedades primitivas é buscar a produção dos valores compartilhados pelo grupo e

expressá-los a partir de ritos de alegria, luto, frustrações, medo, morte, coragem e erotismo.

Segundo Menegazzo, toda representação ritual possui uma estrutura dramática, entendendo o “drama” como acontecimentos, episódios, seqüências concatenadas de ações e interações. Ele esclarece que as ações/drama/ritual originaram dos atos mágicos, mas, com a repetição do ritual e dos ritos, essas ações somente representam o ato mágico que deu origem. Ou seja, “jogo compartilhado que todos – atores e espectadores aceitam a regra fundamental do rito” (1994, p. 35) e assim, imitam fantasiosamente os episódios originais em que todos compartilham da simulação. Assim, Menegazzo afirma que

o que é dramaticamente representado desenvolve-se no como se, revivendo o drama original (...) e o encadenamento das diferentes ações dramáticas que vão dando forma ao rito segue o princípio da unidade temporal, da unidade espacial e da unidade temática que indicam o mito e dão sentido a ele (MENEGAZZO, 1994, p.35).

Deste modo, o autor esclarece que o pensar mítico é um pensar dramático, e segundo ele, essa é a característica essencial do mito, ou seja, um pensar representado em que o gênero adequado para a sua expressão é a representação dramática ritual e, nesse sentido, o produto do pensar mítico é expresso com o gênero narrativo, aparecendo sob a forma dramática de uma parábola numa seqüência de cenas.

Para Menegazzo, a relação entre o pensar mítico e o pensar dramático permitiu ao homem primitivo compartilhar com sua comunidade um método original com a intenção de tentar organizar a realidade, a partir de uma aproximação com o mistério insondável, que, por meio da consciência mítica, marcada por um jogo de simbologia compartilhada, faz com que a comunidade primitiva encare o mundo dramaticamente pelo pensamento mítico e seu domínio é o campo imaginário.

Ele constata que com o pensamento mítico, ou razão mítica, é possível aproximar-se de uma cosmovisão peculiar do homem, em que na tentativa de compreender o mundo para que ele possa transformá-lo, o homem tenta transformar em conhecido tudo que era desconhecido, solucionando questões reais de reordenamento do mundo através do imaginário.

Neste caso, o mito refere-se ao ato dramático original de um rito, funcionando como um relato de um acontecimento que vai garantir a verdade desse rito e, portanto, se transforma em um elemento objetivo, documental, cultural e histórico. Assim, para Menegazzo, ele se transforma em um instrumento de controle social ao tornar conhecido e familiar algo desconhecido, se apresentando como uma verdade inquestionável.

Neste sentido, o mito é estático – já que se fixa em cenas que se reiteram, ou seja, imutável; o mito é absoluto – torna-se totalmente inquestionável; o mito é arghé – ou seja, é proto-história original de cada cultura, colocado além do tempo, ato primitivo da gênese (MEGANAZZO, 1994).

Portanto, assumindo funções metafísicas, cosmológicas, sociais e psicológicas (CAMPBELL, 1970, p. 138 *apud* MENEGAZZO, 1994, p. 40) “o mito [...] funciona como guia de apoio para sustentar os indivíduos do nascimento até a morte, através das difíceis transições que a vida humana exige”.

No entanto, tendo em vista os conceitos de mito apresentados anteriormente, é importante ressaltar que apesar desta proposta metodológica ser apresentada como mito-drama, muitas narrativas que deram origem as atividades, não necessariamente obedecem às aproximações/definições tradicionais de mitos (LEVIS-STRAUSS, 1978; ELIADE, 1972; ROCHA, 1996; MEGANAZZO, 1994; CAMPBELL, 1970). Foi utilizada a palavra mito para apresentar as narrativas de autoria indígena que os alunos e alunas trouxeram para o trabalho.

Notei que mesmo os discentes indígenas dizendo que se tratava de mitos, as narrativas que eles traziam não necessariamente estavam “enquadradas” na diferenciação que é comum encontrarmos nas sociedades ocidentais no que diz

respeito ao mito, narrativa, história. Assim, além do mito, da narrativa, apareceu outra palavra que também gerou polêmica, a história.

As palavras história e narrativa vão estar também presente e, portanto, é fundamental entender a história como um sinônimo de narrativa conforme apresenta Scaramuzzi (2008). Nos exercícios propostos aos indígenas foi possível identificar a indissociabilidade entre as concepções de mito e história, não havendo necessariamente, uma oposição entre os dois.

Para tratar das diferenciações/aproximações entre mito e história, Scaramuzzi analisou dez materiais didáticos de autoria indígena e a partir deles, apresentou algumas pistas para pensar as questões de mito, história e narrativa de autoria indígena. A história, segundo o autor, é um sinônimo para relato ou narrativa e na maioria das vezes, é usada indiscriminadamente nos materiais didáticos elaborados pelos indígenas tanto no que se refere a relatos e narrativas, aos conjuntos de acontecimentos seriados e factuais, como também de caráter mítico.

O autor aponta que nos matérias didáticos aparecem dois tipos de relatos/narrativas/histórias: “As histórias de antigamente”, “História dos Antigos” ou “Histórias das Origens”, e um segundo tipo que seriam as “Histórias de Hoje” (SCARAMUZZI, 2008, p. 86).

Este primeiro grupo compreende as narrativas que na cultura escrita ocidental se convencionou chamar de mitos, ou seja, narram sobre a origem, criação de algo, como começou o mundo, os homens, elementos da natureza, animais, plantas etc.. Ainda segundo o autor, “os enredos desses relatos têm como personagens principais plantas, animais, seres sobrenaturais e os homens” (2008, p. 87). Neste sentido,

Esses relatos remetem sempre a um passado remoto não vivenciado por ancestrais conhecidos e nem por pessoas vivas. As fontes das informações dessas narrativas, os que supostamente vivenciaram essas experiências, não são conhecidos nem nomeados. Para se referir a elas, são usadas categorias genéricas e distantes como “nossos ancestrais”, “antepassados”, “antigos”, “os mais velhos” etc., sem referências de tempo e espaços conhecidos [...] (SCARAMUZZI, 2008, p. 87)

Outro enfoque recorrente nos materiais didáticos conforme aponta o autor, são as “Histórias de Hoje” em contraponto com as “Histórias dos Antigos”. Nessas narrativas, entre outros temas, aparece a questão do contato dos indígenas com os não-indígenas, trazendo personagens principais, “pessoas vivas ou mortas, conhecidas pelas pessoas vivas ou por seus ancestrais próximos” (2008, p.90).

Nestas “Histórias de Hoje” o autor sublinha que, nos materiais didáticos analisados, aparecem relatos pessoais relacionados com discursos de lideranças indígenas, marcados por preocupações reivindicatórias, políticas e suas relações com o futuro. Por outro lado, aparecem narrativas/relatos de contatos, experiências e conflitos com os segmentos não indígenas, que em grande parte das vezes, foram vivenciadas por gerações mais antigas; Há também narrativas sobre questões territoriais, contatos com outros povos indígenas e as narrativas pautadas no modo de vida dos grupos antes e após o contato com os não-índios (2008, p. 96)

Outro fato importante apontado por Scaramuzzi está relacionado à questão da indianidade, que muitas vezes são enfatizadas nas narrativas, em que ressaltam “os elementos culturais que compõem o imaginário dos não-índios a respeito da indianidade” (2008, p. 97)

No entanto, apesar das definições do que vêm a ser considerado mito - narrativa da criação e da origem do mundo -, como também as definições de história, ou seja, eventos testemunhados pelas pessoas -, o que vem ao encontro com base da proposta metodológica a partir do mito-drama são as narrações (histórias, mitos, relatos) de autoria indígena, que se referem às histórias dos antigos, das origens, de antigamente; como também as narrativas relacionadas com as histórias de hoje, sejam relatos de experiências de contatos entre índios e não-índios, de ancestrais próximos, relatos de conflitos, questões territoriais e discursos de lideranças indígenas.

Essa diferenciação entre história, mito ou narrativa que aparece nos livros didáticos de autoria indígena é mais uma caracterização das sociedades escritas e

não estão estabelecidas nas concepções das sociedades indígenas de tradição oral. Assim,

a articulação e as fronteiras entre o que se entende por “mito” e “história” não é nítida no pensamento ameríndio, e a ocorrência dessa distinção, quando tematizada em trabalhos de Etnologia indígena, é adotada mais como ferramenta de análise do que como forma de representação das formas de pensamento desses grupos. (SCARAMUZZI, 2008, p. 99)

Portanto, quando me refiro aos mitos, estou me referindo às narrativas de autoria indígena apresentadas oralmente, escritas ou por meio do desenho que serviram de base para a criação dos exercícios e jogos teatrais bem como para a criação das cenas a partir da improvisação. Essas narrativas ora de caráter mítico ora de caráter de relatos pessoais ou coletivos não foram transcritas neste trabalho e se manteve a questão da oralidade.

Contudo, buscar nos mitos/narrativas inspiração para o trabalho teatral dentro do contexto indígena foi uma forma de chegar a uma representação que possibilitasse despertar envolvimento, sensações e de afetos.

Assim, o mito explica a vida. O drama vive a vida. O mito busca na vida inspiração para suas explicações. E o drama busca no mito a explicação da ordem da vida. O mito conta. O drama mostra. O mito é um drama contado. E o drama é um mito mostrado, encenado.

Portanto, a seguir transcrevo alguns contextos que me possibilitaram (re) criar os jogos teatrais realizados com os cursistas durante os encontros. Ressalto que as propostas descritas nesta tese, foram sistematizadas por mim após os encontros. A partir das discussões e atividades realizadas com os cursistas fui re-configurando as propostas e deste modo, algumas propostas foram “batizadas” posteriormente. Essa classificação das propostas por nome veio depois como forma de organizar e descrever os processos. Já nos apêndices, apresento as fichas completas de atividades com as instruções de maneira esquemática.

As seis atividades/propostas, a seguir, partiram de narrativas pautadas em “Histórias dos Antigos, das origens ou dos antepassados”: 1)Caçador na mata, 2) O dia da chicha, 3)Os animais da floresta, 4) Encontre seu amor na mata, 5)O Pajé e 6) Reza de índio é festa. Festa de índio é reza (Ver apêndice, p. 225).

Cada proposta de atividade teve como eixo estruturante a descrição do jogo, o objetivo, a organização, a posição dos jogadores, quando iniciar e parar. O que se espera do jogo e qual o desdobramento a partir dos resultados foi importante para pensar na sua aplicabilidade posterior.

4.2 DECIFRANDO MITOS NO TEATRO DA FLORESTA

Trago a narrativa abaixo para exemplificar os caminhos do mito-drama, pois acredito que ela traz muitos elementos que foram recorrentes em outras narrativas apresentadas por outros grupos. Deste modo, dá ao leitor uma idéia de como foram criadas as atividades a partir do mito. Assim, é possível identificar ações, ambientação, personagens e rituais que inspiraram a criação dos jogos teatrais da floresta.

Os homens caçadores

Um dia, o cacique da etnia Oro Na’o reuniu o povo para fazer uma caçada muito distante. Porque estava faltando comida e também para escolher o homem que matasse mais caça para ser esposo de sua filha pois a moça andava muito triste sozinha. E escolheu três homens muito fieis e corajosos e um pajé mais idoso da tribo para guiar os caçadores e ter visão de coisa boa e ruins. O cacique disse para os caçadores amanhã antes do nascer do sol vocês irão caçar. Mas preste muita atenção a floresta é perigosa. Não é para machucar os animais. A primeira flechada tem que acertar, se por acaso errar é porque é panema e será castigado e vai ter que tomar banho com ervas medicinais e passar cinza com sal e pimenta no corpo para tirar panema e vai ter que tomar um pilão de chicha até secar o pilão de chicha bem fermentada. E quando os caçadores chegaram o cacique escolheu o homem que matou mais caça e mandou casar com sua filha. O pajé fez a cerimônia e todos foram convidados e comeram e beberam e ficaram muito felizes. (Discentes-autores: Marines Canoé, Pascoal Oro Waram, Lino Oro At’, Marta Oro Na’o, Valdo Oro Waram, Josimar Oro Mon’, João Canoé e José Humberto Oro Na’o)

A partir da narrativa escolhida para ir para a cena, dá-se início ao trabalho com o mito-drama: Quais as personagens aparecem na narrativa? Qual a diferença entre o Pajé e o Cacique? Como é o corpo deste Pajé na cena? E do Cacique? Como é este ritual para guiar os caçadores na viagem? Como o Pajé consegue tirar o encantamento do caçador panema? Quais os animais aparecem freqüentemente na mata durante as caçadas? Quais os sons produzidos por estes animais? Como pegá-los? Quais são os riscos da floresta? Quem faz a chicha? Como se faz? Existe algum ritual para se preparar a chicha? Quais os efeitos e como se bebe? Como fica o corpo do indígena após tomar um pilão de chicha bem fermentada? Como acontece o casamento na aldeia? Existe algum ritual? E a comemoração, a festa? Existe alguma dança específica para o casamento? Músicas? Estas questões são, portanto, respondidas nos jogos teatrais, nas cenas e improvisações dos grupos.

A partir das proposições de Viola Spolin (*O que?*), foi solicitado que os estudantes em grupos buscassem todas as ações presentes em um determinado mito escolhido. Ao elencar estas atividades, eles já estavam propondo ações que posteriormente iriam para a cena e para os jogos teatrais. Esta atividade me possibilitou a criação posterior de exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento a partir das ações propostas. Com estes exercícios também pude aos poucos reconhecer as ações cotidianas presentes na comunidade e na cultura de cada grupo. Neste sentido, trabalhar com ações trazidas por eles me aproximou do contexto cultural dos envolvidos. Nos exercícios com a narrativa acima focamos na ação de caçar e os desdobramentos a partir daí: o corpo e ações dos caçadores, o corpo do Pajé fazendo ritual para tirar panema do caçador azarado, o corpo do Cacique como líder que ordena a caçada, as mulheres fazendo a chicha, a organização para a festa, danças tradicionais, rituais de caçada. Para exemplificar, cito algumas ações que surgiram nos exercícios e foram usados nos jogos teatrais e improvisação: fazer farinha, pescar, assar, moquear, dormir, dançar, plantar, rezar, quebrar castanha, pintar, esconder, banhar no rio, roçar, beber, comer, cagar, mijar, fazer rede, trançar, fazer artesanato, contar história, matar, casar, pintar-se, embebedar, sonhar, enfeitiçar, curar, cantar, nadar (ver apêndice p. 220).

Depois de explorar as ações dos mitos partimos para o espaço, ou seja, decifrar *O Onde* presente na narrativa. Com o objetivo de encontrar o *Onde* foi possível descrever estes espaços pensando nas peculiaridades de cada ambiente, relacionando ações e lugar e assim, nas propostas de improvisação, trabalhamos a idéia de “um corpo que realiza algo em algum lugar”. Ou seja, as limitações/habilidades deste corpo se deslocando por este determinado *Onde*. Ainda neste sentido, com a idéia do *Onde*, pudemos pensar na questão do cenário e ambientação da cena e a partir daí, íamos compondo o cenário para o desenvolvimento das ações. Na narrativa “Os homens caçadores”, trabalhamos com três *Onde*: a aldeia, o rio e a mata. Outros lugares destacados em outras narrativas trazidas por eles: mata, aldeia, maloca, rio, igarapé, árvore, cidades próximas, escola indígena, Centreir, bar, igreja, auditórios (onde acontecem reuniões de lideranças indígenas e o governo, FUNAI).

Após explorar *O que? O onde?* partimos para o trabalho com as personagens presentes nos mitos. O foco seria o corpo da personagem em cena, ressaltando que estas personagens eram representadas por pessoas, animais, elementos da natureza. Um indígena durante o trabalho disse ao explicar a sua visão das personagens dos mitos: “*Antes era assim. Animal virava índio, índio virava animal, animal virava rio, rio virava índio, índio virava árvore, índio virava sol, virava lua.*” Assim, eles traziam para a cena: Pajé, cacique, caçadores, índias virgens, seringueiro, madeireiros, índio, índia, coruja, sapo, onça, gavião, cobra, quatipuru, catitu, anta, macaco, sol, lua, chuva, açaí, rio, professora, criança, pastor evangélico, antepassados, antropólogo.

Contudo, depois de decifrar os mitos a partir do *O que, O onde? e O quem?* foi possível por meio das ações/palavras geradoras criar algumas propostas de atividade em diálogo com a realidade indígena. Abaixo apresento estas propostas e acredito que a partir delas o leitor poderá ser aproximar do universo indígena que ambientaram as aulas. Na narrativa acima, o leitor vai poder identificar os pontos que me levaram a criar as propostas que se seguem (ver apêndice p. 220-236):

Na proposta de atividade **O caçador na mata**, a turma é dividida em grupos, em que cada equipe deve subir ao palco mostrando que são os caçadores indígenas na mata atrás da caça. Assim, todos devem procurar/perseguir a caça levando em consideração os obstáculos da floresta e as dificuldades de capturar a presa. É sempre importante averiguar quem na aldeia tradicionalmente realiza determinada ação. O **caçador na mata**, por exemplo, é uma atividade destinada exclusivamente aos indígenas (masculino). No entanto, acredito que a atividade pode ser proposta para as alunas também, porém, deverá ter atenção para que não seja estereotipada caindo somente na questão cômica pelo fato de se trabalhar com a inversão de papéis. Em algumas improvisações que os homens fizeram atividades de mulheres ou vice-versa, o exercício tomou somente o rumo da comédia e a atenção e foco na cena ficou comprometido.

Assim, a atenção deve ser pautada no 1) **Quem?** (Caçadores indígenas, 2) **Onde?** (Na mata) e 3) **O que?** (Procurando/perseguindo a caça). O objetivo da atividade está na percepção corporal do eu e do espaço e o objetivo está em manter o foco em procurar/perseguir a caça na mata.

A partir da ação de caçar os indígenas trouxeram movimentos corporais, sonoros, elementos visuais para a cena. A confecção de instrumentos e ferramentas que seriam usadas também partiu da ação.

Por meio de instruções é possível desafiar os indígenas em um crescente de ações, que além de chamar a atenção para o foco, traz também uma potência dramática: fazer dança dos caçadores; ritual da caçada; perseguir a caça em uma mata fechada; tempestade no caminho; solo cheio de espinhos; perseguir a caça que atravessou um asfalto que corta a mata; um igarapé; um rio; açude, descendo um barranco escorregadio; se depara com uma sucuri; se depara com um madeireiro; fogem de garimpeiro.

Neste sentido, as instruções podem ser entendidas como os possíveis obstáculos que geralmente os indígenas enfrentariam durante o trajeto da aldeia à

mata. Estes obstáculos foram freqüentemente narrados por eles no momento das concretizações cênicas.

Já no que se refere à avaliação da proposta, as perguntas que permearam o trabalho foram: 1) Os jogadores se concentraram nos obstáculos que apareceram na mata? 2) Eles mostraram ou contaram que estavam procurando/perseguindo uma caça? 3) Mostraram ou contaram que apareceram obstáculos no caminho?

A partir deste jogo, cenas foram criadas, rituais, danças e músicas foram aos poucos fazendo parte de outras improvisações e a prontidão exigida na caçada para observar e capturar a presa foi sendo transportada para a prontidão que se exigia na cena.

Já a proposta **O dia da Chicha** foi inicialmente destinada para as alunas indígenas, pois é uma atividade tradicionalmente realizada pelas mulheres da aldeia. No primeiro momento propus a atividade com todos e todas, pois não sabia da divisão entre homens e mulheres na realização da chicha e conseqüentemente, os próprios estudantes me chamaram a atenção e explicaram as questões tradicionais do ato de “fazer a chicha”. A atenção aqui foi direcionada no 1) **Quem?** As mulheres da aldeia, 2) **Onde?** Na aldeia, 3) **O que?** Fazer Chicha e o 4) **Foco?** Mulheres (preparar a chicha) Homens e Mulheres (comemorar a abundancia de caça).

Assim, as mulheres preparam a chicha, os homens trazem as caças e todos juntos celebram em uma grande festa. A interação entre os participantes é o objetivo desta atividade e a partir da instrução do professor é possível ir ampliando o campo de atuação e propondo ações que seriam fundamentais para a cena dramática, tais como: fazer ritual da chicha, fazer, servir e tomar a chicha, receber os caçadores com chicha e comemorar a fartura da caça, distribuir a caça e por fim embebedar, vomitar e voltar para a maloca.

O jogo acima foi mote para abrir uma discussão sobre as funções tradicionais dos homens e das mulheres na aldeia. Elencamos outras atividades que tradicionalmente são separadas entre homens e mulheres, tais como: fazer

artesanato, redes, tapeçaria, caçar, plantar, roçar, cuidar das crianças, fazer pintura corporal nos outros e os diferentes tipos de pinturas para homens e mulheres.

Na avaliação, a atenção foi voltada para as jogadoras: elas contaram ou mostraram que estava fazendo chicha? Contaram ou mostraram que estavam servindo a chicha e comemorando com a chicha? Os jogadores contaram ou mostraram que estavam carregando as caças? Contaram ou mostraram que estavam tomando a chicha?

A partir desta atividade fomos encontrando um corpo que lidera (cacique), reza (pajé), caça, faz chicha, trabalha, festeja, come, bebe e se embriaga. Além de discutir o lugar da chicha na aldeia e as incompreensões dos não-indígenas com relação a essa bebida tradicional em suas culturas.

Vale ressaltar que no teatro de Anchieta, a chicha não podia entrar na cena nem como tema, como foi descrito anteriormente. Já no Projeto Açaí II, ela entra como tema, no entanto, mesmo com grande insistência por parte dos estudantes, a chicha enquanto bebida, não pôde entrar no espaço das aulas nem na cena teatral.

Em **Os animais da floresta** a ênfase foi no trabalho corporal extra-cotidiano, pautado no 1) **O que?** Esconder do caçador, 2) **Onde?** Na mata 3) **Quem?** Os animais. Como instrução para realização da atividade, se divide a sala em grupos, onde cada um dos integrantes recebe uma ficha com um animal da floresta. O grupo deve “se transformar” neste animal e coletivamente mostrar no palco que estão tentando se esconder do caçador. A platéia deve descobrir que animal foi apresentado pelo grupo de estudantes. O foco da atividade está em se esconder do caçador. Os animais presentes nas fichas (conforme ilustração abaixo) foram os que apareceram nos mitos escolhidos por eles anteriormente: queixada, onça, tracajá, macaco-prego, quatipuru, tatu-bola, anta, cobra.



Figura 5: jogos dos animais

Já no desenrolar desta proposta, a cada momento, ia acrescentando uma nova instrução para manter o foco ou desafiar mais os participantes. Estas instruções iam surgindo a partir do que estava sendo apresentado, tais como: fazer movimentos de determinado animal, produzir sons, interagir entre eles, cruzar, sentir cheiros, escutar a presença do caçador, fugir. O curioso é que ser um animal da floresta não necessariamente precisaria andar de quatro ou assumir literalmente as características mais óbvias deste animal.

Notei que muitos indígenas no momento da representação traziam características específicas dos animais por eles assumidos, no entanto, se deslocavam naturalmente na cena como humano. A diferenciação em homem e animal não era tão evidente como eu esperava. As nuances eram sutis. Mas, aos poucos percebi que era possível encontrar traços dos animais assumidos por eles.

Esta questão fica mais clara na proposta de atividade **Encontre seu amor na mata** em que foi pedido para que cada um dos integrantes dos grupos escolhesse um determinado animal e subisse ao palco mostrando este animal no seu hábitat natural. Cada um ao assumir o seu papel deveria observar discretamente os outros ao seu redor e ir se aproximando do animal que acreditasse ser o seu amor, ou seja, um animal da mesma espécie.

Não se sabia se formariam pares, pois não foi acordado anteriormente qual animal cada um faria em cena. O foco estava nas ações, gestos e atitudes para que cada um pudesse identificar a sua espécie. No entanto, foi levantada a questão que não necessariamente um animal teria que se apaixonar por outro da mesma espécie. Ou seja, uma rã poderia se apaixonar por um quatipuru, ou melhor, deram o exemplo de casamentos entre sapo e índia, entre quatipuru e índia, sapo e homem, assim por diante. Abaixo, uma narrativa que me inspirou criar a atividade **“Encontre o seu amor na mata”** e que foi improvisada pelo grupo dos alunos e alunas karitiana:

O homem que se casou com o sapo

Era uma vez um homem solteiro que ia para o mato sozinho. E foi, andou 2 km e via o sapo cantando. Aí ele pensou e disse para o sapo:

-Sapo, se transforme em uma moça linda! Tenha piedade de mim, sapo? Eu sou um homem solteiro e preciso de uma mulher linda para eu poder casar!

Ai ele continuou andando, andava mais de 200m e de repente uma moça linda maravilhosa aparecia atrás dele.

– Quem é você moça? Perguntou o homem assustado.

- Eu sou o sapo que se transformou em mulher. Você não pediu uma companheira?

-Você quer casar comigo? Perguntou o homem.

- Claro moço, é por isso que estou aqui.

- Então a partir de hoje você será só minha. Respondeu o homem muito alegre.

Casaram-se e viveram felizes para sempre. (Samuel Karitiana)

Assim, nesta proposta, a instrução foi fundamental para que se mantivesse o foco e os jogadores pudessem encontrar o seu “amor” a partir de ações que se reconhecessem entre si. Os pares formados não foram necessariamente animais da mesma espécie. A dificuldade estava no fato de que ao pedir que o jogador fizesse uma cobra, esperava ingenuamente que ele rastejasse. Porém, não era assim que acontecia. A cobra não necessariamente rastejava. Às vezes, o detalhe estava na sutileza do movimento ou na maneira de movimentar a língua. O sapo não pulava na cena, mas conversava e produzia um som característico de sapo. Assim, propus algumas instruções que fizeram parte do jogo: fazer movimentos deste animal; produzir sons; interagir entre si; cruzar; se estranhar; brigar; brincar; se esconder; comer; descansar; dormir. Finalizei a atividade quando percebi que todos de alguma maneira encontraram seus pares, trios.

Depois de trabalhar com os animais, partimos para exercícios específicos que exercitassem a criação e personagens das narrativas, tais como pajés, caciques, caçadores, anciãos. De certo modo, estas personagens permeavam muitas narrativas de diferentes etnias e percebi grandes diferenças na construção corporal, partituras físicas, movimentação e solução de problemas. No entanto, consegui estabelecer algumas características que atravessavam diferentes narrativas das diversas etnias ali presentes. A personagem do pajé, por exemplo, aparentava certa fragilidade corporal, pela maneira suave de caminhar, volume de voz baixa e ao mesmo tempo firme, o olhar sempre voltado para baixo ou para o além, sem necessariamente olhar olho no olho; Já o cacique, quando aparecia em cena, se assumia com uma força no volume de voz, postura erguida e passos fortes, o olhar sempre voltado para o olho do interlocutor, gesticulação e movimentos grandes de braços. Na narrativa utilizada como exemplo, “Os homens caçadores”, percebe-se um cacique que exige que os outros saiam para caçar e determina que o caçador que conseguisse maior número de caça se casaria com sua filha. Ou seja, uma personagem que ordena, impõe e decide. Por outro lado, a personagem do Pajé somente alerta, ajuda a criar uma atmosfera que facilite a visão e intuição dos caçadores para encontrar a caça e cura o caçador *panema*. Portanto, uma personagem que auxilia, aconselha, porém, não impõe nem ordena.

Já no que tange os caçadores, dois tipos de personalidade também vinham à cena: os caçadores *panema* entendidos como aqueles que tinham azar com a caça e não conseguiam capturar nada, por uma espécie de encantamento, ou seja, *empanemado*, enfeitiçado e assim, incapacitado de realizar uma determinada ação. O caçador *empanemado*, para curar tal feitiço, precisaria de um ritual de banimento e/ou de limpeza que geralmente era realizado pelo Pajé.

O outro tipo de caçador era ágil e habilidoso e sempre conseguia as melhores caças. Esta diferenciação na cena era nítida e o balanço entre o caçador *panema* ‘azarado’ e o caçador habilidoso ‘sortudo’ davam um tom cômico nas improvisações. Explorar estas duas potências marcou uma identificação com o público e entre eles. Descobri ali, uma espécie de duplas de palhaços que podem se relacionar com o palhaço branco e o augusto⁴² da floresta. Assim, na cena de caçadores era possível rapidamente identificar quem era o *panema* (augusto), ou seja, o caçador que se assumia como submisso, ingênuo, atrapalhado e azarado com a caça. O *panema* de alguma maneira atrapalhava o bom andamento da caçada por um esquecimento e falta de habilidade. Por outro lado, o caçador habilidoso (branco), esperto, aquele que consegue acertar a sua presa, o seu alvo, se impondo como o autoritário, líder, principal, frente ao caçador *panema*.

O tema do caçador *panema* reverberou em outras propostas e foi apontado pelos indígenas que para salvar o *panema* deveria ser feito um ritual para quebrar com o encanto. Esta questão teve seu desdobramento com o ritual da Pajelança, e assim, a personagem do Pajé entra em cena.

Neste sentido, a proposta de atividade **O Pajé**, além de trabalhar com as questões específicas desta personagem que atravessa as narrativas indígenas, também trouxe a questão dos caçadores *panema*, encantos e feitiços no mesmo jogo teatral. No jogo **O Pajé**, a sala foi dividida em grupos, 1) **O quem?** Pajé, 2) **O onde?** Na aldeia, 3) **O que?** Rezar, em que deveriam apresentar um integrante que

⁴² A questão do palhaço augusto e palhaço branco não foi explorada com os indígenas. Estas relações foram feitas por mim posteriormente ao trabalho. Durante as aulas e apresentações notei essas relações, mas, não foi especificamente trabalhada a relação. Futuramente penso que posso propor um trabalho exclusivamente com essas duplas: o sortudo e o *empanemado*.

representaria o pajé da aldeia. O escolhido para representar o pajé deveria focar na ação de rezar. O texto abaixo trouxe alguns elementos para mim que veio ao encontro com o que os alunos e alunas apontaram e levaram para a cena:

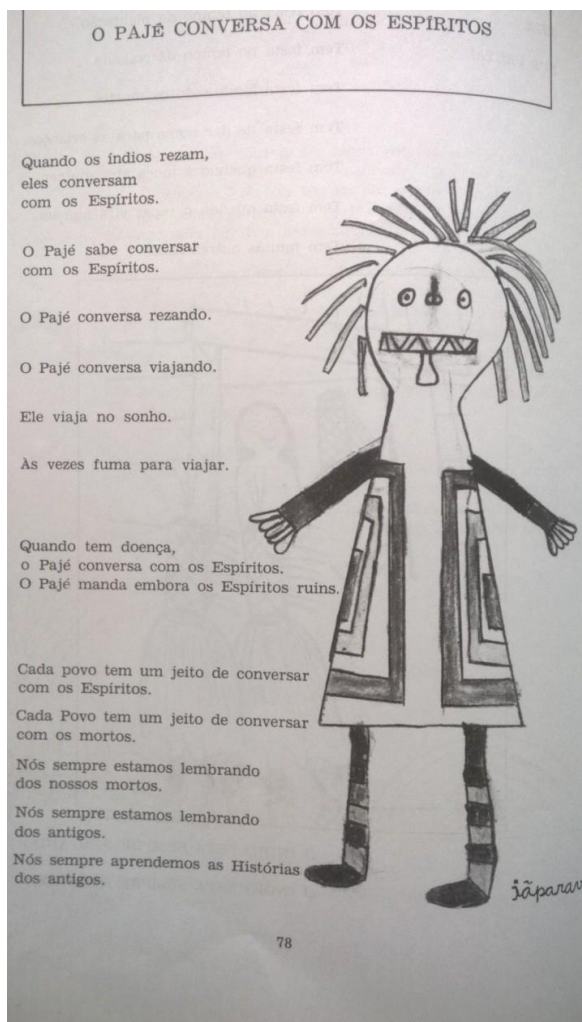


Figura 06: História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil, do CIMI (1987).

O foco da proposta é definido pelo rezar e invocar a partir de instruções/ações de: conversar com espíritos, sonhar, viajar no sonho, fumar, mandar embora espíritos e encantamentos, conversar com vivos e mortos, fazer revelações, curar doentes e tirar feitiço de caçadores *panema*. Nestas improvisações foi recomendado não utilizar falas e o foco foi nas ações físicas e ritualísticas apresentadas pelos grupos atentos ao foco e a tarefa de mostrar e não contar. Assim, passamos pelos

rituais, caçadas, animais da floresta, o ritual de festa, celebração e ritos de passagem que atravessaram as improvisações indígenas.

Ainda no que diz respeito aos rituais, em **Reza de índio é festa, festa de índio é reza**⁴³, cada grupo definiu um tipo de festa-ritual que queriam apresentar. A partir da festa escolhida deveriam encontrar as ações físicas que envolvessem determinada festa e atentos às instruções com o foco na execução, os indígenas iam improvisando a cena. Para exemplificar as festas rituais que se concretizaram na cena e nos vídeos dos alunos e alunas, cito: festa no tempo da derrubada, no tempo da plantação, festa da colheita, festa para dar nome das crianças, festa dos mortos, festa da menina-moça, festa do rapaz vira homem e a festa da caçada, festa do milho e festa da mandioca.

Neste jogo que envolveu festa e ritual foi possível englobar todas as outras propostas e, neste sentido, acredito que ao recapitular os exercícios passados torna-se uma maneira de ganhar força e esclarecer aos estudantes que as ações foram se dando em um crescente. Outro ponto interessante foi que os alunos e alunas também recorreram à filmagem e fizeram vídeos de muitas destas festas rituais e neste sentido, eles escolhiam ao invés de fazer no palco, iam para um local na mata que se aproximasse da ambientação necessária para a cena. Para a filmagem, mesmo se tratando de ficção, eles decidiram por filmarem em locais que se aproximavam do real. Se a cena exigia que fosse perto do rio, escolhiam ir para perto do rio. Se fosse representar a floresta, seria dentro da mata. Se fosse à noite, deveria ser filmado à noite e assim por diante.

Com estes exercícios foi possível encontrar a espontaneidade dos jogadores, contextualização, familiaridade e proximidade com os temas, valorização da cultura indígena, identidade cultural e expressão da cultura. Estes aspectos eram facilmente identificados nas improvisações. Acredito que o interesse e disponibilidade dos estudantes foram sendo alcançados pelo fato dos mesmos entenderem e reconhecerem o que estavam fazendo. Contudo, ressalto que as propostas de

⁴³ Frase retirada do livro História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil, do CIMI (1987).

atividades acima foram desenvolvidas por mim juntamente com os cursistas e outras atividades foram ajustadas durante e após o período de aulas, já que para a sistematização desta escrita, fui elencando as propostas em uma ordem que acredito poder facilitar o entendimento dos processos. As propostas foram se (re)adequando e se atualizando, levando em conta as contribuições dos estudantes envolvidos, que ora se identificavam ou se estranhavam com as propostas. A seguir, trago outra experiência que também funcionou neste contexto: o drama como método de ensino.

4.3 O DRAMA INDÍGENA COMO MÉTODO DE ENSINO

Cabral (2006) no seu livro *O Drama como método de ensino* aponta o drama como uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar sendo eles próprios ou outras pessoas. Neste processo, a autora diz que ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. Ela afirma, que para que o contexto estabelecido (cruzamento do real com o imaginário) é necessário que as circunstâncias exploradas sejam convincentes no que diz respeito ao tema/assunto, quando na ambientação e papéis selecionados.

Assim, segundo a autora é fundamental relacionar o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica:

A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de auto-estima, interação com os sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais (CABRAL, 2006, p.13)

A autora aponta o contexto e as circunstâncias de ficção como características básicas associadas ao drama como atividade de ensino e enfatiza que se de algum modo, estas questões tenham ressonâncias com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes, o engajamento dos envolvidos será satisfatório.

No entanto, ela alega que a falta de coerência nas propostas geralmente está associada ao acesso às informações e aos materiais disponibilizados ao grupo, o que acarreta improvisações simplistas/desencontradas, sem objetivo e com pouca ou nenhuma relação com os temas/fatos investigados, e conseqüentemente a falta de interesse por parte dos envolvidos.

Nesta proposta metodológica, o professor assume o papel de personagem, com o objetivo de interagir com os alunos nos diferentes contextos, garantindo a utilização de diferentes códigos lingüísticos para desafiar os participantes, ou seja, propor ações, atitudes, trazer informações e motivar os envolvidos.

O professor-personagem funciona como uma estratégia para ouvir o aluno e criar oportunidades para que os participantes tragam suas contribuições a partir do capital cultural de cada um dos envolvidos. As situações dramáticas criadas tendo o professor como mediador personagem garantem que ele esteja sempre desafiando o aluno a participar, instigando os estudantes a solucionarem problemas, imersos no contexto dramático por meio do diálogo e das ações físicas. Sobre este aspecto a autora diz que:

O drama, neste sentido, é um método de ensino cujos aspectos estruturais e estratégias garantem ao professor o exercício de ouvir o aluno e abrir oportunidades para que ele investigue as situações dramáticas a partir de seu capital cultural (...). O professor propõe as tarefas que irão definir o próximo episódio do processo dramático com base no material que veio à tona do episódio anterior. Ele pode, e deve, desafiar as posturas assumidas pelo aluno, mas fará isso ao criar problemas para serem solucionados por meio de diálogos ou ações físicas. (CABRAL, 2006, p.118)

A seguir trago propostas de atividades que foram realizadas com os indígenas e outras que foram criadas/adaptadas posteriormente a partir da observação dos processos e dos resultados dos exercícios criativos. Os exercícios criativos abaixo foram realizados após o trabalho com a improvisação e com os jogos teatrais e conseqüentemente, as atividades anteriores contribuíram muito para a execução desta experiência prática subsequente.

Apesar de a autora enfatizar a questão do uso do drama e da importância do diálogo com os outros componentes curriculares da escola, nesta proposta, não tracei os paralelos entre os temas/assuntos das atividades e as outras disciplinas. Os temas nasceram das práticas e, obviamente, poderiam ser relacionados de maneira interdisciplinar com os outros conteúdos, mas, esse seria outro trabalho.

Com relação à vivência prática, não poderia de deixar de retomar a expressão de Cabral (2006), “prática com pesquisa”, retomando mais uma vez a idéia da pesquisa-ação e a a/r/tografia apresentadas na segunda parte desta tese, pois acredito que a prática deste trabalho é o que o configura com pesquisa. Ao descrever, comentar e avaliar as atividades irei trazendo pontos teóricos e práticos da experiência com o “drama como método de ensino”. No momento das aulas, os alunos e alunas não receberam este material da maneira como está escrito e sistematizado aqui. Tinha esboços de propostas, pois, não sabia se funcionariam ou não, já que estava trabalhando a partir dos erros e acertos. Por isso, trago como uma proposta, pois foram (re) criadas a partir da observação de uma prática (Ver apêndice p. 237-249).

4.3. 1 Proposta 1: O Alcoolismo na Aldeia

A proposta “**Alcoolismo na aldeia**” foi criada a partir fatos reais que aconteceram durante o período das aulas. Esta proposta possibilita trazer à tona um tema muito delicado que atravessa a vida nas aldeias, que é o álcool. É crescente a

entrada e o consumo do álcool nas comunidades indígenas e são vários os relatos trazidos pelos estudantes sobre esta questão. Assim, criei dois focos dramáticos para a proposta:

Focos Dramáticos (Alternativas)

1. Um indígena do curso de formação Projeto Açaí II saiu da aula na sexta feira e desapareceu. Na madrugada de domingo ele apareceu sujo, bêbado e alterado no local das aulas. Encontrou a porta de vidro fechada e a quebrou com um pedaço de pau. A coordenação decide expulsar o índio do curso de formação. Chama as lideranças indígenas para negociar. Como solucionar a questão do índio?
2. Um indígena consegue com um amigo uma garrafa de Pitu, uma marca de cachaça. Toma a garrafa toda e sai para pescar e desaparece. Todos na aldeia estão muito preocupados. O que está por trás disso?

A partir desta proposta é possível investigar e construir narrativas sobre a história dos povos indígenas, o encontro com o colonizador, a entrada do álcool na aldeia, a questão dos povos indígenas na cidade e o comércio do álcool na aldeia. Escolhi este tema para a atividade devido à problemática que sempre aparecia durante os encontros presenciais no que diz respeito ao consumo do álcool nos fins de semana ou escondido dentro do alojamento dos estudantes.

Uma frase muito importante que saiu naquele momento e que foi mote de discussão e reflexão é a seguinte: *“Quem quer ser professor indígena não pode beber. Professor não bebe.”* Essa frase foi dita por uma das professoras não indígenas do curso. Na seqüência um aluno respondeu: *“Bebe sim professora, bebe sim. Eu já vi muito professor aqui do Açaí ir pra Ji-paraná beber.”* Como se posicionar diante desta situação?

Outro fato importante é que muitos estudantes, quando queriam demonstrar festas tradicionais da aldeia, pediam para fazer a chicha, bebida fermentada indígena feita da mandioca ou do milho, mas, que a coordenação do curso não

permitia a entrada da chicha no espaço das aulas, comparando o seu consumo com o álcool.

Na última etapa do curso, os cursistas pediram para a coordenação autorizar que eles fizessem e tomassem a chicha durante a filmagem de uma atividade de teatro que, segundo eles, seria extremamente necessário fazer a chicha durante a gravação, uma vez que estavam ensinando como se faz. Infelizmente não foi autorizado e as alunas fizeram uma “chicha” com suco de maracujá para simbolizar a bebida que é feita com milho, e outra “chicha” de cupuaçu, fazendo referência à chicha de mandioca.

Mais uma vez as relações entre a realidade (fazer a chicha realmente) e a ficção (simbolizar que fazem a chicha, ou seja, a chicha cenográfica) acabaram deixando os cursistas frustrados. Assim, são inúmeros os *links* que podem se relacionar com o tema do alcoolismo na aldeia e esta abordagem traz uma potencialidade criativa e de interesse dos participantes por fazer parte da realidade deles.

Nesta proposta as personagens que podem ambientar a cena: médico; lideranças indígenas, cacique, pajé, chefe da coordenação indígena, funcionário da FUNAI, alunos e alunas do curso de formação, indígenas das aldeias, fabricantes de álcool e bebidas alcoólicas, dono do bar. Neste caso, o professor-personagem poderá assumir a função do médico que irá falar sobre as questões de composição do álcool e suas ações no organismo.

O tema pode ser introduzido a partir de perguntas aos cursistas sobre o que eles sabem sobre o álcool e seus usos e consumo em diversos contextos. Como é produzido, quem são os maiores produtores, história das bebidas alcoólicas. O álcool e as leis. O que é a bebida fermentada. As bebidas fermentadas existentes na aldeia.

Na atividade, a turma é dividida em grupos. Cada grupo escolhe uma das alternativas (foco dramático) ou juntam as duas alternativas para posteriormente escolher os personagens que farão parte do drama/teatro. Os alunos e alunas

deverão experimentar o processo de teatro “sendo um dos personagens”. Todas as atividades deverão iniciar com atividades de aquecimento, alongamento, improvisação e jogos teatrais a partir das propostas apresentadas aqui, no mito-drama.

O professor-personagem assume a figura de chefe da coordenação indígena da secretária de educação do Estado de Rondônia e visita os grupos e diz que um médico irá falar sobre os efeitos do álcool no organismo. O médico será um (a) aluno (a) que assumirá esta função. O conflito é marcado por uma reunião com todos os indígenas e eles deverão decidir se o indígena vai ser ou não expulso do curso. Todos deverão propor argumentos para que o indígena permaneça ou para que ele seja excluído. Irão elaborar ao final uma “resolução” com as normas do curso de formação para que sejam respeitados direitos e as obrigações de cada um. Será registrada uma ata com as medidas a serem tomadas com relação ao consumo do álcool e logo apresentada a todos os presentes.

A avaliação da atividade deve estar pautada na dificuldade ou facilidade na imersão na proposta. O interesse pela história, participação efetiva, desenvolvimento das personagens deve ser mantido. O professor-personagem quando percebe que o exercício está perdendo força, deverá ser criativo e por meio da intervenção abrir possibilidades de criação para os alunos e alunas, permitindo e promovendo uma participação efetiva dentro da proposta. Todos os levantamentos feitos pelos estudantes devem ser levados em conta e ao final da atividade devem promover uma grande roda de discussão para avaliar o processo. As duas situações são baseadas/inspiradas em fatos reais e acredito que é sempre importante buscar inspiração em questões próximas para que seja mais convincente e possibilite que o drama-teatro seja assumido de maneira mais efetiva.

É importante levar em consideração que, na situação real que me possibilitou criar esta atividade, a coordenação expulsou o indígena do curso. Chegando à aldeia, as lideranças indígenas não concordaram e exigiram que o aluno voltasse para acompanhar as aulas, pois, consideraram que o incidente não seria motivo

para uma expulsão e a coordenação estava sendo muito intransigente. Portanto, o aluno voltou para o curso.

4.3.2 Proposta 2: A Aldeia fica sem o Pajé

É crescente o número de igrejas evangélicas e católicas nas comunidades indígenas e com isso cresce também o número de índios convertidos. Este fato também acaba aparecendo nas aulas de teatro e, portanto, trago este tema com esta proposta de atividade.

Logo na primeira etapa de trabalho com os indígenas, no momento do alongamento, aquecimento e preparação corporal me deparei com um impasse. Muitos indígenas se recusaram a dançar e se deslocar no espaço com os ritmos das músicas que havia selecionado. Inicialmente pensei que fosse por não compreender as músicas ou por elas estarem deslocadas do contexto dos estudantes. Pouco depois, um aluno se aproximou de mim e contou que na aldeia o pastor disse que dançar era proibido. Que não poderiam dançar nem as músicas tradicionais indígenas nem as músicas “mundanas” da cidade.

Assim, não tive outra reação a não ser continuar a atividade com os que se dispuseram a fazer e disse que os que não quisessem/pudessem fazer a atividade por qualquer motivo poderiam ficar sentados observando como público. Fiquei muito constrangido em seguir com a atividade, proposta esta, que eu havia pensando nos mínimos detalhes. Tinha escolhido músicas com sons da floresta, todas com temas indígenas, músicas indígenas do CD “Palavra Cantada” de indígenas de Rondônia, Mato Grosso, Pará e Roraima.

No entanto, não funcionou como esperava. No intervalo da aula, o mesmo indígena que me havia esclarecido tal fato, se aproximou de mim e me contou que

até o Pajé na aldeia dele tinha virado “crente”. Fiquei com essa reflexão para pensar as próximas etapas de trabalho.

Em outro momento, questionei a outro indígena se na aldeia dele tinha um pajé. Ele me disse que o pajé tinha morrido e que muitos da comunidade deram “graças a Deus”. Naquele momento, eu fiquei mais assustado ainda, pois não consegui compreender por que os indígenas haviam dado graças a Deus pela morte do Pajé. Indaguei o estudante e ele me disse que “o Pajé faz coisa boa e faz coisa ruim para os outros. Se o Pajé gosta de você, é bom. Mas, se ele não gosta, aí pode fazer coisa ruim”.

Então, segundo o indígena, melhor ficar sem Pajé, pois não tem coisa boa, mas, também não tem coisa ruim. Entendi a lógica do indígena e sinceramente, nunca chegaria a essa conclusão. Assim, estas situações foram um mote para que eu criasse os dois focos dramáticos abaixo:

1. O Pajé decide entrar para a igreja e anuncia na aldeia que não irá mais ensinar a medicina tradicional, chás, ervas e encantos. Todos estão muito preocupados, pois somente o Pajé conhece da medicina tradicional e sabe curar as pessoas. Os moradores da aldeia deverão encontrar uma solução. O que fazer sem o Pajé?
2. O Pajé está muito doente e tem um sonho dizendo que vai morrer na próxima lua. Todos ficam muito preocupados, pois o Pajé é o único que sabe curar as pessoas. Como preservar os conhecimentos do Pajé após sua morte?

Ao dar início ao drama a turma é dividida em grupos. Cada grupo escolherá uma das alternativas (foco dramático) e escolhem os personagens que farão parte do drama/teatro. Os alunos e alunas deverão experimentar o processo de teatro “sendo um dos personagens”.

Neste momento, são realizados com os alunos e alunas atividades de aquecimento, alongamento, improvisação e jogos teatrais para envolvimento e

disponibilidade a partir da proposta metodológica do mito-drama, apresentado no início deste capítulo. Abaixo os passos da construção do drama:

O professor-personagem deverá assumir o papel de um historiador que vai investigar sobre a figura do Pajé nas comunidades indígenas. Irá abrir a atividade buscando investigar, entrevistar e documentar a função/importância dos Pajés nas aldeias antes e depois do contato, e para isso precisa saber dos relatos dos indígenas mais velhos da aldeia ou daqueles que sabem contar as histórias e se lembram dos mitos indígenas.

Assim, o historiador descobre que não tem mais o Pajé na aldeia e é informado que ele está na igreja. Descobre que ninguém mais sabe da medicina tradicional, dos mitos e da história contada pelos antigos. O historiador apresenta uma doença estranha e não consegue levantar. E a aldeia sem o pajé para ajudar. O que fazer com o historiador doente? Ele está a cinco dias de barco da cidade mais próxima.

Cabral (2006) usa a estratégia do pacote de estímulos compostos, que resulta em um recurso pedagógico muito eficaz para envolver os participantes no contexto dramático. Ela apresenta o pacote de estímulos como um conjunto de artefatos – objetos, fotografias, cartas, documentos, em uma embalagem, baú, caixa apropriada. No drama “A aldeia fica sem Pajé” sugiro que entregue aos grupos um cesto com várias ervas, amuletos, penas, couro de animais, frutas, sementes, que provavelmente pertenciam ao Pajé e deveriam ser desvendados. A discussão do lugar do Pajé na aldeia e os rituais feitos por ele sempre foram polêmicos dentro dos encontros. Um aluno me relatou que a sua avó quando criança foi estuprada pelo Pajé da aldeia no momento em que estava fazendo a reclusão⁴⁴, na transição da menina-moça. Assim, após este acontecimento ela foi considerada uma mulher diferenciada, em palavras do indígena, uma bruxa. Sobre este tema do Pajé, até

⁴⁴ De acordo com ele este processo de reclusão era comum na aldeia em que a menina após a menstruação deveria ficar um ano e meio presa em uma maloca se alimentando somente de mingau e água morna. Este relato está também presente na filmagem de um ritual de casamento apresentado pelos alunos e alunas Suruí durante as aulas.

hoje tenho muito receio para tratar nas aulas. Geralmente escuto e vejo a saída que eles encontravam para dialogar entre eles.

4.3.3 Proposta 3: Não tem professor na aldeia

Não ter professor na aldeia é um fato recorrente nas comunidades indígenas. Foi relatado por alguns alunos que vários professores iniciam os trabalhos com as aulas na aldeia, no entanto, acabam desistindo durante o percurso e voltam para a cidade. Com isso, muitas propostas ficam inacabadas, pois um professor inicia uma atividade, propõe projetos interdisciplinares ou de interesse dos discentes, mas, nem sempre permanece na escola indígena para dar continuidade.

Tal fato traz uma crescente desmotivação na seqüência/andamento de atividades, uma vez que muitos alunos já ficam desacreditados e nunca sabem se o professor que chegou à aldeia vai ou não seguir com eles. Não que o professor seja obrigado a permanecer na aldeia, mas, é importante, portanto, buscar estratégias para que não se interrompa tanto as atividades. A mesma coisa aconteceu com o próprio curso de formação Projeto Açaí II.

O curso se arrastou por 5 anos e no ano de 2012 ficou completamente parado, só voltando às atividades em 2013. A falta de periodicidade e a grande instabilidade com relação às datas dos cursos, andamentos de projetos e continuidade são pontos sempre são levantados pelos estudantes. Abaixo trago uma proposta de atividade a partir de dois focos dramáticos:

Focos Dramáticos

1. Os alunos e alunas da aldeia começaram as aulas no início do ano com o professor Gustavo e poucos meses depois ele conseguiu outro emprego na cidade e abandonou a turma. A mesma coisa aconteceu com a professora

Marly no ano passado e com o professor Ednaldo no ano retrasado. E tem ano que eles nem tiveram professor. O que fazer para ter aulas na aldeia?

2. A professora da aldeia misteriosamente some na mata. Ela sai para ir ler perto do rio e desaparece. Já é a terceira vez que a escola fica sem professor. A última professora era viciada em internet e não conseguiu ficar na aldeia porque lá não havia sinal. A outra tinha medo de cobra e foi embora. Mas, a Fatinha sumiu misteriosamente. O que está por trás disso?

De certo modo, o foco dramático 1 e foco dramático 2 se complementam. A idéia do sumiço da professora, o vício na internet, o medo da floresta pode motivar os estudantes a criar e construir melhor as personagens e as histórias. Dentre as atividades propostas e realizadas, um grupo de estudantes indígenas na região de Guajará-Mirim filmou uma história intitulada de “a professora e a tucandeira – o dia em que a professora foi para a mata”.

Nesta atividade, eles registram/dramatizaram uma caçada na mata e a professora (a professora real deles) decidiu ir para a caçada. Na mata, ela se perde, é picada por uma tucandeira e é encontrada morta. Ela é levada para o Centrer, local das aulas, e os alunos e alunas desesperados chamam a coordenação e contam o relatado com o corpo da professora nos braços.

A coordenação do curso também acaba por “entrar” no drama. Tudo está sendo filmado por um indígena do grupo. Ao final, eles fazem um ritual e “ressuscita” a professora. Nesta filmagem/drama se mistura ficção com realidade, em que alguns personagens são eles mesmos, outros são personagens criados (pajé, cacique) e outros personagens são os próprios professores (a professora que foi picada pela tucandeira, a coordenadora do curso e eu). Os personagens que surgiram foram: Governador do Estado de Rondônia, Secretário de Educação, Coordenador da área indígena, Professores, alunos e alunas e batalhão do corpo de bombeiros. Como sugestão para próximas atividades, sugiro que o professor-personagem assuma o papel de Secretário de Educação do Estado de Rondônia e previamente introduz o tema lendo textos sobre Educação Escolar Indígena, deveres do Estado com a Educação Indígena, como se divide as secretarias do governo, o que cabe a

secretaria de educação, editais de contratação de professores, documentos sobre a história específica das escolas indígenas em determinadas aldeias, contratação de professores e cursos de formação continuada, concurso para professores indígenas, vestibular intercultural indígena de Ji-Paraná. É importante trazer o máximo de informações sobre educação e escola indígena. Estas discussões aconteceram na aula, mas, não fizeram parte do drama.

Segundo Cabral os tipos de personagem assumidos pelo professor tem uma relação com o status que eles representam. Ela apresenta uma divisão das funções por papéis:

- a) Um psicólogo – auxílio ou conselho;
- b) Um turista, um geógrafo – buscar informação;
- c) Investigador, coordenador, pesquisador – buscar coordenar;
- d) Detetive – desafiar, investigar, interpretar pistas;
- e) Mensageiro, repórter, jornalista – introduzir informações;

Para a autora, se o professor assume um papel com um status alto, ele mantém controle da situação, porém poderá impedir que os participantes desenvolvam a responsabilidade pelo processo dramático. Por exemplo, se o professor assumisse a função de Governador do Estado de Rondônia, poderá diminuir a responsabilidade dos alunos em estudar sobre as questões da administração pública.

No entanto, se o professor assume um status baixo, a vítima, por exemplo, o professor dependerá da boa vontade e iniciativa da turma para envolver-se no contexto dramático.

4.3.4 Proposta 4: As línguas indígenas

A questão da língua indígena é tema recorrente, já que em algumas aldeias, as crianças e adolescentes não querem mais falar “na língua” ou por vergonha, ou porque se esqueceram. É importante nesta atividade trabalhar com ênfase na valorização do estudo das línguas indígenas e a sua manutenção. Os dois focos dramáticos são fictícios e trazem questões misteriosas para aumentar o interesse e facilitar a imersão no processo:

1. Um dia, todos acordaram e não se lembravam da língua indígena da aldeia. Todos esqueceram como falar na língua. Só se lembravam do português. Misteriosamente ninguém lembrava nenhuma palavra e também não entendiam. Seria um encanto? Como solucionar isso?
2. Um dia, todos na aldeia perceberam que ninguém mais lembrava nenhuma palavra na língua indígena. Nem os nomes das comidas. Todos estavam muito tristes pois não conseguiam se comunicar, principalmente com os mais velhos que não falavam português. Quando chegou a noite, um garotinho de 5 anos começou misteriosamente a se lembrar as palavras.

O professor-personagem fará o papel de um lingüista que chega à aldeia para registrar os nomes de comidas indígenas daquela comunidade para a elaboração de um livro. Acredito que o professor que assume um personagem dentro do drama deverá ter afinidade com o papel e por isso, que sempre coloco o professor como um não indígena. Tentei em um momento fazer um indígena, mas, ficou estereotipado e ao invés de contribuir com a proposta, acabou se tornando cômico. Portanto, é muito importante que o participante esteja confortável com a sua personagem e que busque meios de trazer esta segurança. Caso contrário, a proposta que deveria ser para a imersão, acaba não convencendo e falhando. A questão de fazer um levantamento de nomes de comidas, remédios, plantas e vocabulário específico também apareceu em outras disciplinas e os cursistas

trouxeram para a atividade. Muitos deles já haviam elaborado materiais didáticos com este tema.

Nesta proposta, a turma se divide em grupos. Cada grupo escolherá uma das alternativas (foco dramático) e irão escolher os personagens que farão parte do drama/teatro. Os alunos e alunas deverão experimentar o processo de teatro “sendo um dos personagens”.

Algumas etnias indígenas têm mitos que tratam do surgimento das línguas, e até mesmo algum que trate da confusão das línguas “torre de babel”. Todos estes temas poderão ser abordados.

A outra questão importante é a presença do animal-personagem. Neste contexto, trouxe as araras, mas, os participantes irão trazer para cena o animal que entenderem mais importante no desenrolar da trama. Como já foi dito anteriormente, é extremamente comum a presença de animais nas narrativas e logo, animais-personagens.

4.3.5 Proposta 5: Barragens e BRs nas Terras Indígenas

A construção de usinas, estradas, devastação de áreas indígenas, madeireiros, seringueiros, garimpeiros, fazendeiros fazem parte do contexto indígena e de grande parte dos seus problemas. Os dois focos dramáticos abaixo são baseados/inspirados em fatos reais:

1. Foi aprovada e deram início a construção de uma barragem nas proximidades de muitas aldeias indígenas de Rondônia, Acre e Amazonas. Uma grande enchente se formou e tomou conta de tudo: casa, animais, mata, peixes. Como solucionar?

2. Deu início a reconstrução da BR Transamazônica a rodovia cortou muitas terras indígenas causando grandes danos as comunidades da região. Um repórter foi fazer uma matéria no local e desapareceu.

Esta atividade foi realizada em forma de vídeo-documentário-ficção. Foi dada uma câmera na mão de um dos indígenas que iria filmar a atividade. Os indígenas criaram um contexto em que várias lideranças indígenas de diferentes etnias se reuniram para montar uma comitiva que iria em direção à Brasília conversar com a presidenta Dilma.

Eles registraram, de forma criativa, imagens da destruição feita pela barragem, fizeram depoimentos pessoais e coletivos e exigiram uma solução da presidenta diante da devastação das áreas indígenas. O interessante é que eles, mesmo estando no local das aulas, procuraram um lugar na mata, um açude, um tanque com peixes mortos e fizeram a filmagem ali como se estivessem em uma aldeia devastada.

Os participantes se dirigiam para a câmera relatando as questões da devastação pós-usinas e em forma de documentário registravam uma ficção, ou melhor, um drama/teatro.

No entanto, todas as questões levantadas no vídeo eram reais. Neste contexto, eu não me posicionei como personagem e simplesmente entreguei a câmera para eles e esperei que me trouxessem o documentário/registro.

O mais interessante foi que os indígenas, de certo modo, fizeram um documentário em que todos eram personagens e os locais que mostraram eram todos cenográficos. No entanto, não era nada diferente do que eles realmente teriam para tratar se estivessem em suas aldeias.

A diferença nesta atividade foi que eles assumiram personagens-lideranças indígenas, cacique e pajés. Aqui nesta proposta, diferentemente das outras, irei escrever o roteiro do vídeo-documentário-ficção que fizeram.

É importante apontar que o uso da câmera de vídeo, gravador, fotografia, já vem sendo utilizado por diferentes povos indígenas e é uma oportunidade para associar as linguagens artísticas como desenho, música, teatro, dança e cinema e assim, possibilitar o registro, a divulgação, o conhecimento de diversas etnias e culturas.

Um exemplo é o projeto Vídeo nas Aldeias⁴⁵, que capacita os índios quanto ao uso da câmera, gravador e filmadora para produção de documentários e, assim, promoverem o intercâmbio cultural e de informações entre as diferentes sociedades indígenas.

Muitos indígenas já haviam assistido alguns documentários deste projeto e um aluno de uma aldeia no município de Guajará-Mirim já tinha participado desta experiência e sabia, portanto, os princípios básicos do documentário.

Este grupo de Guajará Mirim propôs a realização de um vídeo-documentário ficção intitulado de “aldeias e barragens” em que a partir de um roteiro, criação de personagens e ambientação de espaços e cenários, chegou a um vídeo que denunciava a construção de barragens e os problemas enfrentados pelos povos indígenas. Abaixo apresento os passos do roteiro do vídeo-documentário-ficção que de certo modo, aproxima muito da atividade de drama como método de ensino:

1. Na reunião de caciques de diferentes etnias conversam nas línguas indígenas e expõe os problemas em cada aldeia. Decidem fazer um vídeo mostrando a situação da mata e levar para a presidenta Dilma.
2. Filmam um açude com muitos peixes mortos devido à construção de um tanque de peixe no espaço do Centrer. Essa imagem é retratada como se fosse à barragem e os peixes mortos no rio da aldeia. Logo, o açude representa o rio, a construção do tanque de peixe, a barragem. Os peixes mortos, a conseqüência.

⁴⁵ GALLOIS, Dominique e CARELLI, Vicent. Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo. São Paulo: CTI, 1993.

3. Fazem depoimentos tendo a mata devastada de pano de fundo. Falam sobre as perdas, a alimentação escassa, da falta de caça. Dizem que “índio não vive de feijão com arroz. Queremos peixe, macaxeira”.
4. Dançam fazendo referência a uma reza.
5. Pedem a intervenção dos governantes. Pedem que consultem os indígenas antes para tentar encontrar uma solução.
6. Finaliza um vídeo-documentário com a imagem de uma criança e lançam a pergunta: O que serão dos nossos filhos? Eles terão o que comemorar no futuro?

4.3.6 Proposta 6: O índio e a garota de programa de Ji-Paraná (RO)

A questão da prostituição e relação índio e não índio foi colocado por um grupo de alunos indígenas extra-aula. Nós, professores do Projeto Açaí, ficávamos também alojados no Centrer, convivíamos com os alunos manhã, tarde e noite durante o período das aulas e encontrávamos sempre em outros momentos fora do ambiente de sala de aula. Então, me relataram que queriam “fazer teatro” com uma história de um amigo deles e uma “gata” (garota de programa). Inicialmente, quando me contaram a história pensei que poderia ser uma exposição para o colega que viveu esta situação.

No entanto, eles me convenceram que esta questão acontecia com muitos deles quando chegavam às cidades. Muitas mulheres e prostitutas se aproximavam deles com a intenção de tirar dinheiro. Assim, os próprios alunos me sugeriram que eles poderiam colocar outras coisas diferentes na história, que assim, o “parente” nem pensaria que fosse a história dele. Aproveitei o contexto para trabalhar e enfatizar a questão da ficção e trouxe a frase que aparece após a novela: *qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência*. Expliquei este contexto para os

alunos e percebi a motivação deles. Assim, juntamente com eles e a partir do relato criamos ficcionalmente dois focos dramáticos para a atividade:

1. O indígena no período das aulas em Ji-Paraná na UNIR, conhece uma garota em um bar e decide levá-la para morar na aldeia. A garota aceita e vai embora com ele. Depois de um tempo, descobrem que ela era garota de programa em Ji-Paraná e estava tentando fazer a mesma coisa com os índios da aldeia. Mesmo assim, o indígena estava cada vez mais apaixonado. O que fazer?
2. Um indígena conhece uma garota em Ji-Paraná e se apaixona por ela. Ele a convida para ir embora com ele para a aldeia. Ela aceita. Depois de um tempo, ela desiste de morar lá e vai embora. O índio, muito triste fica doente e decide ir embora da aldeia com esperança de encontrar a garota.

Nesta atividade foi possível fazer uma improvisação a partir de um roteiro pré-estabelecido. A atividade foi realizada somente por um grupo que tinha um interesse muito particular de levar para cena este drama. Levantamos vários questionamentos sobre o casamento de índio com não índio, casamento entre etnias diferentes, as garotas de programa, prostituição nas cidades, uso de preservativos, os preconceitos entre índio e não-índio e vice-versa. Somente meninos participaram desta improvisação e um deles fez a prostituta de Ji-paraná.

Escreveram uma narrativa com o título “o pênis que estourou” que trata de um índio que após ter transado com uma garota de programa, foi para o bar tomar uma cerveja. Depois de tomar muitas cervejas foi para o banheiro urinar. Então percebeu que seu pênis ia crescendo, crescendo, até que estourou e espalhou “xixi” para todas as partes. Só depois, descobre que ele não tinha tirado a camisinha do pênis. Concluíram o texto dizendo que índio não sabia usar camisinha. Esta narrativa apareceu no contexto de preparação desta improvisação e apesar de ter sido também baseada em uma questão real de um conhecido, a improvisação foi para outro rumo e muitos se identificaram ali, não necessariamente expondo a situação do amigo que serviu de tema para a criação da cena.

4.3.7 Proposta 7: Uma convenção de Pajés

O drama “uma convenção de Pajés” foi um *drama-ritual* criado a partir de todas as experiências anteriores. Relato a atividade completa no apêndice, com todos os passos, textos e ordem de execução para que se tenha uma idéia de uma atividade focada no drama da floresta realizada com público não indígena. Realizar esta proposta com um público não indígena me trouxe uma reflexão comparativa no que diz respeito aos caminhos tomados por participantes não indígenas. Assim, **Uma Convenção de Pajés**, foi realizada com diferentes públicos:

- a) Estudantes do doutorado em artes cênicas da Universidade Federal da Bahia na disciplina de Processos de Encenação, com a professora Sonia Rangel em Janeiro de 2013, com quatro horas de duração e aproximadamente 13 estudantes.
- b) Estudantes do curso de graduação em Teatro da Universidade Central do Equador, em Quito, no Encontro de Professores e Escolas de Teatro, em abril de 2013, com 20 horas de duração e aproximadamente 40 estudantes.
- c) Estudantes do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no Seminário de Licenciatura em Teatro, em setembro de 2014, com quatro horas de duração e aproximadamente 30 estudantes.

Na oficina em Quito, no Equador, havia muitos estudantes de origem indígena e isso foi fundamental para o diálogo/comunicação da proposta; já na Universidade Federal de Santa Maria, alguns dos participantes atuavam diretamente em comunidades indígenas no Rio Grande do Sul. Foi muito importante a realização deste trabalho com estes públicos, pois foi possível avaliar a proposta metodológica apresentada em um contexto não indígena e, ao mesmo tempo, universitário.

A questão da visão e representação estereotipada inicialmente vinha à tona. A idéia de fazer o Pajé com a fala “mim Pajé” se repetiu em todas as oficinas. Ou seja, inicialmente, para dizer que estavam representando um indígena usavam a

expressão “mim” como pronome pessoal. A idéia de dança da chuva também era recorrente, assim como andar agachado, bater a mão na boca e dizer uh, uh, uh.... a dificuldade que os participantes tinham em fazer um animal na cena sem cair na representação literal deste animal. Ou seja, o animal era sempre o animal, sapo pulava, cobra rastejava, macaco coçava cabeça e assim por diante. No entanto, aos poucos, como eu fiz o Pajé Geral, assumindo assim uma função ritual, os grupos na construção e desenvolvimento da proposta iam entrando na lógica do ritual apresentado e aos poucos as figuras indígenas estereotipadas que inicialmente traziam iam se afastando.

Na Universidade Central do Equador, por ter sido uma oficina de 20h realizada durante toda a semana, estes pontos foram observados e trabalhados mais detalhadamente e tivemos tempo de avançar com a proposta, montar cenas, improvisar e ao término da oficina levar para o público o resultado da montagem. Na UFBA, a professora da disciplina Processos de Encenação disse que a proposta teve como principio o ritual, tanto na elaboração da proposta como na execução e recepção pelos alunos e alunas do doutorado. Para a professora, Sônia Rangel, a imersão na proposta foi mediada pela disponibilidade do participante em entrar ou não no drama-ritual.

Na Universidade de Santa Maria, pelo fato da atividade ter feito parte do Seminário de Licenciatura em Teatro, a maioria dos participantes atuava no ensino do teatro e logo a atividade teve um caráter ritualístico mediado pelos processos de ensino e aprendizagem e os caminhos encontrados pelos participantes na UFSM foram pautados no jogo e na improvisação e menos no ritual propriamente dito, foco dos participantes da UFBA.

Na proposta apresentada, Pajés de diferentes aldeias e etnias se encontram em uma convenção organizada pelo Pajé-Geral (professor-personagem) para tratar dos temas relacionados ao sexo em suas respectivas aldeias e, assim, buscar uma revelação do verdadeiro “mito do sexo” na floresta. Deste modo, para desvendar este mistério, eles iniciam um ritual, em que o Pajé-Geral entrega aos outros Pajés um envelope com um “sonho-imagem” e cada um deverá tentar decifrar esse

“sonho” e compartilhar com o grupo. Após as interpretações dos sonhos deveria trazer uma interpretação da imagem que recebeu. Estas imagens eram desenhos feitos pelos meus alunos e alunas indígenas.

Após a leitura individual de cada “situação-sexo”, cada Pajé deveria compartilhar a “situação” da sua aldeia. Assim, o Pajé-Geral propõe a seguinte questão para o grupo de Pajés: Como explicar o sexo para os nossos parentes indígenas?

O Pajé-Geral pede que os outros Pajés se dividam em pares e entrega para cada par um pote pequeno com um determinado alimento da floresta (castanha de caju, castanha do Pará, amendoim, milho, licores de açaí e cupuaçu) e solicita que cada dupla a partir dos “sonhos-imagens” compartilhados, das “situações-sexo” e dos sabores dos alimentos recebidos, busquem uma revelação sobre a “verdadeira natureza” do sexo na aldeia.

Esta revelação será o “mito do sexo” que será transmitida para todos os indígenas. Ao final, os pares irão compartilhar os mitos e escolherão um mito geral para ser compartilhado. Destaco abaixo os passos da atividade para que o leitor tenha uma idéia da proposta (Ver apêndice, atividade completa).

Passos da Atividade:

1. Reunião dos Pajés de diferentes etnias;
2. Objetivo de discutir os problemas relacionados ao sexo na aldeia;
3. Para iniciar o ritual, cada um receberá um sonho-imagem e ouvirá a música “Uirapuru”;
4. Eles revelarão os sonhos;
5. Ouvirão uma música sobre Premonições e Catástrofes;
6. Receberão os seus envelopes com a “situação-sexo” de sua aldeia;
7. Lerão individualmente e logo após compartilharão com todos;
8. O Pajé reunirá os outros em duplas e lançará a questão: “Como explicar o sexo para os nossos parentes indígenas?” As duplas deverão buscar uma inspiração/revelação para chegar a uma resposta.

9. O Pajé entregará um pote com alimentos da floresta para cada dupla que ajudará a dupla a ter a visão/revelação. O alimento deverá estar relacionado com a solução da “situação sexo”. O Pajé cantará a música do Sabor Marajoara.
10. Todos compartilharão o “mito do sexo” que foi revelado a cada dupla e irão escolher qual será o mito transmitido. O Pajé-Geral cantará a última canção para finalizar o ritual.

Nesta atividade não há a presença de um público. A narrativa vai se construindo na medida em que os participantes vão sendo envolvidos/imersos na atividade e entram no contexto da ficção. Para que ocorra a imersão, é importante que as situações sejam convincentes (Cabral, 2006), sendo fundamental que haja engajamento emocional para que seja mais ativa a participação dos envolvidos.

Traçar paralelos entre o contexto da ficção, da ambientação cênica e do contexto social, possibilita trazer à tona histórias de vidas e memórias bem como traçar paralelos entre o real e o imaginário.

4.4 A EXPERIÊNCIA COM O TEATRO DO OPRIMIDO DA ALDEIA

A partir do *Teatro do Oprimido* proposto por Augusto Boal - método estético que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais -, e os diálogos com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e com a Educação Escolar Indígena, que proponho o teatro do oprimido da aldeia.

É importante estabelecer os pontos de diálogo entre Boal e Freire, uma vez em que ambos estão tratando de metodologias em que o outro, o oprimido, é o centro da questão. Por outro lado, por considerar que as duas obras trazem como eixo a questão do posicionamento ético-político de transformação social pela educação e pelo viés da cultura.

Segundo Canda (2012), Augusto Boal construiu uma trajetória artística de reflexão e conscientização política, entendendo o teatro como um instrumento de transformação social em prol dos oprimidos. Boal ressalta que o teatro do oprimido parte do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana e que esta é usada indistintamente por todas as pessoas no cotidiano. Assim, formula seu método baseado em jogos de percepção, criação e expressão. Este método foi difundido com o nome de Teatro do Oprimido, em homenagem à obra de Paulo Freire.

Paulo Freire contribuiu indiscutivelmente para a compreensão de uma educação libertadora por meio da superação da dicotomia entre opressores e oprimidos. Para Freire, o constante processo de conscientização dos sujeitos em busca de transformação e mudanças nas relações de opressão é o princípio de libertação social. Assim, tanto Boal como Freire insistem na necessidade de mudança social a partir do sujeito, do coletivo, promovendo e incentivando o posicionamento dos sujeitos frente a um contexto social com menos desigualdade.

Canda esclarece que Boal no Teatro do Oprimido tem como compromisso histórico e político a libertação social, considerando a cena como ensaio para a vida social e, portanto, funcionando como processo permanente de libertação. Segundo a autora, os jogos teatrais do arsenal sistematizado por Boal objetiva a desmecanização do corpo, da mente e da sensibilidade, questões fundamentais para a libertação do sujeito. Assim, em diálogo direto com os princípios da obra freireana, Boal acreditava na importância de transformar o indivíduo em sujeito construtor e transformador da realidade (CANDA, 2012) enfatizando a percepção de que o ser humano necessita de uma formação crítica e criadora, indo de encontro com os princípios freinianos, no que tange a postura crítica, criação e cultura:

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem. (FREIRE, 2000, p. 21).

Segundo Boal, o pensamento estético que produz arte e cultura é essencial para a libertação dos oprimidos, ampliando e aprofundando sua capacidade de conhecer. “Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la” (2009, p. 16).

Para os autores, o exercício permanente de ação-reflexão-ação é indissociável do processo de libertação social. Freire e Boal indiscutivelmente estão relacionados com a experiência desta “prática como pesquisa”, tanto no que se refere à educação (Freire) quanto no que se refere ao teatro (Boal) e ao que se refere aos dois (sujeito construtor e transformador da realidade) sendo, portanto, um constante exercício de ação-reflexão-ação do processo de libertação social.

As atividades propostas aos indígenas vão ao encontro com as palavras/temas geradores de Freire, tanto no desenvolvimento dos jogos teatrais e improvisação, como também, juntamente com Boal, trazendo uma releitura do teatro do oprimido para a cena.

Deste modo, os exercícios criativos apresentados a seguir foram inspirados/atravesados pelas propostas teórico-práticas destes dois pensadores com o intuito de traçar diálogos, estímulos, reflexão e ação crítica a partir do jogo teatral. Nos apêndices trago cinco propostas criativas completas elaboradas a partir do teatro do oprimido (ver apêndice p. 250).

Na proposta **O índio e o não índio** solicitei que os alunos e alunas, em grupos, buscassem uma narrativa indígena que em que aparecesse a figura do índio e do não índio. Eles deveriam propor imagens que representem essa narrativa e as relações estabelecidas entre elas. O grupo deveria batizar a imagem com uma palavra: ex. Liberdade, opressão, exploração, amizade, violência, paz. Já no segundo momento, cada equipe apresentaria a sua imagem e os que observam batizariam novamente a imagem com uma palavra. Assim, após as apresentações discutimos se coincidiam ou não com o que foi previamente batizado com a idéia inicial do grupo.

Após apresentadas as imagens, cada grupo deveria modificar a imagem do outro de modo a solucionar, melhorar ou realçar a expressão que se formava. Na última etapa que trabalhei com os indígenas notei grande parte deles tinham um celular que fazia foto ou filmagem. Nas etapas iniciais em 2009 não era popular celular com fotos e filmagens. Portanto, a adaptação/atualização desta atividade está no uso da fotografia e assim acrescento aqui a “*Mito-foto*”. Se eu fosse realizar esta atividade novamente, ao invés de se criar somente a imagem, pediria para que os alunos e alunas registrassem a imagem em forma de foto. Uma foto-inicial, uma foto-conflito e uma foto-solução. A partir destas fotos poderia formar as imagens e abrir uma discussão dos temas propostos.



Foto 14: teatro-imagem

Outra adaptação também sugerida é o “*Teatro-Testemunha Ocular*”, a partir da junção do Teatro Invisível de Boal e o Teatro Fórum. Nesta proposta sugiro que se realize um teatro invisível (Boal) em um determinado lugar público e outro grupo filmaria a cena como se fosse um curioso que registra as cenas da rua pelo celular. Após a filmagem do episódio seria possível também entrevistar alguém que havia observado a cena e, assim, pedir a opinião sobre o tema/conflito apresentado. Ao final o *Teatro-Testemunha Ocular* e a *mito-foto* poderiam ser socializadas entre todas e todos para abrir uma discussão sobre a temática e propor futuras cenas.

Ainda no tema do índio e não-índio, na proposta **Você é polícia? Não gosto de polícia não!** utilizei para a construção deste exercício a frase pronunciada por uma criança indígena que acompanhava a mãe durante as aulas. A menininha estava me observando quando eu cheguei pela primeira vez no Centrer. A primeira coisa que ela me perguntou foi “*você é polícia?*”, e antes que eu respondesse, ela já concluiu: “*eu num gosto de polícia não!*” Contei esse episódio para os alunos e as alunas e decidimos criar imagens a partir desta frase. Quais seriam as imagens que estavam na cabeça desta criança com relação a polícia? Por que ela teria esta visão? Quais eram os possíveis antecedentes? Como desmanchar esta imagem? É possível?

Assim, os estudantes poderiam registrar as imagens por meio de fotos, “mito-foto”, criar um teatro invisível ou *Teatro-Testemunha Ocular* em algum local, trazendo para o contexto uma relação polícia-indígena. Também poderiam fazer uma pesquisa-entrevista com as pessoas da região perguntando sobre qual a opinião que eles têm dos policiais e da segurança pública. Qual a relação da polícia com a aldeia? O que fazer para mudar isso?

No que tange a negociação entre indígenas e não-indígenas e as questões históricas e contextos atuais foi possível construir propostas de atividades tendo como base as questões colocadas pelo grupo no que diz respeito aos preconceitos sofridos pelos indígenas quando vão para cidade. As relações entre as sociedades não-indígenas e indígenas vieram para a cena teatral e para a roda de discussão e questões de violência, injustiças, negligências com relação aos povos indígenas se concretizavam na cena. A peça/improvisação **A viagem sem volta** foi construída a partir destes exercícios e temas como preconceito contra os indígenas, violência, a descrença e insatisfação com os órgãos públicos eram apresentados em cena marcando assim, a visão dos indígenas neste desenrolar da história.

4.4.1 Peça/Improvisação: A viagem sem volta

Texto: A viagem sem volta

Ouro Preto do Oeste, madrugada de quarta feira 27 de janeiro de 2010

Quatro adolescentes de famílias de alto nível “para se divertirem” cometeram um crime bárbaro que chocaram o país, o mundo e a FUNAI.

A vítima foi um índio sem cultura, Osvaldo Marcelina da tribo Oro Nao que dormia envolvido num cobertor enfrente do Centrer no município de Ouro Preto do Oeste.

Depois de derramar 3 litros de Pitu sobre o índio adormecido, os jovens tocaram fogo. Algumas pessoas ao perceberem o índio se debatendo em chamas correram não para ajudá-lo mais para beber o pitu que estava no cobertor do índio.

Osvaldo Marcelina morreu horas depois no Recanto do Centrer.

A crueldade parece ainda maior quando se sabe que Osvaldo Marcelina estava no Centrer para reivindicar alguns direito sobre o concurso de Pitu na ocasião, ele pretendia informar-se junto ao chefe da coordenação indígena a regularização da entrada de chicha no Centrer. Juntos estavam a Presidenta, o governador e o secretario de saúde. Osvaldo Marcelina deixou este verso para todos os cursistas:

“Se achar que precisar voltar, volte!

Se perceber que precisa seguir, siga.

Se estiver tudo errado, comece novamente.

Se estiver tudo certo, continue.

Se sentir saudade, mate-a.

Se perder um amor, não se perca!

Se achá-lo, segure-o!”Fernando Pessoa.

Osvaldo deixou saudade e muita saudade. Foi um guerreiro que lutou pelas causas indígenas.

Centrer 8 de dezembro de 2010. Autor Jeremias Wajuru

Este grupo foi o único que seguiu outra linha de trabalho não tendo os mitos e narrativas tradicionais como ponto de partida. Acredito que a escolha deste tema foi a partir dos trabalhos de Mito-Foto e Teatro-Testemunha Ocular inspirados no Teatro do Oprimido de Boal em que o tema de violência, liberdade, opressão, covardia vieram à tona e assim, o grupo se identificou com estas questões e trouxe a questão histórica do índio queimado em Brasília.



Foto 15: Colocando fogo no índio

A partir daí o processo foi inverso: Um aluno escreveu o texto (a carta), fato que não aconteceu com os mitos narrados oralmente. A partir do texto escrito pelo aluno, fomos improvisando cenas e criando personagens. Foi estabelecido que tivesse um narrador que faria intervenções, pontuando as datas, explicitando o local, horário, personalidades do contexto político administrativo que estaria ali e trazendo um tom trágico-cômico que encontraram para tratar de um tema muito triste.

O grupo usou a Pitu, cachaça conhecida pelos indígenas, e assim retomaram o tema do alcoolismo nas aldeias. Trouxeram também a questão da chicha no Centrex, pois é proibida a entrada e muitos alunos e alunas não concordavam e interessante pontuar que até o final das aulas este foi um tema sempre recorrente.

Os exercícios foram pautados em discussões sobre os indígenas na cidade e quais eram os problemas enfrentados por eles. Como são tratados os indígenas nos meios de comunicação? Nos filmes? Nas novelas? Nos desenhos animados e livros didáticos? Quando e porque os indígenas vão para a cidade? Estas perguntas nortearam exercícios de teatro imagem, buscamos jornais, revistas e livros que tratassem do tema e da pergunta norteadora: O que fazer para mudar esta realidade?

Fomos criando imagens, trazendo discussões, cenas e diálogos sobre a questão do índio e o trabalho, índios no garimpo, nas fazendas, nas madeireiras. Este foi o contexto que o grupo produziu o texto, ensaiou e apresentou aos demais.

Na improvisação apresentada à noite, todos ficaram impressionados com a montagem, pois os próprios alunos e alunas acabaram fazendo uma apresentação utilizando de vários recursos, como cartazes, TV globo interferindo, quebra da cena com narrações e entrada de poesia e comentários. Por outro lado havia um diálogo estabelecido com o público que opinava durante a cena.



Foto 16: Rede globo – indígenas e a mídia

Os atores e as atrizes tinham um roteiro a ser seguido e não tinham falas memorizadas. No entanto, a improvisação não comprometeu em nada na encenação e quem assistia tinha a convicção que o texto havia sido memorizado antes. As falas eram criadas pelos alunos e alunas durante os ensaios nas improvisações e de certo modo na apresentação para o público as falas seguiam a mesma linha do que havia sido apresentado no ensaio/improvisação. Interessante observar que nas outras apresentações que partiram de mitos e outras narrativas indígenas, a presença do narrador era marcante e seguia a linha de um contador de histórias.

Na improvisação/peça **A Viagem sem volta**, mesmo se tratando de outra estrutura de texto, o narrador também apareceu. Mas, em um sentido diferente. O mesmo indígena que fez o papel do homem branco que colocou fogo no índio no banco da praça, no final, traz uma quebra da personagem e assume um narrador-crítico que lê os versos que na representação, é uma mensagem do indígena queimado para toda a platéia que está ali está.



Foto 17: Intervenção com o público

É importante ressaltar que não tínhamos necessariamente o objetivo/obrigação de apresentar a peça/improvisação para o público ao final do processo, no entanto, todos os trabalhos dos indígenas foram apresentados ao público do Centrer. As peças (improvisações) foram apresentadas no período noturno para todos os grupos de estudantes, professores e professoras, coordenações e convidados.

Elenco todos os títulos das peças/mitos/narrativas que foram apresentadas ao público durante este período, no entanto, não foram transcritas, uma vez que o foco não estava na transposição do texto oral para o texto escrito. Transcrevo os títulos abaixo, pois acredito que já podem dar pistas dos temas de interesse que foram trazidos pelos grupos de alunos e alunas. Ao final apresentarei a História do

casamento da índia com o quatipuru para exemplificar a proposta de atividade a partir do mito.

Na turma 1 as peças apresentadas foram 1) A flauta sagrada; 2) História do casamento da índia com o quatipuru e 3) A cobra gigante.

Nesta turma as improvisações partiram de narrativas míticas, todas anteriores ao contato com o colonizador. O trabalho corporal voltado para improvisações com animais foram utilizados e deram suporte para a criação de cenas; movimentos e ações físicas do pajé, do cacique dos caçadores também permearam os três trabalhos. A floresta foi o palco da cena e a partir dos sons, cheiros, cenários, cores que ambientam a mata foi-se construindo o cenário para os três trabalhos, variando somente alguns locais de ação. Todos os indígenas tinham domínio da narrativa mítica e, portanto, o roteiro e a improvisação realizados não apresentaram problemas por desconhecimento da história. Por este fato, é muito importante trabalhar as questões corporais, elementos da encenação, pois na improvisação estas questões reverberam mais na cena, já que o desenrolar da história e o domínio dela não era problema para o elenco.

Outro ponto de destaque foi a presença do narrador em todas as três apresentações. Geralmente aquele que assumia a narração fazia a ponte entre o que acontecia na cena e também dava instruções para o público e para o elenco no desenrolar da apresentação. As cenas ritualísticas eram apresentadas sem preocupação com o público. O ritual era encenado/dramatizado no palco e a preocupação com os deslocamentos, ficar de costas para a platéia, preocupar com o melhor ângulo de visão ou mesmo do volume da fala não eram preocupação evidentes e com isso, muitas vezes não se ouvia o que estava sendo dito, pois ficava entre eles. A presença da língua materna também foi uma marca das improvisações. Notei que principalmente quando perdiam uma marcação, um texto ou se sentiam inseguros em cena, recorriam à língua materna. A presença de crianças na cena também contribuiu para que a língua materna viesse à tona no intuito de dar instruções às crianças, que grande parte das vezes, ficavam ora perdidas ora assustadas na cena, pois muitas vezes tinham medo do que estavam vendo. Assim, fechou a primeira noite.

Já no segundo dia de apresentação foram apresentadas pela turma 2: 1) A sogra que namorou o genro; 2) Os caçadores; 3) A viagem sem volta (que foi relatada anteriormente para exemplificar o teatro do oprimido).

Em “A sogra que namorou o genro” e “Os caçadores” pude resgatar a mesma linha de exercícios que abordei na turma anterior com relação aos jogos teatrais da floresta. No entanto, em A viagem sem volta, recorri ao trabalho de atualização do teatro do oprimido da floresta.

Na turma 3 tivemos as peças 1) rainha das abelhas; 2) A origem do milho; 3) A velha Bruxa; todas as três improvisações partiram de narrativas míticas com forte presença do ritual. O cenário também foi praticamente o mesmo para os três grupos e foi confeccionado em conjunto por integrantes das três equipes. Vale ressaltar que a pintura corporal sempre foi presente nas cenas principalmente quando se relacionava com uma narrativa mítica ou marcada por um ritual. As pinturas corporais eram feitas seguindo a tradição e conforme a especificidade do que estava sendo apresentando ou representado pelo ritual. Em determinado momento, por desconhecimento, pedi para que eles fizessem uma pintura igual a que foi realizada por outra turma e eles na mesma hora disseram que aquela pintura é daquela etnia, e que na etnia deles não significava nada.



Foto 18: Ritual do casamento

Nos dois últimos dias a turma 4 apresentou 1) O chupador de olho; 2) O macaco que levou a mulher; 3) Os caçadores Panema e a turma 5 encerrou com as peças 1) O Jabuti (I); 2) Os índios e os seringueiros e 3) O Jabuti (II)

Importante chamar a atenção para a improvisação “os índios e os seringueiros” que também seguiu a linha do teatro do oprimido da floresta. Esta turma foi ao encontro com os caminhos de trabalho feito pela improvisação A viagem sem volta. Questões da terra, violência, incompreensão com relação aos povos indígenas, meios de comunicação, grileiros, ou seja, o drama do oprimido da floresta veio para a cena. Importante ressaltar que nestas duas improvisações, o público opinava na cena, havia quebra da quarta parede e o narrador escutava e trazia as intervenções dos espectadores para a cena. O espaço delimitado entre palco e platéia também foram quebrados e a presença de personagens reais da política nacional e de Rondônia eram incluídos. Além de trazer reivindicações na própria cena: a entrada da chicha no Centrer, liberação de festas no recanto do Centrer e a construção das barragens.

Outro ponto que me chamou a atenção está no fato da turma cinco ter escolhido o mesmo mito (o Jabuti) e mesmo sabendo que seria apresentado por outro grupo da mesma turma, mantiveram a narrativa e trabalharam com ela. Tivemos duas apresentações que partiram do mesmo mito, porém, a saída encontrada para levar a narrativa para a cena foi completamente diferente. Esta situação possibilitou para que fosse discutida a idéia de que a mesma história pode ser contada de várias formas e que no teatro o encenador e as interpretações dos atores e atrizes dão o tom do texto e os caminhos encontrados pela encenação. A experiência de assistir duas improvisações por grupos diferentes partindo de um mesmo mito trouxe para o público e elenco a possibilidade de ver que um mesmo texto, apresentando a mesma história, pode tomar rumos diferentes da cena. .

A seguir, utilizo do exemplo de “*O casamento da Índia com o quatipuru*” para demonstrar quais foram os caminhos/processos encontrados para trabalhar essas histórias para a cena dramática. Abaixo trago o passo a passo do roteiro do grupo para que o leitor tenha a oportunidade de, ao ler, identificar como os exercícios propostos, jogos e improvisações anteriores estão presentes no texto/roteiro. Foi

solicitado do grupo que a partir do mito escolhido deveriam responder algumas questões pontuais da estrutura da narrativa, tais como: Introdução, enredo, ponto clímax e desfecho. Assim, escolhi o roteiro O casamento da índia com o quatipuru para exemplificar o trabalho:

4.5 O MITO NO DRAMA, O DRAMA NO MITO E DO MITO AO DRAMA: O CASAMENTO DA ÍNDIA COM O QUATIPURU

Peça: O casamento da índia como quatipuru

Sobre o mito:

1. Introdução: (onde e quando começa a história)

Uma índia estava debaixo de uma castanheira tentando pegar castanha.

2. Enredo: O que acontece? O desenrolar da História

Ela tenta várias vezes e não consegue até que no terceiro dia que ela volta para tentar pegar castanha, um quatipuru que estava lá encima derruba para ela sem que ela perceba a sua presença.

A menina fala para ela mesma em voz alta que se um quatipuru se transformasse em homem ela se casaria com ele.

Ela volta na castanheira e encontra um homem muito bonito. Assustada ela pergunta quem é ele.

Ele diz que é o quatipuru que virou homem e realizou o pedido dela. A índia decide que vai se casar com o quatipuru e o convence a ir para a aldeia dela.

O quatipuru não é bem recebido e todos mangam dele dizendo que é preguiçoso e não trabalha nem faz roçado.

3. Ponto Clímax: ponto culminante, auge da história.

O irmão da índia vai com o homem (quatipuru) para o roçado e descobre que ele tem um grande roçado.

O Quatipuru pede para ele não olhar para traz enquanto ele for queimar o roçado.

O irmão da índia olha e morre queimado.

A sogra e a esposa do quatipuru também vão lá e ficam surpresas com um roçado tão grande.

A mãe de tanta alegria pula e corre no roçado, cai de cabeça no toco e morre e vira passarinho da cabeça vermelha (não é pica-pau).

4. Desfecho: como termina a história? Como soluciona?

O quatipuru e sua esposa ficam sozinhos no roçado e então pede para ela jogar as sementes de milho para trás e seguir caminhando olhando para frente sem se virar para trás.

A índia começa a jogar o milho para trás e a plantação cresce na hora como um encantamento. A índia fica curiosa com o barulho e por sentir palha de milho tocando nela, acaba contrariando o quatipuru e olhando para trás.

Ela vê a plantação crescendo como uma mágica, mas, na hora que ela vira para tudo. O quatipuru chateado fala para ela que agora não mais poderá fazer roçado, plantar assim, como uma mágica, um encanto.

Ele diz que como ela olhou para trás terá uma maldição: todos os filhos e netos deles deverão roçar, cavar e plantar e esperar o tempo para crescer o milho. Se ela não tivesse olhado ia continuar sendo assim.

Após sistematizarem estruturalmente a narrativa que escolheram levar para a cena, solicitei que o grupo estabelecesse uma seqüência de ações que gostaria e julgavam necessárias levar para o palco. O roteiro de cena apresentado pelo grupo trouxe a seguinte seqüência de cenas:

Roteiro de cenas:

1. A menina na mata e o quatipuru na castanheira.
2. A menina se encontra com o quatipuru-homem.
3. A menina decide levar o quatipuru para casa e se casar com ele.
4. A família e amigos não gostam do quatipuru-homem, pois acham que ele é preguiçoso e não trabalha, não sabe fazer roçado.
5. O quatipuru-homem leva o irmão da sua esposa para ver o roçado. Lá o irmão acaba morrendo queimado, pois desobedece ao quatipuru-homem.

6. A sogra e a filha vão para conferir se existe roçado do quatipuru-homem.
7. A sogra fica surpresa com o roçado enorme do quatipuru e pulando de alegria cai de cabeça no toco que sobrou do roçado e também morre e vira passarinho de cabeça vermelha.
8. O quatipuru ficou sozinho com a índia e pede para ele plantar o milho. Ele diz que é para ela jogar as sementes para trás e não olhar. Jogar e seguir para frente.
9. A índia começa a jogar e vai andando sem olhar para trás. Nas suas costas começa a crescer o milho como se fosse uma mágica.
10. A índia escuta os estalos do milho e o barulho da plantação crescendo e acaba olhando para trás. Assim a plantação para de crescer e acaba o encanto. O quatipuru então fica chateado, pois por causa disso os filhos e netos deles não poderão nunca mais plantar assim e terão que roçar, cavar, plantar e esperar crescer.

4.5.1 Exercícios de Montagem

A turma é dividida em 3 grupos de 10 estudantes aproximadamente. Os estudantes decidem sobre o que eles querem apresentar ao público. Os grupos definiram por mitos e narrativas que envolvessem os indígenas. Contam este mito entre eles e são solicitados a buscarem dentro do próprio mito:

1. Uma imagem. Formar uma imagem a partir do mito usando os corpos dos próprios integrantes do grupo.
2. Quais são os personagens envolvidos.
3. Ações.
4. Espaço.
5. Cheiros presentes no mito.
6. Sabores.
7. Rituais, danças e cantos que estão presentes.
8. Pinturas, desenhos.
9. Animais que aparecem.
10. Sons presentes no mito.

Como exemplo de cheiros e sabores presentes no mito, cito os que foram abordados e trabalhados nas atividades: Cheiro de fumaça, cheiro de terra, cheiro de castanha, cheiro de mata, cheiro de sangue, cheiro de suor, cheiro de milho. Gosto de castanha. Em alguns trabalhos a concretização do cheiro fez parte da encenação e como isso, a presença de fumaça, terra molhada, matos e galhos de árvores em cena trouxeram outras referências.

Na sonoplastia foi importante buscar todos os sons que de certo modo o mito fazia referência e assim, trabalhar com estes sons nos exercícios e nas improvisações foi muito satisfatório para compor a música da cena: de castanha caindo na terra, castanhas sendo quebradas, sementes sendo jogadas na terra, sementes balançando no panelo, milho brotando, som de terra sendo roçada, sons do quati-puru comendo castanha, sons de choro e sons de alegria. Em nenhuma das improvisações nenhum grupo recorreu ao som mecânico para as cenas. No entanto, violão, teclado e canto executados ao vivo apareceram em propostas posteriores e foi assumido por alguns indígenas que cantavam em bandas de forró.

O figurino foi construído e pintado no corpo dos indígenas. O processo de fabricar o figurino com juta, uma fibra da Amazônia, folhas e palhas também trouxeram outras habilidades artísticas para a cena. A tintura do jenipapo e do urucum através da pintura corporal também compôs o figurino e conseqüentemente, dava traços da cultura pertencente e das personagens caracterizadas.



Foto 19: A índia e o quati-puru

Além de a pintura corporal funcionar como figurino, também facilitou a caracterização das personagens por meio da “maquiagem” feita com tais tintas. Este recurso também foi utilizado para representar o personagem do Quatipuru.

No que tange ao cenário, quase todas as improvisações representavam um lugar da aldeia ou da proximidade. Uma maloca, árvores, referência a rios e fogueiras estavam sempre na cena. No caso do Quatipuru, um roçado foi caracterizado. Portanto, com este trabalho, as ações e partituras físicas criadas eram próximas do universo cultural ali representado e assim, era nítido o envolvimento e identificação dos estudantes.

A dramaturgia da cena, apesar da presença de personagens e do diálogo dramático, um narrador-contador de história permeou a história, pontuando fatos, relatando partes que não foram dramatizadas, comentando a cena e ainda assumindo a função de sonoplasta, pois muitas vezes ele mesmo produzia vocalmente os sons solicitados pelas cenas apresentadas.

Neste sentido, reforça a questão de que o narrador neste processo de transposição para o drama funciona como uma maneira de resistência, ou melhor, manter o tom tradicional da contação de história. Outra questão é que o ator ou a atriz que faz o narrador-personagem geralmente é escolhido pela sua habilidade em contar histórias e piadas e quase todos que assumiram esta função na cena já eram conhecidos pela facilidade e criatividade em contar histórias.

Ainda no que diz respeito à passagem do narrativo para o dramático é importante recapitular que a atualização para o contexto indígena é fundamental para que as ações tragam força e espontaneidade, uma vez que são ações/situações vividas ou presentes no imaginário indígena. Quebrar castanha para uma pessoa que nunca viu uma castanha dentro do uripo e assim mostrar que está quebrando, será a mesma coisa que pedir para um indígena que nunca viu ou comeu comida japonesa mostrar na cena que está comendo sushi. Assim, o objetivo do exercício não será alcançado. Abaixo apresento as fichas de trabalho usadas nos jogos teatrais e improvisação que antecedem a montagem/improvisação do mito escolhido pelos alunos:

Ficha 1

Quem? Índios

Onde? Mata

O que? Fazendo roçado

Ficha 2

Quem? Índios

Onde? Mata

O que? Queimando roçado

Ficha 3

Quem? Índios e índias

Onde? Roçado

O que? Plantando milho

Ficha 4

Quem? Índios e índias

Onde? Debaixo a castanheira

O que? Quebrando castanha

Ficha 5

Quem? Quatipuru

Onde? Castanheira

O que? Comendo Castanha

Ficha 6

Quem? Índios

Onde? Caminho da aldeia para o roçado

O que? Caminhando em direção ao roçado

Ficha 7

Quem? Índios e Índias

Onde? Plantação de milho

O que? Colhendo milho

Todas estas ações acima foram criadas com inspiração no mito escolhido. Estes exercícios acabaram resultando em cenas de grande potência dramática fazendo com que movimentos corporais, música, danças e rituais viessem à tona.

Além de ações do mito, buscamos os sons/músicas que aquele mito de certo modo trazia e assim, foi solicitado que cada grupo deveria encontrar os sons presentes na narrativa e reproduzi-lo criativamente. O grupo deveria apresentar o som escolhido e ensaiado para todos. O público teve a função de adivinhar de que som se tratava. Durante o processo pude registrar os seguintes sons que ambientavam a narrativa: sons de abelha, sons de queixada, de cachoeira, pássaros, peixes, macaco prego, macúca, chuva, guariba, vento, trovão, macaco zogue-zogue, quatipuru.

Os sons do mito trouxeram elementos sonoros que aos poucos foram costurando as cenas. A confecção de instrumentos e materiais que produzem som também se deu a partir daí. O pau de chuva, por exemplo, elemento comum de artesanato indígena, muito conhecido em feiras de artesanato, a taboca, e os próprios apitos e sons produzidos pelos alunos para atrair os animais da mata, iam costurando a cena.

A partir de um som produzido por um aluno, que representava o caçador na mata, os outros reconheciam de imediato a sua ação de caçar e já identificavam qual o animal que ele “mostrava” na cena que estava à espreita.

Estes elementos iam surgindo no fazer/improvisar da cena, que ao chegar para a platéia indígena, trazia um elemento criativo especial que possibilitava ao público reconhecer na cena uma ação que se dava na floresta e assim, analisar como os indígenas conseguiam transpor criativamente esta experiência da floresta para o palco.

Neste sentido, outro passo importante foi trabalhar foco de cena e o deslocamento/movimentação a partir da ação de caminhar. O famoso caminhar pelo espaço, tão comum em oficinas de teatro, no palco indígena assume características próprias. A partir do mito, deciframos como seria este espaço, como se daria este caminhar, qual a intenção destes passos pela floresta.

Encontramos várias ações de caminhar no mito e a partir delas foi proposta uma atividade com foco no caminhar e/com os obstáculos pelo caminho. Abaixo elenco as ações presentes no mito trabalhado e que serviram de instrução para propostas de atividade: caminhar como quatipuru, caminhar voltando do roçado com o milho, caminhar para o roçado, caminhar e sentir o cheiro de fumaça, caminhar sentindo cheiro da castanha, caminhar no ritmo das palmas, caminhar conforme indica o líder dos caçadores.

A ação de caminhar proposta acima, apesar de serem ações conhecidas e corriqueiras dos alunos e alunas que estavam na cena, destaca diferentes modos de caminhar e apresentá-los no palco permitiu que os alunos e alunas percebessem diferentes tipos de intenção no simples ato de caminhar. Por exemplo: caminhar indo para o roçado é diferente de caminhar voltando do roçado. No momento de ir todos estão animados, descansados ou com sono, por se tratar de madrugada ou início de manhã. A volta do roçado é marcada pelo cansaço e por estar trazendo muito milho nas costas. Detalhes simples, mas, que foram perceptíveis na cena e fizeram diferença durante o trabalho e reconhecimento da ação.

A percepção de reconhecer a diferença entre caminhar descalço no roçado e caminhar descalço na aldeia eram temas de discussão e fazia toda a diferença na improvisação. A ação de caminhar do indígena na cena com a intenção de estar no roçado possibilitava ao espectador reconhecer o lugar onde o indígena estava sem necessariamente ter que narrar ou trazer outros elementos para a cena. A maioria sabia a diferença entre caminhar em uma terra que precisava ser roçada ou caminhar na mata fechada, terreno quente ou pantanoso.

Assim, os alunos improvisaram o mito “*O casamento da Índia com o quatipuru*” tendo como público os outros estudantes indígenas das outras quatro turmas, os professores do Projeto Açai II, os coordenadores, representantes da FUNAI e da Seduc, funcionário do Centro de Formação e as crianças filhas e filhos dos indígenas que estavam lá.

A proposta de atividades descritas acima serve como uma possibilidade para o trabalho a partir do mito indígena. Independente da apresentação levada ao público, o objetivo foi cumprido por conseguirmos encontrar o teatro nestas culturas, a partir de suas práticas espetaculares, da teatralidade dentro do próprio mito e a expressão que vinha à tona na cena a partir dos jogos teatrais e improvisação. Foi importante entender que o teatro não é só transpor um mito para a cena passando pelo dialoguismo dramático e sim, encontrar a teatralidade e organizá-la na cena.

A experiência da cena teatral no contexto indígena foi pautada na improvisação, que durante o período das aulas e das práticas cênicas realizadas, possibilitou a criação das peças apresentadas ao público. Não foi trabalhada a memorização de falas das personagens e toda a atividade foi pautada na oralidade, ponto fortemente defendido nas propostas dos alunos e alunas.

Apesar do texto ter sido improvisado sem suporte escrito, havia um ensaio prévio. No entanto, todos tinham em mão/mente um roteiro a ser seguido e a maioria deles tinha grande propriedade com as narrativas e, portanto, não se perdiam na cena no desenrolar da história.

Alguns grupos criaram outras histórias, partido da realidade/contexto vivenciados. Como os mitos eram tão presentes e conhecidos na cultura de cada

participante, eles conseguiam rapidamente resolver a cena e sabiam o que deveriam fazer no palco.

A improvisação espontânea funcionava e a concentração no foco era satisfatória. De certo modo, todos do grupo acabavam colocando em cena a encenação imaginária virtual que tinham do mito a partir da narrativa que haviam escutado em algum momento da vida.

Assistir uma improvisação de estudantes indígenas sobre um mito de sua própria cultura é poder observar como eles vêem aquele contexto. O que aquela narrativa representa para eles.

Contudo, a improvisação foi o caminho para chegar à cena dramática e como “é do conhecimento de todos que o teatro nasce da improvisação, do ponto de vista de qualquer termo teatral nela contido” (CHACRA, 1983, p. 39):

A improvisação tem uma história longa, tão antiga como a do homem. Ela vem desde as épocas primitivas, perdurando como manifestação até o presente. Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e os rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos pólos é a atualidade improvisada.

A autora destaca que a improvisação é concebida como a gênese da arte dramática, partido das expressões mais momentâneas e espontâneas – os ritos, por exemplo-, indo até a formalização de uma linguagem teatral de caráter definido, próprio para atingir a sensibilidade e o espírito de um público.

Contudo, as aulas neste processo aqui relatado não visaram exclusivamente à criação obras de teatro acabadas ou pré-definidas. Objetivou-se com o mito-drama, buscar meios de expressão dos estudantes indígenas em situações de aula ou de vida.

Com a espontaneidade da improvisação e com os jogos teatrais criados e vivenciados a partir do mito, entre outras práticas de cena, foi possível que os próprios cursistas criassem o seu próprio teatro, chegando assim, a uma representação dramática por meio de uma proposta metodológica do Mito-Drama.

Em linhas gerais, uma síntese da proposta metodológica desta tese objetivou buscar no mito por meio dos jogos teatrais e improvisação, as práticas espetaculares destas culturas, a teatralidade, rituais, performances e as ações dramáticas

presentes no mito para compor a cena (o drama no mito); Procurar o mito nas cenas improvisadas pelos indígenas (o mito no drama); quais são os processos de ensino-aprendizagem de teatro na transposição da narrativa mítica para a cena dramática (do mito ao drama).

Aqui, a importância está na maneira como foi trabalhado o teatro, as experiências corporais, a expressão artística, questões estéticas, éticas e políticas que vinham para a cena e para o debate. Entender como a cultura indígena estava presente ali naquelas cenas improvisadas e criadas pelos envolvidos.

A experiência teatral no contexto indígena demonstra que foi fundamental buscar na própria cultura fontes para trabalhar um teatro indígena que ia se atualizando e se concretizando na experiência/vivência dos alunos e alunas. Estes, aos poucos iam se reconhecendo neste processo, uma vez que a criação foi espontânea e nasceu dos questionamentos práticos destes estudantes.

Deste modo, o *Mito-Drama* que proponho aqui me foi apresentado por estes alunos e alunas que de certo modo me fizeram rever meus conceitos de ensino e aprendizagem não só de teatro, mas a questão do ensino e aprendizagem como um todo.

Acredito que neste diálogo todos nós saímos ganhando e a aprendizagem de todas as partes acaba por se complementar. Hoje utilizo esta proposta metodológica no caminho inverso: com grupos de alunos não indígenas e faço as atualizações para as aulas.

Entender o contexto e buscar criar estratégias de expressão artística libertadora que construída a partir do pensamento e da vida da comunidade em que o teatro se insere, terá, portanto, mais possibilidade de êxito.

Sendo assim, um trabalho sincero de envolvimento, pois onde nos reconhecemos nos sentimos valorizados e assim conseguimos sentir dentro do jogo, ou seja, fazendo parte dele. Entender (sentir) o que está fazendo.

Fazer entendendo (sentindo). Possibilitar que o outro entenda (sinta). Espero que esta proposta possa ser um caminho/atalho/trilha para aqueles que queiram entender (sentir) o outro, e este outro, pode ser você mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fazer uma leitura crítica dos capítulos anteriores é possível estabelecer algumas propostas conclusivas com relação à experiência teatral em contexto indígena. O primeiro ponto a ser observado é que para conduzir qualquer processo de ensino e aprendizagem é fundamental estabelecer o diálogo com o contexto envolvido para alcançar a experiência da aprendizagem.

Nesta pesquisa-ação os envolvidos na experiência foram os indígenas do Projeto Açaí II das aulas/oficinas de teatro e conseqüentemente o pesquisador, já que pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada atuaram de modo cooperativo, mediante um dispositivo dialógico (PUPO, 2005; IRWIN, 2013).

O diálogo intercultural foi a ferramenta que possibilitou a consciência da alteridade que “se configura como elemento inseparável do trabalho realizado, na medida em que constitui eixo central da aprendizagem dos participantes e das nossas próprias descobertas” (PUPO, 2005, p. 10). Neste sentido, ter consciência da alteridade foi o primeiro passo para construir esta proposta pedagógica, permitindo assim, experimentar práticas teatrais em um contexto de ensino e aprendizagem inicialmente distante da minha prática enquanto artista, docente e pesquisador. Este trabalho é também uma tentativa de trazer o leitor para o encontro com o “outro”, quebrando com preconceitos e estereótipos que são formados com relação à imagem do índio no Brasil que em muitas das vezes vem pautada pelo exotismo e folclore.

Esta aproximação com o “outro” se deu a partir do meu encontro com as práticas e teorias que se apresentaram com relação à experiência pedagógica em contexto indígena, sendo assim, foi de suma importância descrever e refletir sobre este encontro a partir do sujeito, do trajeto e do objeto, bem como demonstrar como se deu estas relações entre Educação Escolar Indígena e o Componente Curricular Arte/Teatro.

Se por um lado, a linguagem teatral enquanto uma arte indígena não é tão comum nestas comunidades, a partir do encontro, das trocas e do diálogo foram surgindo pistas, pegadas e atalhos para chegar aos jogos teatrais e nas realizações cênicas apresentadas aos/pelos cursistas e assim, perceber que o teatro já estava inserido ali, mas, por outro viés: os jogos teatrais da floresta, o teatro do oprimido da aldeia.

Os fundamentos da Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue deram suporte e abriram o leque de possibilidades para desenvolver o trabalho. A proposta de ensino de teatro foi pautada nas diretrizes curriculares da educação indígena que serviram como eixo estruturante para o diálogo das diversas abordagens metodológicas de ensino de teatro. Assim, buscar uma abordagem de ensino de teatro guiada pelos fundamentos da Educação Indígena foi o ponto de partida para os questionamentos desta pesquisa-ação.

A imposição de uma metodologia de ensino que não dialogasse com contexto indígena estava descartada, uma vez que a “Educação para Índios: etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista, executada por missionários católicos e protestantes sob a permissão do Estado” (NEVES, 2009, p. 175) não se sustenta. Portanto, construir uma abordagem intercultural foi a chave de ingresso nesta aventura de teatro da floresta.

Em “Teatro-Educação Indígena: Diálogos” procurei apresentar os um paralelo entre teatro, arte e educação indígena, apontando algumas experiências para aproximar o leitor do contexto e da situação pedagógica em que a pesquisa-ação se estabeleceu. Este breve histórico que apresentei foi fundamental para se entender os avanços, perspectivas e impasses tanto do teatro enquanto componente curricular nas escolas tradicionais, quanto no que diz respeito às especificidades da proposta curricular e diretrizes da educação indígena. Contudo, a discussão teórica com relação ao lugar do componente curricular arte tanto nas escolas indígenas como fora delas e a descrição das práticas teatrais serviram para dar uma visão do nosso contexto e apontar as dificuldades e incompreensões no ensino de arte no Brasil e, conseqüentemente, os desafios das escolas das aldeias.

Na sessão “Da aldeia a sala de ensaio” antecipei algumas experiências e processos apresentados pelos indígenas no que tange aos elementos básicos da encenação bem como o ensino: contação de história, representação, personagens, tempo, espaço, público, dramaturgia, corpo, improvisação. Estes processos apresentados não foram relatados dia por dia, pois, a contextualização temporal e a ordem de acontecimentos deste capítulo interferiram no todo da pesquisa e o meu objetivo era somente enquanto aproximação do leitor na experiência da situação pedagógica

Na sessão “Mito-drama: uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de teatro” a partir das teorias, métodos, técnicas sobre o ensino-aprendizagem de teatro e das propostas inspiradas nos mitos, criei/desenvolvi estratégias de ensino de teatro atualizadas em contexto indígena. Foram traçadas (re) leituras das metodologias do teatro do oprimido (BOAL), pedagogia do oprimido (FREIRE), drama como método de ensino (CABRAL), jogos teatrais (KOUDELA) e improvisação (SPOLIN) e, portanto, foi possível (re) criar exercícios buscando nos mitos a sustentação/inspiração. No processo de criar jogos teatrais que fossem coerentes com a realidade dos alunos e alunas indígenas, para que os participantes envolvessem com o processo, conclui, portanto, que foi possível encontrar o drama (teatro) no mito, o mito no drama e assim partir do mito para o drama. No mito encontramos os sabores, os cheiros, as ações, os gestos, os movimentos, os sons, os personagens, as tramas da floresta, que foram fundamentais para composição desta proposta metodológica.

O *mito-drama* não foi somente uma imersão na atividade dramática a partir do mito. O drama foi entendido como teatro e o mito se apresentou como provocador e fonte de inspiração para encontrar os elementos técnicos, estéticos e ideológicos do grupo ao qual pertence à narrativa.

Ainda nesta sessão do mito-drama, trouxe duas realizações cênicas para exemplificar os caminhos/processos de ensino e como eles se relacionaram com a proposta da cena dramática levada ao palco. As peças apresentadas ao público foram pautadas na improvisação, no entanto, a apresentação das peças ao público,

não foi o objetivo final do trabalho, já que, o que se pretendia era encontrar o teatro a partir da cultura indígena e, assim, investigar processos de ensino aprendizagem que aproximassem/envolvessem os alunos e alunas da expressão teatral propriamente dita com atenção aos processos.

Esta pesquisa-ação me comprovou que fazer teatro a partir do que a própria comunidade tem para dizer/expressar é uma maneira de aproximação do universo cultural do outro e, conseqüentemente, esta ação de proximidade, facilita um entrelaçamento entre as práticas teatrais já existentes nestas culturas e as ações pedagógicas que se propõem desenvolver. Neste sentido, tal prática pedagógica teatral despertou nos cursistas a autonomia, participação efetiva e construtiva, tanto no que diz respeito ao teatro enquanto área de conhecimento, como enquanto conteúdo e instrumento capaz de expressar mensagens.

A proposta metodológica defendida nesta tese teve sua base no dia a dia da sala de aula, que por meio de atividades espontâneas e observação, estive imerso na prática juntamente com os discentes participantes e assim, pude identificar, aprender, reconhecer e atualizar processos de ensino e aprendizagem que permearam a experiência teatral da sala de aula e, a partir daí, me deparei com muitas possibilidades de explorar estas potencialidades da cena teatral indígena.

Aproveitar as oportunidades do cotidiano, criando, incentivando, motivando e coordenando atividades/jogos teatrais com os estudantes foi uma forma de dar ferramentas para que os próprios alunos e alunas envolvidos na experiência percebessem os encaminhamentos dados em busca de um diálogo e atualização, para que, posteriormente ou simultaneamente, os mesmos que atuaram como participantes consigam ativamente ter iniciativas próprias e propor novas atividades nos seus contextos de ensino nas aldeias.

A vontade de apresentar o dia-a-dia do trabalho a partir das propostas de atividades apresentadas nesta tese teve um objetivo claro: apresentar idéias práticas, que descrevessem processos de ensino e, assim, deixasse pistas para que um leitor atento possa (re) construir criativamente os caminhos e atalhos tomados

pelos participantes. Por outro lado, as atividades podem ser usadas como ponto de partida para outras futuras aplicabilidades ou atualizações práticas e/ou teóricas.

Além da vivência teatral, foi fundamental a avaliação de todo o processo, uma vez que estes cursistas levariam estas atividades para as suas escolas nas aldeias e re-adaptariam para as suas turmas. A oportunidade de assistir as peças apresentadas pelos outros grupos foi um processo enriquecedor, pois foi possível que eles avaliassem os trabalhos dos outros grupos, observassem criticamente os caminhos encontrados por outras turmas e outras etnias para levar para a cena os seus mitos. Um olhar comparativo tanto na concepção estética como nas questões culturais de cada etnia.

Deste modo, o teatro possibilitou aos participantes a apropriação de novos instrumentos que lhe serão úteis nas práticas pedagógicas docentes uma vez que os envolvidos no projeto, além de vivenciar/experimentar o fazer teatral, faziam parte de um projeto de formação docente.

Contudo, a tese apresentou uma proposta pedagógica que teve uma preocupação especial com desenvolvimento da criatividade dos estudantes indígenas, alimentando a imaginação e traduzindo a floresta e o seu cotidiano para a cena dramática por meio da habilidade de expressão, oralidade, ritual e outros temas que atravessam a cultura indígena. Por meio do drama da floresta, do teatro do oprimido da aldeia e dos jogos teatrais na mata, acredito estes alunos e alunas indígenas acabaram se identificando e, neste processo de identificação se sentiram valorizados e perceberam que o teatro sempre esteve presente nas suas culturas e nas suas práticas cotidianas.

O mito funcionou como uma narrativa de uma encenação imaginária virtual que expressava a visão de mundo, o pensamento e a vida dos indígenas. Estas narrativas de autoria indígena foram o elo que possibilitou a aproximação, a identificação e o diálogo dos cursistas com o fazer teatral.

Foi a partir dos mitos que se estabeleceram os diálogos sobre os elementos da encenação, práticas cênicas construídas a partir do jogo teatral e da improvisação.

O mito funcionou como “o que os indígenas queriam dizer” e possibilitou criar instrumentos e estratégias pedagógicas que facilitassem a experimentação cênica e trouxesse para a cena não só uma realidade indígena de que como eles percebem o mundo, como também uma maneira de chegar a uma estética indígena onde os envolvidos se (re) conhecessem por meio das cenas apresentadas.

A espontaneidade do fazer teatral pelos jogos teatrais, a imaginação dramática, o caráter lúdico, a improvisação, o ritual e a performance para chegar à representação teatral de um mito indígena na cena foi muito além de uma simples transposição de um texto narrativo para a cena dramática. Quais as características deste teatro indígena? A questão então foi encontrar o teatro nestas culturas a partir de suas próprias manifestações e práticas espetaculares (BIÃO, 2008). Afinal, como diz Courtney (2010, p. 162):

o teatro é a mais velha de todas as artes – a representação, como movimento dançado, personificando um espírito, um animal, um homem. Daí vem a dança (o movimento quando atuando), a música (o acompanhamento à atuação), e a arte (ilustração da atuação). Pelo menos foi assim que o mais primitivo dos homens encarou as atividades artísticas. As origens dramáticas, porém estão intrinsecamente vinculadas à religião e à crença, à magia e aos ritos mágicos, que deram as atividades dramáticas seu propósito.

Assim, segundo o autor (2010, p. 166) “o mito surgiu a partir do ritual (...) e o ritual deu origem ao teatro, (...) o teatro ritual dá uma versão de cada sociedade de um tema universal, (...) os mitos deram origem as tramas uma vez que relatavam histórias”, portanto, *o mito-drama*, enquanto proposta metodológica de ensino de teatro buscou no mito seus instrumentos pedagógicos e de realização cênica e foi, portanto, um dos caminhos que possibilitou entender e alcançar uma expressão teatral indígena, tendo em vista suas próprias manifestações artísticas e culturais.

Portanto, esta tese não se encerra aqui. Em terras rondonienses principalmente, temos muito terreno fértil para continuar dialogando com os povos indígenas e seguir pensando neste fazer teatral da floresta, em um teatro de autoria indígena, já que falamos tanto de narrativas de autoria indígena. Muitos elementos

do fazer teatral ainda podem e devem ser investigados neste contexto, o texto dramático, a encenação e a preparação do ator indígena, a estética do teatro indígena, o teatro e a política e o teatro intercultural são só alguns dos caminhos que aponto para futuros trabalhos. A inserção do teatro nas escolas indígenas bem como as outras artes também é um ponto que ainda precisa ser mais discutido. Espero que este trabalho possa reverberar nas aldeias e que depois de sistematizado nesta tese eu possa mantê-lo em constante atualização e expansão a partir dos desdobramentos. Amanhã, quero voltar para o campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Teatro na educação – o que é afinal?**
- O estranho mundo que se mostra às crianças. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1983.

ABRANTES, Cristovão. **Organização dos professores indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso: relações com políticas públicas de educação e as escolas indígenas.** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). ___ Brasília: MEC, SEF, 2002 (p. 64-67)

ALMEIDA, M. I. (Org.) **Do Açaí cada fruto uma historia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras e Edições Cipó Voador, 2010

ANDRADE, Lúcia. **A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asurini do Trocará.** IN: IN: VIDAL, Lux (org.). Grafismo indígena. São Paulo, EDUSP. 1992 (p.117-132)

BATISTA, Maria Gláucia. **As Políticas Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (1998 a 2010)** Porto Velho. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

BIÃO, Armindo. **Teatro de cordel e formação para a cena: textos reunidos.**

Salvador: P & A, 2009.

BIÃO, Armindo. **Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos.** Salvador: P & A, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É o Método Paulo Freire – Ed. Brasiliense –** São Paulo, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Decreto- Lei Nº 58824, de 14 de junho de 1996. **Dispõe sobre a Convenção 107 da OIT, tratando da proteção de populações tribais.** Brasília.

BRASIL. MEC. INEP. **Educação Indígena.** Em Aberto, Brasília, ano 3, n.21.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 26 de 4/02/1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** In: BRASIL. MEC. INEP. **Educação Indígena.** Em Aberto. Brasília, ano 14 n.63.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.** Brasília: MEC/SEFF, 1998.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena.** Brasília: MEC-SEF- Comitê de Educação Escolar Indígena, 1996.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. **O Professor-Artista: Perspectivas Teóricas e Deslocamentos Históricos**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol. 1, p. 35-44 n.10 (Dez 2008) - Florianópolis: UDESC/CEART

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**. CIMI: Brasília, 2014.

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário** – Regional Rondônia: *PANEWA* Especial CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 609 p. Porto Velho, 2010.

CIMI e a Formação dos Professores Indígenas. Brasília: Disponível em: <http://www.cimi.org.br>. Acesso em 03 nov.2002.

CITRO, Silvia (2009). **Cuerpos Significantes: Travesias por los rituales tobas**. Buenos Aires: Biblos.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COFAEB, 2004. **Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil: Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. – Rio de Janeiro: FUNARTE, Brasília: FAEB, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Joge Zahar, 2005.

D'ANGELIS, W. da R. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n.76, fev. 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

De PAULA DIAS, E; GOUVEA DE PAULA, L; AMARANTE, E; **História dos Povos Indígenas: 500 anos de luta no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes (CIMI) 1987.

DIAS d. Paula, Eunice, DE PAULA, Luiz Gouvêa e AMARANTE, Elizabeth (orgs.). **História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil**. CIMI (Conselho Indigenista Missionário) Petrópolis: Editora Vozes 1987.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na Educação – O caminho de tijolos amarelos na educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 6º Ed. 2011

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo, Ed. Perspectiva: 1972.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Rio, Zahar, 1987.

FERREIRA, J.C. **As fontes culturais elaboradas sincreticamente no teatro anchietano**. 2011, São Paulo/USP.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNAI, **Fundação Nacional do Índio**, 2003.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. *Revista Brasil Indígena*, ano 1, nº 4. Brasília, 2001.

GALLOIS, Dominique e CARELLI, Vicent. **Diálogo entre povos indígenas: a experiência de dois encontros mediados pelo vídeo**. São Paulo: CTI, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1989.

GIROUX, Henri. **Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism in Education and Society**, vol. 9. n1, pp 23-34. 2005. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu. Belo Horizonte, Autêntica 2000.

GUINSBURG, J. (org.) et alii. **Semiologia do Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

HARTMANN, Luciana e FERREIRA, Thaís. **Módulo 16: história da arte educação 2**. Brasília: Estação Gráfica e Editora Pontual 2010.

HERRERO, M; FERNANDES, U. (orgs.) **Jogos e brincadeiras na cultura KALAPALO**. São Paulo: Edições SESCSP 2010.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **O teatro de José de Anchieta: arte e pedagogia no Brasil colônia**. Campinas, SP [s/n] 2001.

HUIZANGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IRWIN, Rita L. & DIAS, Belidson (org.) **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/R/Tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena: Uma introdução. História dos Povos Indígenas no Brasil**, pag. 60. São Paulo, EDUC- Editora da PUC-SP, 2002

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade** Petrópolis: Vozes, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES da SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L.D.B. **A Temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

KAHN, M. **Educação Indígena versus Educação para Índios: sim, a discussão deve continuar...** Em Aberto, Brasília, ano 14, n63, jul./set. 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

MACHADO, Iralely [Et al], (organizadores) **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

MAMET, David (2000). **Una profesión de putas**. Madrid: Debate.

MARINIS, Marcos. **Comprender el teatro – Lineamientos de una nueva teatrología**. Buenos Aires: Editorial Calerna, 1997.

MELLATI, J.C. **Índios do Brasil**. 8. Ed São Paulo: Hucitec, 1981.

MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma. (orgs.) **Teatro: ensino, teoria e prática**. Volume 2. Uberlândia, EDUFU, 20011.

MENEGAZZO, Carlos M. **Magia, mito e psicodrama**. (tradução de Magda Lopes) – São Paulo: Ágora, 1994.

- MINDLIN, Betty e Autores Indígenas. **Mitos Indígenas**; MINDLIN, B. **Nós Paiter: Os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985
- NEVES, J. G. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. Araraquara: 369 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho. São Paulo 2009.
- NOLASCO, Patrícia Carmelo. **A educação jesuítica no Brasil colonial e a pedagogia de Anchieta: catequese e dominação**. Campinas, SP[s/n], 2008.
- PAULA, J. M. de. **Karo e Ilkolóehj: escola e seus modos de vida**. Porto Velho. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.
- PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – Coleção Temas & Educação.
- PUPO, Maria Lúcia. **“Sinais de Teatro-Escola”**, humanidades. Edição Especial Teatro pós-dramático, Editora UNB, nº 52 nov 2006, PP 109-115.
- PUPO, Maria Lúcia. **Entre o Atlântico e o Mediterrâneo: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: FAPESP, 2005.
- RIBEIRO, Jucelino Batista. **A contribuição do teatro à educação**. IN: MACHADO, et. al. **Teatro – Ensino, Teoria e Prática**. Uberlândia: Edefu 2004
- RONDONIA. Projeto Açaí. (SEDUC) – **Programa de desenvolvimento do ensino fundamental –2005**.

RONDONIA. **Decreto Estadual n. 8516 de 15 de Outubro de 1998**. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em magistério Nível Médio. Rondônia, 1998.

RONDÔNIA. **Institui o Projeto Açaí. Decreto 8516, de 15/10/1998**. Porto Velho, 1998.

ROUBINE, Jean –Jacques. **A linguagem da encenação teatral: 1880 – 1980**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

SANTANA, Arão P. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão P. **Ensino do Teatro e Preparação de Professores: o Caso Brasileiro**. In: MACHADO, Irley; TELLES, Narciso, MERISIO, Paulo. (orgs.) Teatro: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004.

SANTANA, Arão P. **Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula**. In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson (org.) - Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009. P (29-35)

SCARAMUZZI, Igor A. Badolato. **De índios para índios: A escrita indígena da história**. USP Tese de doutorado.

SILVA, G. F. da., (2001). **Do multiculturalismo à educação intercultural. Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre**. Tese de doutorado,

SILVA, G. F. da., (2003). **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: FLEURI, R. M. (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Sumus: São Paulo 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

S.THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira. **O Texto multimodal de autoria indígena: narrativa, lugar e interculturalidade**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado USP.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. (org.). **Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia**: EDUFU, 2009.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martinez.

VALENTIN, Andreas. **Contrários: A celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins**. Manaus: Editora Valer. 2005.

VENERE R. Mário. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**. Araraquara. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo 2011

VERDUM, Ricardo. (org.) **Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

VIDAL, Lux (1992). **Grafismos Indígenas: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Novel USP FAPESP

VIDAL, Lux; Lopes da Silva, Aracy. **Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas**. IN: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**. São Paulo, EDUSP. 1992 (p.279-293)

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Rio de Janeiro, MANA, 1996.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996

UBERSFELD, Anne. **Semiótica teatral**. Murcia: Cátedra, 1989.

ZANNONI, C; AYTAI, D; MARCHEZAN, G. L; MANO, M; BARROS, S. M.M; GODOY, G. G. M; SANTILLI, P; VIETLER, R.B; PAES, S.R; CARVALHO M.S.S. (Orgs.) **Rituais Indígenas Brasileiros**. São Paulo, CPA. 1999.

VI Colóquio Internacional de Etnocologia disponíveis em www.etnocologia.org

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Disponível www.unir.br/pppintercultural.

APÊNDICE: FICHAS DE ATIVIDADES

Passos para realização das propostas abaixo foram baseadas em Viola Spolin. Estes exercícios do “o que?”, “o onde?” e “o quem?” funcionam tanto para os alunos e alunas para treinamento cena, como também é um caminho para que o docente se interesse e se aproxime do contexto dos estudantes. Neste caso, seria como o levantamento das palavras e temas geradores, pensando em Paulo Freire.

- a) Descrição** – apresentação do jogo; como organizar o jogo; onde posicionar os jogadores; quando dar instruções; quando parar o jogo;
- b) Objetivo** – definição do resultado que se espera; o que o diretor deseja com o jogo;
- c) Foco** – qual problema o jogador deverá estar atento; o que deverá fazer em cena;
- d) Instrução** – informações dadas pelo professor durante a atividade; direcionar os jogadores dentro da proposta;
- e) Avaliação** – avaliar se mantiveram o foco; apontar questões sobre como foi desenvolvido o jogo;

A) Exercícios do “O que?”

Elencar todas as ações presentes no mito para a partir delas, propor jogos teatrais, exercícios de alongamento, aquecimento e relaxamento.

A partir do jogo “siga o seguidor” de Viola Spolin, o professor solicita aos estudantes que proponham ações a serem seguidas pelos demais e assim, possibilita ao docente reconhecer as ações cotidianas presentes na comunidade e

para posteriormente utilizar tais ações para (re) formulação de novos exercícios. Ações que surgiram nos exercícios:

Fazer farinha; pescar, assar, moquear, dormir, dançar, plantar, rezar, quebrar castanha, pintar, esconder, assistir televisão, banhar no rio, roçar, beber, nadar, comer, cagar, mijar, fazer rede, trançar, fazer artesanato, contar história, matar, casar, flechar, atirar, pintar-se, embebedar, sonhar, enfeitiçar, curar, cantar.

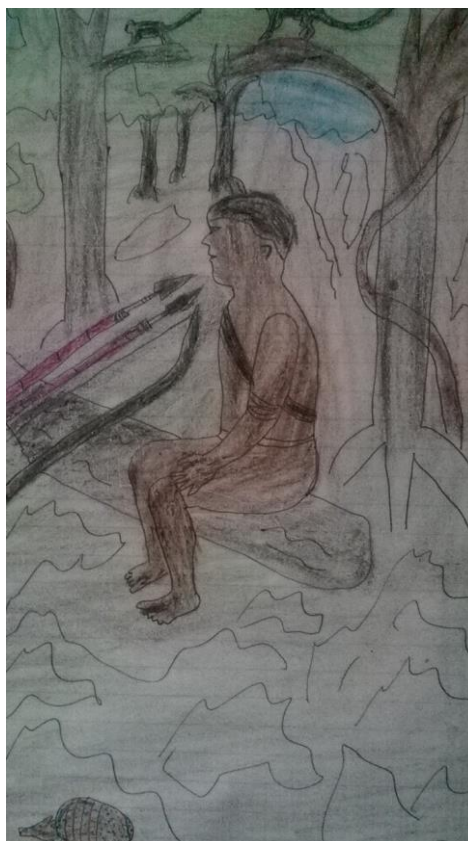


Figura: Desenho Karitiana

B) Exercícios do “O Onde”?

Explorar os espaços que aparecem no mito. A partir daí, se desenha o espaço para improvisar nele. Sugere-se que peça aos estudantes que montem um possível cenário (lugar) para que as cenas sejam desenvolvidas. Lugares destacados nas narrativas:

Mata, aldeia, maloca, rio, igarapé, árvore, cidades próximas da aldeia, escola indígena, Centrer (centro de formação), bar, igreja, auditório (onde acontecem reuniões de lideranças indígenas e governo)

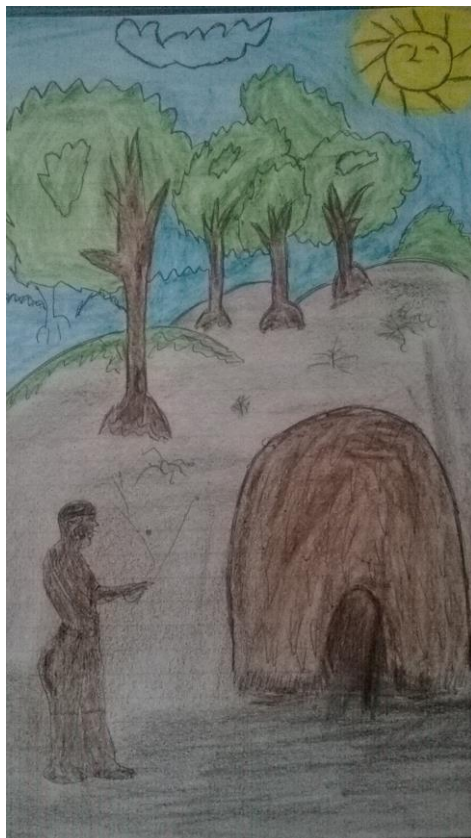


Figura: Desenho Karitiana

C) Exercício do “O Quem”?

Explorar corporalmente as personagens do mito/narrativa (pessoas, animais, plantas, elementos da natureza como sol, lua, árvore, rio, terra etc.) presentes nas narrativas.

Nota: Um indígena durante o trabalho disse ao explicar a sua visão do mito: “Antes era assim. Animal virava índio, índio virava animal, animal virava rio, rio virava índio,

Índio virava árvore, índio virava sol, virava lua etc.” Algumas personagens que apareceram nas narrativas/mitos:

Pajé, Cacique, seringueiro, índio, índia, coruja, onça, gavião, cobra, quati-puru, catitu, anta, macaco, lua, sol, terra, rio, professora, criança, antepassados, antropólogo, sapo, pastor evangélico.



Figura: Desenho Karitiana

5.1 Fichas de Atividades de Aquecimento

Ficha 1

Quem? Índios

Onde? Mata

O que? Fazendo roçado

Ficha 2

Quem? Índios

Onde? Mata

O que? Queimando roçado

Ficha 3

Quem? Índios e índias

Onde? Roçado

O que? Plantando milho

Ficha 4

Quem? Índios e índias

Onde? Debaixo a castanheira

O que? Quebrando castanha

Ficha 5

Quem? Quatipuru

Onde? Castanheira

O que? Comendo Castanha

Ficha 6

Quem? Índios

Onde? Caminho da aldeia para o roçado

O que? Caminhando em direção ao roçado

Ficha 7

Quem? Índios e Índias

Onde? Plantação de milho

O que? Colhendo milho

5.2 Jogos Teatrais da Floresta**5.2.1 O caçador na mata**

Inicialmente esta atividade é direcionada para os alunos indígenas (masculino), pois se refere a atividades realizadas tradicionalmente pelos homens da aldeia. A atividade pode ser proposta para as alunas também, mas, o professor deverá ter atenção para que não seja estereotipada e caminhe somente para a questão cômica.

1. **Quem?** Caçadores indígenas
2. **Onde?** Na mata
3. **O que?** Procurando/perseguindo a caça.

Descrição: nesta atividade de aquecimento divide a turma em grupos onde cada equipe deverá subir ao palco e se mostrarem como caçadores indígenas na mata atrás da caça. Devem procurar/perseguir a caça levando em consideração os obstáculos da floresta e as dificuldades de capturar a caça. O grupo de alunos e alunas decidirá se irão para o palco somente os homens ou se as mulheres também irão.

Objetivo: Percepção corporal do eu e do espaço.

Foco: Procurar/perseguir a caça na mata.

Instrução:

1. Fazer dança dos caçadores; Ritual da caçada;
2. Perseguir a caça em uma mata fechada;
3. Tempestade no caminho;
4. Solo cheio de espinhos;
5. Perseguir a caça que atravessou um asfalto que corta a mata;
6. Um igarapé; um rio; açude
7. Descendo um barranco escorregadio;
8. Depara-se com uma sucuri;
9. Depara-se com um madeireiro;
10. Fogem de garimpeiros;

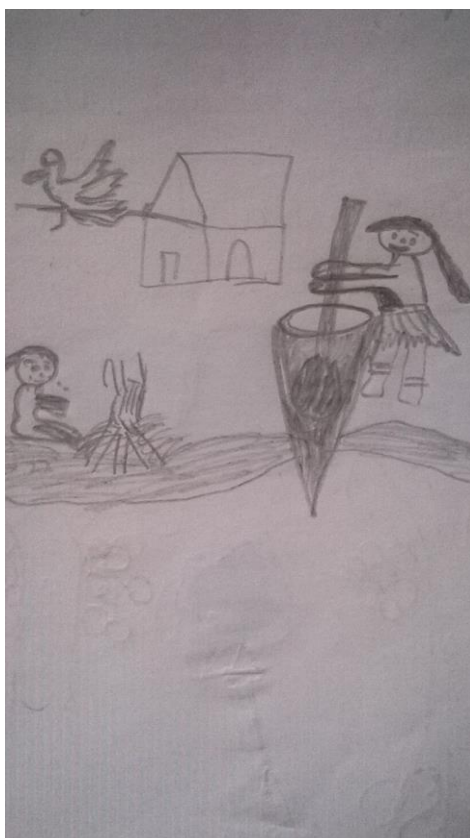
Nota: Cada uma das instruções acima funciona como obstáculos que seguem pelo caminho. Estes obstáculos são freqüentemente enfrentados por eles e relatados em suas narrativas e bate-papos prévios antes da elaboração da atividade.

Avaliação: Todos os jogadores se concentraram nos obstáculos que apareceram na mata? Os jogadores mostraram ou contaram que estavam procurando/perseguindo uma caça? Os jogadores mostraram ou contaram que apareceram obstáculos no caminho?

5.2.2 O dia da chicha

Este jogo é inicialmente proposto para as alunas indígenas, pois é uma atividade tradicionalmente realizada pelas mulheres da aldeia. No entanto, o professor poderá depois propor que a atividade seja realizada pelos homens, mas, tomando os devidos cuidados para que não seja estereotipada e provocando assim somente o riso e perdendo a seriedade da atividade.

No primeiro momento, propus a atividade com todos e todas, pois não sabia da divisão entre homens e mulheres na realização da chicha, e conseqüentemente, os próprios estudantes me chamaram a atenção e explicaram as questões tradicionais do ato de “fazer a chicha”.



Quem? As mulheres da aldeia

Onde? Na aldeia

O que? Fazer Chicha

Descrição: Nesta atividade a sala deverá grupos. Importante que cada grupo tenha homens e mulheres. As mulheres irão subir ao palco como se estivessem na aldeia preparando a chicha coletivamente para esperar a chegada dos caçadores homens. Elas preparam a chicha e eles trazem as caças e celebram em uma grande festa.

Objetivo: Interação entre os participantes.

Foco: Mulheres (preparar a chicha) Homens e Mulheres (Comemorar a abundancia de caça)

Instrução:

1. Fazer ritual da chicha;
2. Fazer chicha;
3. Servir chicha;
4. Tomar chicha;
5. Receber os caçadores com chicha;
6. Comemorar a fartura de caça;
7. Distribuir a caça;
8. Embebedar;
9. Vomitar;
10. Voltar para a maloca;

Nota: O jogo acima é dividido entre homens e mulheres dentro do grupo. No entanto, podem ser discutidas as funções tradicionais na aldeia dos homens e de mulheres. Buscar entender quais são as outras atividades na aldeia que tradicionalmente são separadas entre homens e mulheres como: fazer artesanato, redes, tapeçaria, caçar, plantar, roçar, cuidar das crianças, etc. Ao realizar a atividade em outro momento, pode-se inverter os papéis levando em conta que poderá ser uma atividade estereotipada basicamente cômica. No entanto o professor poderá tirar proveito destas inversões para trabalhar diferentes papéis na cena.

Avaliação: as jogadoras contaram ou mostraram que estava fazendo chicha? Contaram ou mostraram que estavam servindo a chicha e comemorando com a chicha? Os jogadores contaram ou mostraram que estavam carregando as caças? Contaram ou mostraram que estavam tomando a chicha?

A partir desta atividade fomos encontrando um corpo que caça, que faz chicha, que trabalha, que festeja, que come, bebe e se embriaga.

5.2.3 Os animais da floresta

Quem? Animais

Onde? Na mata

O que? Esconder do caçador

Objetivos: Exercitar o trabalho corporal extra-cotidiano

Descrição: A sala é dividida em quatro grupos. Cada grupo receberá uma ficha com um animal da floresta. O grupo deverá “se transformar” nesse animal e coletivamente deverão mostrar no palco que estão tentando se esconder do seu caçador. A platéia deverá descobrir que animal foi apresentado no palco pelo grupo de estudantes.

Foco: Animal se escondendo do seu caçador

Instrução:

1. Fazer movimentos deste animal;
2. Produzir sons;
3. Interagir entre si;
4. Cruzar;
5. Escutar a aproximação do caçador;
6. Sentir o cheiro do caçador;
7. Ver o caçador;
8. Atacar o caçador;
9. Se esconder do caçador;

10. Fugir do caçador;

Nota: As fichas com os animais foram sorteadas. Nas fichas tinham os seguintes animais: queixada, onça, tracajá, macaco-prego, quatipuru, tatu-bola, anta.

Avaliação: Os jogadores alcançaram o foco? Mostraram ou contaram o determinado animal.



5.2.4 Encontre o seu amor na mata

Quem? Animais da floresta

Onde? Na mata

O que? Procurar o seu amor

Descrição: Cada um dos integrantes dos grupos deverá escolher um animal. O professor pedirá que dois integrantes de cada grupo subam ao palco e façam o animal que escolheu. É importante que ele mostre esse animal no seu habitat natural. Os animais todos no palco deverão se observarem discretamente e ir se aproximando daquele que acredite ser o seu amor. Ou seja, deverá encontrar outro animal da sua mesma espécie. Importante ter atenção que não necessariamente se formará pares, pois não se sabe quais animais subiram. Vale ressaltar que após a atividade, deverão debater sobre que gestos, ações, atitudes fizeram com que os pares se aproximassem. Se formarem trios, estes deverão excluir um por critérios próprios.

Foco: Encontrar o amor.

Instrução:

1. Fazer movimentos deste animal;
2. Produzir sons;
3. Interagir entre si;
4. Cruzar;
5. Se estranhar;
6. Brigar;
7. Brincar;

8. Se esconder;
9. Comer;
10. Descansar, dormir;

Nota: Assim que todos encontrarem os pares o jogo é finalizado.

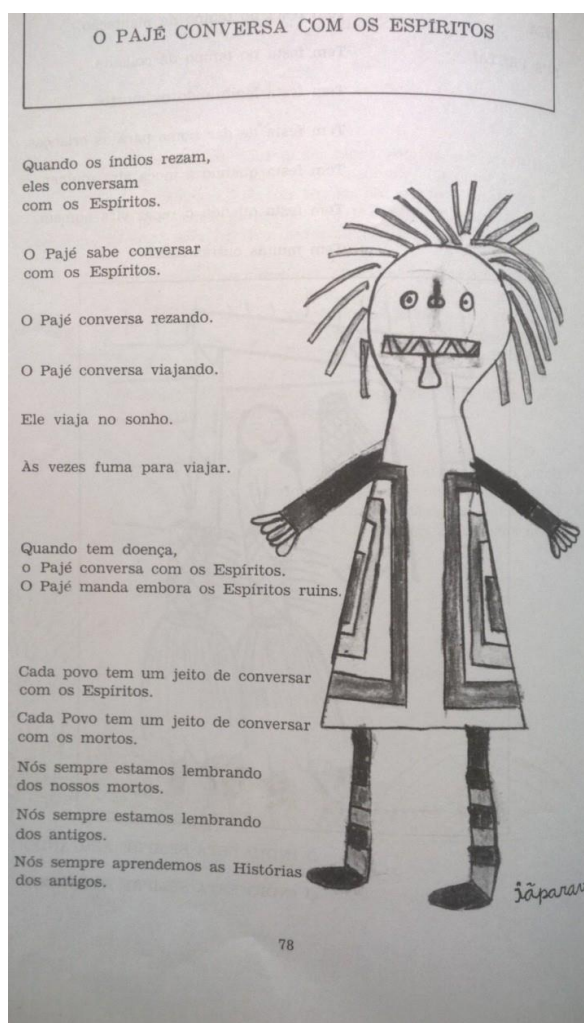
Avaliação: Mantiveram o foco? Mostraram ou contaram?

5.2.5 O Pajé

Quem? O Pajé

Onde? Na aldeia

O que? rezar **Descrição:** A sala é dividida em grupos. Cada grupo deverá apresentar um componente que irá ser o pajé da aldeia. Irá para o palco e seguirá as instruções. A ação é de rezar.



Foco: Rezar, invocar.

Instrução:

1. Conversar com espíritos;
2. Sonhar;
3. Viajar no sonho;
4. Fumar;
5. Mandar embora os espíritos;
6. Conversar com vivos;
7. Conversar com mortos;
8. Fazer remédio;
9. Fazer revelações;
10. Curar doente;

Nota: Recomenda-se não utilizar falas. O texto “O Pajé conversa com os espíritos”, poderá ou não ser usado.

Avaliação: Mantiveram o foco? Contaram ou mostraram?

5.2.6 Reza de índio é festa. Festa de índio é reza

Quem? Índios

Onde? Na aldeia

O que? Fazer festa

Descrição: A sala é dividida em três ou quatro grupos. Cada grupo irá definir um tipo de festa que irá representar no palco. Deverão buscar todas as ações físicas que envolvem esta festa. O facilitador da atividade deverá dar as instruções para que os participantes mantenham o foco que é a festa.

Instrução:

1. Festa no tempo da derrubada
2. Festa no tempo da plantação
3. Festa da colheita
4. Festa dos mortos
5. Festa para dar nomes às crianças
6. Festa quando a moça vira mulher. Festa da menina-moça
7. Festa quando o rapaz vira homem.
8. Festa da caçada

5.3 DRAMA DA FLORESTA

O *drama*, neste sentido, é um método de ensino cujos aspectos estruturais e estratégias garantem ao professor o exercício de ouvir o aluno e abrir oportunidades para que ele investigue as situações dramáticas a partir de seu *capital cultural* (...). O professor propõe as tarefas que irão definir o próximo *episódio* do processo dramático com base no material que veio à tona do episódio anterior. Ele pode, e deve desafiar as posturas assumidas pelo aluno, mas fará isso ao criar problemas para serem solucionados por meio de diálogos ou ações físicas. (CABRAL, 2006, p.118)

INSTRUÇÕES:

As propostas apresentadas a seguir possuem dois focos dramáticos. O grupo deverá escolher um dos focos dramáticos de cada proposta para a realização do drama da floresta. Seguem as recomendações que deverão buscar em cada foco dramático escolhido:

1. Introdução do tema/contexto

O tema é introduzido a partir de perguntas aos alunos e as alunas sobre o que eles sabem sobre o tema.

2. Sobre os personagens que serão assumidos:

A turma é dividida em grupos. Cada grupo escolhe uma das alternativas (foco dramático) ou juntam as duas alternativas para posteriormente escolher os personagens que farão parte do drama/teatro. Os alunos e alunas deverão experimentar o processo de teatro “sendo um dos personagens”.

3. Mito-drama

Neste momento, recomenda-se realizar com os alunos e alunas atividades de aquecimento, alongamento, improvisação e jogos teatrais para envolvimento e disponibilidade para o jogo. Recomenda-se os jogos teatrais da floresta.

4. Começa o drama:

O professor-personagem assume determinado personagem e visita os grupos.

5. Conflito:

Solucionar o conflito do foco dramático escolhido.

6. Avaliação:

Dificuldades de imersão na atividade. Contaram ou mostraram que estavam fazendo os personagens? Interesse pela história, participação efetiva da turma. Dificuldades encontradas na atuação e interpretação do personagem.

7. Notas

O coordenador/facilitador da atividade deverá ser criativo e assim, com intervenção professor-personagem abrir possibilidades de criação para os alunos e alunas, permitindo e promovendo uma participação efetiva dentro da proposta. Todos os levantamentos feitos pelos estudantes devem ser levados em conta e ao final da atividade devem promover uma grande roda de discussão para avaliar o processo.

5.3.1 O Alcoolismo na Aldeia

Focos Dramáticos (Alternativas)

3. Um indígena do curso de formação Projeto Açaí II saiu da aula na sexta feira e desapareceu. Na madrugada de domingo ele apareceu sujo, bêbado e alterado no local das aulas. Encontrou a porta de vidro fechada e a quebrou com um pedaço de pau. A coordenação decide expulsar o índio do curso de formação. Chama as lideranças indígenas para negociar. Como solucionar a questão do índio?
4. Um indígena consegue com um amigo uma garrafa de Pitu, uma marca de cachaça. Toma a garrafa toda e sai para pescar e desaparece. Todos na aldeia estão muito preocupados. O que está por trás disso?

5.3.2 A Aldeia fica sem o Pajé

Focos Dramáticos

1. O Pajé decide entrar para a igreja e anuncia na aldeia que não irá mais ensinar a medicina tradicional, chás, ervas, encantos, etc. Todos estão muito preocupados, pois somente o Pajé conhece da medicina tradicional e sabe curar as pessoas. Os moradores da aldeia deverão encontrar uma solução. O que fazer sem o Pajé?
2. O Pajé está muito doente e tem um sonho dizendo que vai morrer na próxima lua. Todos ficam muito preocupados, pois o Pajé é o único que sabe curar as pessoas. Como preservar os conhecimentos do Pajé após sua morte?



5.3.3 Não tem professor na aldeia

Focos Dramáticos

3. Os alunos e alunas da aldeia começaram as aulas no início do ano com o professor Gustavo e poucos meses depois ele conseguiu outro emprego na cidade e abandonou as aulas. A mesma coisa aconteceu com a professora Marly ano passado e com o professor Ednaldo ano retrasado. E tem ano que eles nem tiveram professor. O que fazer para ter aulas na aldeia?

4. A professora da aldeia misteriosamente some na mata. Ela sai para ir ler perto do rio e desaparece. Já é a terceira vez que a escola fica sem professor. A última professora era viciada em internet e não conseguiu ficar na aldeia, pois não havia sinal lá. A outra tinha medo de cobra e foi embora. Mas, a Fatinha sumiu misteriosamente. O que está por trás disso?

5.3.4 As línguas indígenas

3. Um dia, todos acordaram e não se lembravam da língua indígena da aldeia. Todos esqueceram como falar na língua. Só se lembravam do português. Misteriosamente ninguém lembrava nenhuma palavra e também não entendiam. Seria um encanto? Como solucionar isso?
4. Um dia, todos na aldeia perceberam que ninguém mais lembrava nenhuma palavra na língua indígena. Nem os nomes das comidas. Todos estavam muito tristes, pois não conseguiam se comunicar, principalmente com os mais velhos que não falavam português. Quando chegou a noite, um garotinho de 5 anos começou misteriosamente a se lembrar as palavras.

5.3.5 Barragens e BRs nas Terras Indígenas

3. Foi aprovada e deram início a construção de uma barragem nas proximidades de muitas aldeias indígenas de Rondônia, Acre e Amazonas. Uma grande enchente se formou e tomou conta de tudo: casa, animais, mata, peixes, etc. Como solucionar?
4. Deu início a reconstrução da BR Transamazônica a rodovia cortou muitas terras indígenas causando grandes danos as comunidades da região. Um repórter foi fazer uma matéria no local e desapareceu.

5.3.6 O índio e a garota de programa de Ji-Paraná (RO)

3. O indígena no período das aulas em Ji-Paraná na UNIR, conhece uma garota em um bar e decide levá-la para morar na aldeia. A garota aceita e vai embora com ele. Depois de um tempo, descobrem que ela era garota de programa em Ji-Paraná e estava tentando fazer a mesma coisa com os índios da aldeia. Mesmo assim, o indígena estava cada vez mais apaixonado. O que fazer?
4. Um indígena conhece uma garota em Ji-Paraná e se apaixona por ela. Ele a convida para ir embora com ele para a aldeia. Ela aceita. Depois de um tempo, ela desiste de morar lá e vai embora. O índio, muito triste fica doente e decide ir embora da aldeia com esperança de encontrar a menina.

5.3.7 Uma convenção de Pajés

O drama “uma convenção de Pajés” foi um *drama-ritual* criado a partir de todas as experiências anteriores. Relato a atividade completa com todos os passos, textos, e ordem de execução, para que se tenha uma idéia de uma atividade focada no drama da floresta. Esta proposta foi realizada integralmente como está relatada abaixo com diferentes públicos:

Título da atividade: Uma convenção de Pajés

Descrição Geral: Pajés de diferentes aldeias e etnias se encontram em uma convenção organizada pelo Pajé-Geral (professor-personagem) para tratar dos temas relacionados ao sexo em suas respectivas aldeias e assim, buscar uma revelação do verdadeiro “mito do sexo” na floresta.

Passos da Atividade:

11. Reunião dos Pajés de diferentes etnias;
12. Objetivo de discutir os problemas relacionados ao sexo na aldeia;
13. Para iniciar o ritual, cada um receberá um sonho-imagem e ouvirá a música “Uirapuru”;
14. Eles revelarão os sonhos;
15. Ouvirão uma música sobre Premonições e Catástrofes;
16. Receberão os seus envelopes com a “situação-sexo” de sua aldeia;
17. Lerão individualmente e logo após compartilharão com todos;
18. O Pajé reunirá os outros em duplas e lançará a questão: “Como explicar o sexo para os nossos parentes indígenas?” As duplas deverão buscar uma inspiração/revelação para chegar a uma resposta.
19. O Pajé entregará um pote com alimentos da floresta para cada dupla que ajudará a dupla a ter a visão/revelação. O alimento deverá estar relacionado com a solução da “situação sexo”. O Pajé cantará a música do Sabor Marajoara.

20. Todos compartilharão o “mito do sexo” que foi revelado a cada dupla e irão escolher qual será o mito transmitido. O Pajé-Geral cantará a última canção para finalizar o ritual.

Descrição detalhada da atividade: Pajés de diferentes etnias se encontraram em uma convenção para discutir dos temas relacionados ao sexo em suas aldeias e assim, buscar uma revelação/resposta da verdadeira natureza do sexo a partir da “nova visão” do “mito do sexo”. Para iniciar esse ritual, o Pajé-Geral entrega aos outros Pajés um envelope com um “sonho-imagem” e cada um deverá tentar decifrar esse “sonho” e compartilhar com o grupo. Durante a distribuição dos “sonhos-imagem” o Pajé-Geral (professor – personagem) cantará uma música relacionada com a liberdade na floresta.

Uirapuru, ararauna
 Um curió cantou pra mim
 No meu caminho a cigarra voa
 Guará se esconde tão vermelhim
 Vejo coleira no quintal
 Eu vou te amar bem-te-vi

Uma pupunha roída assim
 Só pode ser passarim
 De primavera de flor em flor
 De brincadeira do meu amor
 Quem vive livre é feliz
 Mas contente é o passarim

Uirapuru, ararauna
 Um curió cantou pra mim
 No meu caminho a cigarra voa
 Guará se esconde tão vermelhim
 Vejo coleira no quintal
 eu vou te amar bem-te-vi

(Sandra Peres e Paulo Tatit)

Após as interpretações dos sonhos (cada um fará uma interpretação da imagem que recebeu) o Pajé irá cantar uma música sobre premonições de catástrofes na floresta.

KAMBÔ (Garantido)

Trovões e tempestades anunciam:
Pestes tropicais, formigas,
Lagartos, tarântulas negras

Trovões no rio da liberdade anunciam:
Pestes tropicais gafanhotos,
Anófeles, escorpiões

Flagelação na aldeia
Dos filhos do sol

A tribo Katukina
Luta em defesa da vida
Nenhuma erva da selva
Ameniza esse mal
Benzedores aflitos iniciam
A dança tribal, sobrenatural

Guerreiro Katukina em busca
Infinita do ser imortal
Embrenha-se na mata,
Encontra a salvação
Em troca da vida oferece a Cunhã

Dias caem e noites se vão
E surge a libertação

Tribos de rã, de rã Kambô
Kambô, ô, ô,ô...
Rã, rã, rã...

Depois da música cada um recebe o envelope com a “situação-sexo” de sua respectiva aldeia. Após a leitura individual de cada “situação-sexo”, cada Pajé deverá compartilhar a “situação” da sua aldeia. O Pajé-Geral lançará a seguinte questão para o grupo de Pajés: Como explicar o sexo para os nossos parentes indígenas?

O Pajé-Geral pede que os outros Pajés se dividam em pares e entrega para cada par um pote pequeno com um determinado alimento da floresta (castanha de

caju, castanha do Pará, amendoim, milho, etc.) e solicita a cada dupla que a partir dos “sonhos-imagens” compartilhados, das “situações-sexo” e dos sabores dos alimentos recebidos, busquem uma revelação sobre a “verdadeira natureza” do sexo na aldeia.

Esta revelação será o “mito do sexo” que será transmitida para todos os indígenas. Enquanto o Pajé-Geral distribui os alimentos ele canta uma canção que diz sobre o sabor marajoara, do Açaí.

Põe tapioca
 Põe farinha d'água
 Põe açúcar
 Não põe nada
 Ou me bebe como um suco
 Que eu sou muito mais que um fruto
 Sou sabor marajoara
 Sou sabor marajoara
 Sou sabor... (2x)

Nilson Alves

Ao final, os pares irão compartilhar os mitos e escolherão um mito geral para ser transmitido. O Pajé canta a última música e se despede de todos.

Outros Quinhentos virão - Garanchoso

Cinco séculos
 Há muito tempo atrás
 De Lisboa partiram as caravelas de Cabral
 Rumo às Índias, mas aportaram
 Num novo continente tropical
 Era o descobrimento o fim da era Indígena,
 Tupi Guarani, Tupinambá, Parintintins,

Não mais vão voltar
 Levaram nosso ouro, mataram nossa gente,
 Mancharam nosso solo de sangue inocente
 O lá iera, o láia
 O lá iera, o láia

5.4.0 TEATRO DO OPRIMIDO DA FLORESTA

5.4.1 O índio e o não índio

Descrição da atividade: O coordenador pedirá que em grupos participantes busquem uma narrativa indígena que apareça a figura do índio e do não índio. Eles deverão propor imagens que representem essa narrativa e as relações estabelecidas entre eles. O grupo deverá batizar a imagem com uma palavra: ex. Liberdade, opressão, exploração, amizade, violência, paz, etc. No segundo momento cada grupo apresenta a sua imagem e os que observam irão batizar novamente a imagem com uma palavra. Assim, após as apresentações iremos discutir se coincidem ou não com o que foi previamente batizado.

Após apresentadas as imagens, cada grupo deveria modificar a imagem do outro de modo a solucionar, melhorar ou realçar a expressão que se formava. Na última etapa que trabalhei com os indígenas notei grande parte deles tinham um celular que fazia foto ou filmagem. Nas etapas iniciais em 2009 não era popular celular com fotos e filmagens. Portanto, a adaptação/atualização desta atividade está no uso da fotografia, e assim acrescento aqui a “*Mito-foto*”. Ao invés de se criar somente a imagem, os alunos deverão registrar em forma de foto. Uma foto-inicial, uma foto-conflito e uma foto-solução.

Outra adaptação também sugerida é o “*Teatro-Testemunha Ocular*”, a partir da junção do Teatro Invisível de Boal e o Teatro Fórum. Nesta proposta os alunos deverão fazer um teatro invisível e alguém irá filmar como se fosse um curioso que registra alguma cena na rua pelo celular. Após a filmagem do episódio, deverá entrevistar alguém que observou a cena pedindo opinião sobre o tema/conflito apresentado. Ao final o *Teatro-Testemunha Ocular* e a *mito-foto* deverão ser socializadas entre todas e todos para abrir uma discussão sobre a temática.

Ao final, abrimos uma discussão a partir da relação entre ser índio e não índio, estabelecendo paralelos entre o indígena e o não-indígena a partir do modo como aparecem nos mitos. O *Teatro-Testemunha Ocular* e a *Mito-foto* podem ser pontos de partida para futuras improvisações e peças.

5.4.2 Você é polícia? Não gosto de polícia não!

Descrição: Essa frase que serve de tema para este exercício, foi pronunciada por uma criança indígena que acompanhava a mãe durante as aulas. A menininha estava me observando quando eu cheguei. A primeira coisa que ela me perguntou foi se eu era polícia, e antes que eu respondesse, ela já concluiu: eu não gosto de polícia não! Conteí esse episódio para os alunos e as alunas e decidimos criar imagens a partir desta frase. Quais seriam as imagens que estavam na cabeça desta criança com relação a polícia? Como desmanchar essa imagem? É possível? Os estudantes poderão registrar as imagens por meio de fotos, “mito-foto”, criar um teatro invisível ou *Teatro-Testemunha Ocular* em algum local trazendo para o contexto uma relação polícia-indígena. E poderá solicitar aos alunos e alunas que façam uma pesquisa-entrevista com as pessoas da região perguntando sobre qual a opinião que eles têm dos policiais e da segurança pública. Qual a relação da polícia com a aldeia? O que fazer para mudar isso?

5.4.3 A História do nosso Povo⁴⁶

É uma História triste.

É uma História de sofrimento.

É uma História de dominação.

É uma História

que todo o mundo tem que ter vergonha dela.

É uma História

que o Governo tem que ter vergonha dela

É uma História

que as Missões tem que ter vergonha dela.

Por isso,

é uma História que o branco sempre escondeu.

A vida do branco é dividida.

Nesse Jeito de vida

tem gente que domina

e tem gente qu é dominada.

Tem branco rico

e tem branco pobre.

⁴⁶ Essa história abre o livro História dos Povos Indígenas – 500 anos de luta no Brasil elaborado por Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvêa de Paula e Elizabeth Amarante. Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Nesse sistema,
o rico é o dominador,
o pobre é o dominado.

O branco pobre não pode contar a história dele.

O negro não pode contar a história dele.

O índio não pode contar a história dele.

Nós temos que ir descobrindo
a verdade.

Nós temos que ir descobrindo cada pedacinho da nossa história.

Nós é que sabemos conta a nossa dor.

Nós é que conhecemos

A nossa verdadeira vontade de luta,

A nossa vontade e não amolecer.

Este livro é pra contar

como o branco tem massacrado nós.

É para contar

Como o branco pisou em cima e nós.

Mas

esse livro

ainda não conta tudo...

Descrição da atividade: Cada grupo deverá criar uma ou mais *mito-foto* com o tema do texto acima. A imagem deverá ter um título. Após a realização das imagens,

todos em círculo deverão comentar e refletir sobre o texto e as imagens criadas a partir deles. A cena montada por eles a partir desta atividade foi “Histórias do Contato ou o Antropólogo na aldeia”.

5.4.4 Os índios na cidade

Descrição: Quais os problemas que os indígenas enfrentam na cidade? Como aparecem os indígenas nos meios de comunicação? Os indígenas nos filmes? Nas novelas? Nos desenhos animados? Nos livros didáticos? Quando e porque os indígenas vão para a cidade? Procure fotos em jornais, revistas, livros que mostram imagens de indígenas. Qual a relação dessas fotos com a realidade? O que fazer para mudar a realidade?

A partir da *mito-foto* registre imagens que traduzem o indígena na cidade e os problemas enfrentados por eles. Crie fotos mostrando qual seria a solução. Teatro-Testemunha Ocular: Em grupos os alunos e alunas deverão ir para um local da cidade. Um indígena ficará responsável por registrar fotos, filmagens da reação das pessoas quando chegam os indígenas em um bar, restaurante, prefeitura, praça, mercado, etc.

Após registrarem e observarem as reações das pessoas, eles deverão voltar ao local e criar outro Teatro-Testemunha Ocular se posicionando e tentando resolver esta questão de preconceito em determinado estabelecimento, e assim, registrar a reação das pessoas pela intervenção de algum indígena.

5.4.5 Índios que trabalham para o patrão

Descrição: Cada grupo irá criar imagens a partir do tema. Poderá registrar por meio de mito-foto. Nos grupos deverão discutir as diferenças entre os trabalhos na aldeia e os trabalhos nas cidades, nas fazendas, nos garimpos, nas madeiras. Cada grupo criará um roteiro de cena que tenha como mote o tema acima e/ou as fotos criadas a partir do tema. Importante um início, um conflito e as soluções.

Texto base: Escravo é a pessoa que não tem liberdade (*História dos povos indígenas, pag. 99*)

O escravo não pode fazer o que ele quer.

Não pode pescar quando quer.

Não pode caçar quando quer.

Não pode dançar quando quer.

Não pode nem baixar quando quer.

Ele tem que fazer o que o dono manda.

Ele tem que trabalhar duro.

Ele tem que trabalhar sem parar.

Ele tem que trabalhar muito para o dono ganhar mais dinheiro.

Quando cansa ele não pode parar, senão o dono bate muito nele.

Bate com chicote.

Amarra o corpo dele com corrente.

Deixa no sol quente sem beber.

Deixa passar dias sem comer.

Querendo pode até matar.

É assim que o branco fazia com escravo.

Assim os brancos fizeram com os índios também.

5.5 DO MITO AO DRAMA: Roteiro de atividade

Após a realização das atividades anteriores é chegada a hora de levar para a cena uma narrativa indígena, seja ela tradicional, seja contemporânea. Após escolher e discutir entre eles qual a história querem trazer à tona por meio da cena teatral, o professor solicita que eles elaborem um roteiro a ser seguido na improvisação. Os alunos e alunas respondem as seguintes questões:

- 1) Quais são os personagens da narrativa? Animais, pessoas, coisas?
- 2) Quais os cheiros e sabores da narrativa escolhida para improvisação?
- 3) Quais os sons aparecem neste mito?

5.5.1 Sons dos mitos

Descrição da atividade: Cada grupo deverá encontrar os sons presentes no mito e reproduzi-lo criativamente. Deverá apresentar o som escolhido e ensaiado para todos. A platéia deverá adivinhar de que som se trata. **Obs.:** Exemplos que sons que foram comuns no processo:

1. *sons de abelha,*
2. *sons de queixada,*

3. *som de cachoeira,*
4. *som dos pássaros,*
5. *som dos peixes,*
6. *som de animais,*
7. *som de macaco prego,*
8. *som de macúca,*
9. *som de chuva,*
10. *som da guariba (macaco pelo vermelho),*
11. *sons do vento,*
12. *sons do trovão,*
13. *sons do macaco-zogue-zogue (cinza) etc.*

5.5.2 Caminhando pela mata

Um grupo vai para o palco o outro assiste. Todos devem começar a caminhar e seguir as instruções dadas pelo coordenador.

Instruções:

1. Caminhar.
2. Caminhar no ritmo das palmas.
3. Caminhar e sentir cheiro de fumaça.
4. Caminhar e sentir cheiro de castanha.
5. Caminhar no roçado.
6. Caminhar voltando do roçado.
7. Caminhar em direção do roçado para colher milho.
8. Caminhar voltando do roçado com o milho.
9. Caminhar como um quati-puru.
10. Caminhar como um pássaro da cabeça vermelha.

*Obs. Todas estas ações de caminhar se relacionam lugares e ações presentes nas narrativas.

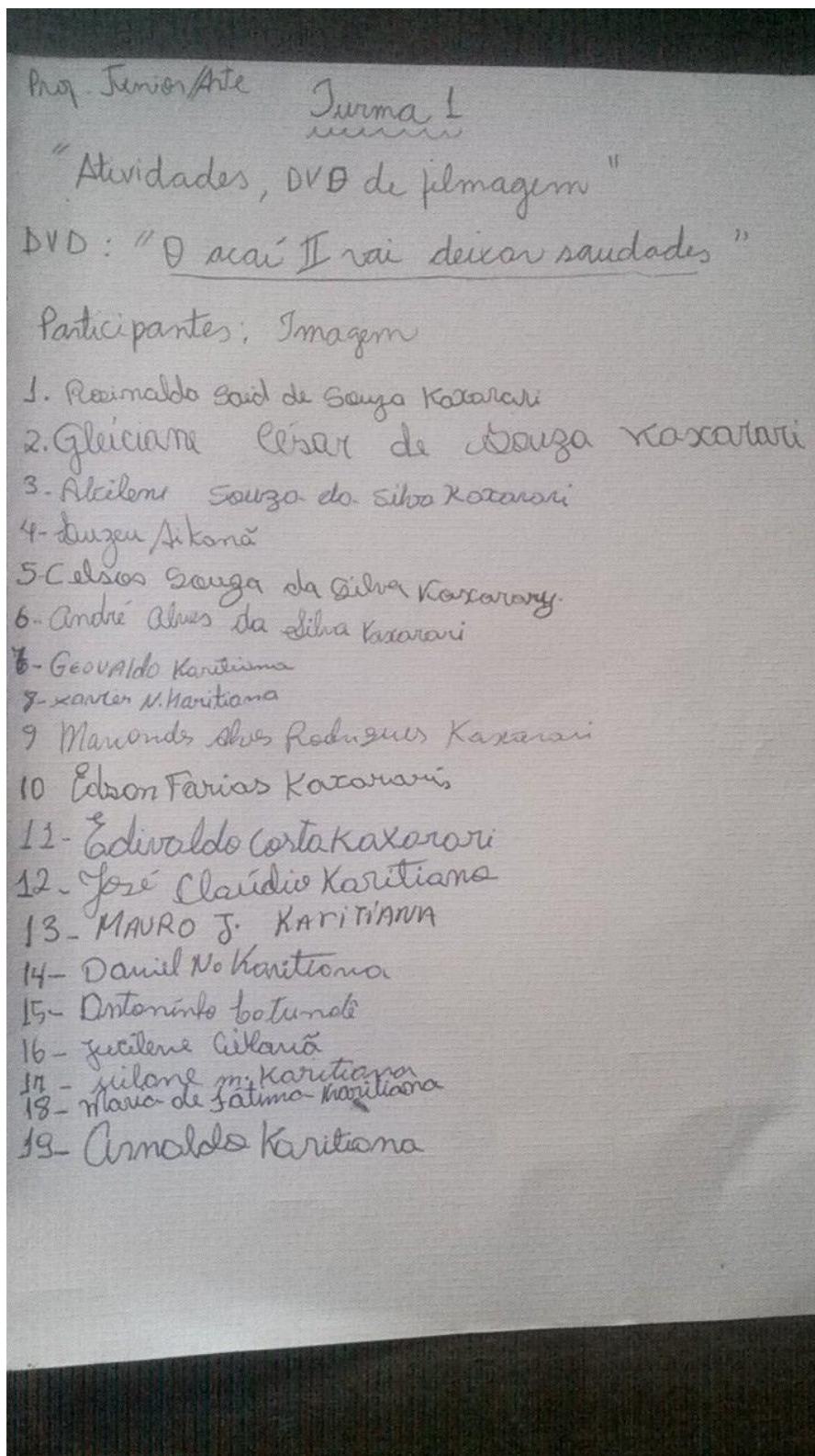
5.5.3 Elementos da Encenação Indígena

- 1) **Introdução:** Onde e quando começa a história? É uma história linear?
- 2) **Enredo:** O que acontece? O desenrolar da história?
- 3) **Ponto Clímax:** O ponto culminante, o auge da história?
- 4) **Desfecho:** Como termina a história? Como soluciona?

1. **Figurino e adereços:** O que os atores e atrizes usaram em cena para caracterizarem as suas personagens?
2. **Maquiagem:** Qual pintura corporal poderá ajudar a compor a personagem na peça?
3. **Cenário:** Onde irá transcorrer a história? Quais os materiais podem ajudar a compor este cenário?
4. **Iluminação:** A peça é ambientada durante o dia? Com a luz do sol? Durante a noite com a luz da lua ou da fogueira? Ou com iluminação elétrica? Como trazer este ambiente para a cena?
5. **Sonoplastia:** Os sons e músicas da cena serão executados pelos atores e atrizes, ou terá uma equipe responsável para esta execução? Algum instrumento musical entra para a cena? Terá som elétrico e outros recursos de sonoplastia como DVDs, CDs, vídeos etc.?
6. **Dramaturgia:** qual o texto que servirá como base? Será escrito um texto dramático com cenas, falas de personagens e rubricas? Será elaborado um roteiro para a improvisação? Será construída a partir de desenhos, imagens, fotos, rituais?

*MÃOS A OBRA, CRIATIVIDADE E DISPONIBILIDADE
UMA TRILHA APRESENTADA PARA O TEATRO DA FLORESTA*

5.5.4 Ficha Técnica – Os sujeitos que possibilitaram esta experiência. O mito-drama deve a elas. As fotos, desenhos, inspirações estão no DVD “O Açaí II vai deixar saudades”, como atividade de encerramento, formatura e registro.



Prof. Júnior
Arte/teatro

Surma 2
muni

"Atividades, DVD de filmagem"

Da Aldeia à Sala de Aula:

Itinerários de Viagem

Participantes:

1. Marli Cuyubin
2. Angélica Jaboti
3. Marlene Waywui
4. João Conaé
5. João Batista Oro Noo
6. Rosilene Oro Mao
7. Marta Oro Noo
8. Marcelina Oro Uwarom Xijim
9. Margarite Oroaram Xijim
10. Jeremias Oro Noo
11. Robson Oro Uwarom
12. Paracel Oro Uwarom
13. Robson Oro Uwarom
14. Natalício Oro Noo
15. Glinda Edimar Oro Uwarom
16. Marlene Kanaé
17. Valde Oro Uwarom Xijim
18. Yonno Oro Mon de Axió
19. Marcilio Oro Noo
20. Filho Oro Noo
21. Ronaldo Oro Noo
22. Josué Oro Noo
23. Ronaldo Oroaram Xijim

24. Almir Oro Noo
25. Leino Oro Cit
26. Jeremias Wajoo
27. Adriano Oro Wari Cabica
28. Raissa Oro Noo

Prof. Júnior / Arte

Turma 3

Vida na Aldeia: A prática e a manutenção
identidade indígena - Atividades, DVD de filmagem

Participantes:

1. David Punubora
2. Ari Uru Ewau Wau
3. Toméwa Amendawa
4. Wazano Amendawa
5. Puri Uru Ewau Wau
6. Carlos Tupari
7. Edmar dos Reis
8. Valmir Makurap
9. Maurício Tupari
10. Merais Tupari
11. Milene Tupari
12. Gláuciana Camêl
13. Edna Arua
14. Juari Tupari
15. Inácio do Nao
16. Lívia Oro Nao
17. Frederico do Nao
18. Elivanda Wilson
19. Gilson W. Massapó
20. Tiago Jabuli
21. Fanciuso do Co
22. Edmar Arua
23. -
24. -
25. -

filmagem: Turma 4 Prof. Junior / Arte

Saudades do Recanto

"Atividades, Aulas de Arte, DVD de filmagem"

Participantes:

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Andrade Arnak | 24. Adriano Oro Waram Ti |
| 2. Adauto Aricapu. | 25. Arnaldo Oro Waram Tij |
| 3. Ana macurap | 26. Aldo Oro Nao |
| 4. Bismarque Cuyubim | |
| 5. Catiucio Jabuti | |
| 6. Edenize macurap. | |
| 7. Edilson Tupari. | |
| 8. Gilbertino Oro Nao | |
| 9. Samuel Oro Nao | |
| 10. Comauri Oro Nao | |
| 11. Altamiro Oro Nao | |
| 12. Cleilda Conceição macurap | |
| 13. Lúcia Oro at | |
| 14. Wani Oro Eo | |
| 15. Alcio Oro Waram Xijem | |
| 16. Zico Oro mon | |
| 17. Rosinaldo Oro Nao | |
| 18. Cleudo Oro Waram Xijem | |
| 19. Antenor Oro Waram | |
| 20. Edmilson Oro Waram Xijem | |
| 21. Tapanai Oro mon | |
| 22. Silvano Oro Waram Xijem | |
| 23. Wagner Rogério Cao Oro Waxe Oro Nao | |

Proj. Jânior/Arte Turma 5
 "O Acaí II vai deixar saudades"
 Atividades, DVD de filmagem

Participantes:

- 1 - Edevaldo Surui
- 2 - Ferrari Surui
- 3 - Ruben Surui
- 4 - Arnaldo Gavião
- 5 - Angéla Arara
- 6 - Mariza Arara
- 7 - Inês Cinta Larga
- 8 - Priscila Cinta Larga
- 9 - Marcio - m - Gavião
- 10 - Adão Gavião
- 11 - Rute Arara
- 12 - Benedito Th. Arara
- 13 - Marcos Francisco Cinta Larga.
- 14 - Edna Surui
- 15 - Jostina Sabriuly Surui
- 16 - Geovani Surui
- 17 - Vinatan Cinta Larga
- 18 - Fábio Cinta Larga
- 19 - Siroviano Cinta Larga
- 20 - Almir Cinta Larga
- 21 - Juliano Cinta Larga
- 22 - Habinha Surui "PAITER"
- 23 - Edisio Karo Arara.
- 24 - Jape Surui
- 25 - Dion Surui
- 26 - Hgabriten Surui