

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO – UAB/UNB

FRANCIELE MACHADO DE AGUIAR

**AS ARTES DA PALAVRA E O IMAGINÁRIO *MBYA GUARANI*:
SABERES INDÍGENAS NO ENCANTE DA PEDAGOGIA DO TEATRO**

Santos - SP
2025

FRANCIELE MACHADO DE AGUIAR

**AS ARTES DA PALAVRA E O IMAGINÁRIO *MBYA GUARANI*:
SABERES INDÍGENAS NO ENCANTE DA PEDAGOGIA DO TEATRO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Cruccioli Ribeiro

Santos - SP
2025

CIP - Catalogação na Publicação

AA283a Aguiar, Franciele Machado de.
 As artes da palavra e o imaginário Mbya Guarani: saberes indígenas no encanto da pedagogia do teatro / Franciele Machado de Aguiar;

 Orientador: Ricardo Cruccioli Ribeiro. -- Brasília, 2025.
 40 f.

 Monografia (Graduação - Licenciatura em Teatro) -- Universidade de Brasília, 2025.

 1. Pedagogia do Teatro. 2. Saberes Mbya Guarani. 3. Artes da palavra. 4. Educação antirracista. I. Cruccioli Ribeiro, Ricardo , orient. II. Título.

FRANCIELE MACHADO DE AGUIAR

AS ARTES DA PALAVRA E O IMAGINÁRIO *MBYA GUARANI*:
SABERES INDÍGENAS NO ENCANTE DA PEDAGOGIA DO TEATRO

Trabalho de curso aprovado, apresentado à UnB – Universidade de Brasília, no Instituto de Artes / Departamento de Artes Cênicas, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Teatro, com nota final igual a ____ , sob a orientação do professor Dr. Ricardo Cruccioli Ribeiro.

Santos - SP, 02 de fevereiro de 2025.

Orientador: Professor Doutor Ricardo Cruccioli Ribeiro
Universidade de Brasília

Professora Doutora Sulian Vieira Pacheco
Universidade de Brasília

Professor Doutor Paulo Reis Nunes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília e ao sistema Universidade Aberta do Brasil, pela oferta de um curso de Licenciatura em Teatro na modalidade de educação a distância, que incentiva a formação de professores no campo da arte-educação, ampliando e descentralizando o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Ao corpo docente do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UnB e às professoras e professores formadoras/es pelos conhecimentos compartilhados e pelas oportunidades de aprendizado ao longo da jornada. Às professoras e professores tutoras/es pelo apoio e disponibilidade, pelos *feedbacks* e pelo incentivo para a conclusão de cada etapa do curso. À professora Sulian Vieira Pacheco, pelo suporte durante o percurso acadêmico. Ao tutor Francisco Souza da Silva, pelo trabalho junto às turmas do Polo Santos, que se tornou mediação fundamental à permanência das/os estudantes no curso. Às professoras supervisoras dos estágios curriculares: Fernanda Capra Pansiera, Fernanda Silva Moreno, Valdir Batista da Silva e Larisse Kaline Pereira da Costa, pela acolhida generosa em seus espaços de trabalho. Às/aos estudantes das turmas de estágio, pela parceria, pelos desafios e pelas relações de ensino-aprendizagem estabelecidas: ainda que efêmeras, elas me ensinaram muito sobre as complexidades e também sobre as alegrias de ser uma professora de teatro. Ao professor Ricardo Cruccioli Ribeiro, pelas leituras atentas enquanto professor-tutor e pela imensa sensibilidade na orientação deste trabalho, pela precisão nas observações, pelos saberes partilhados, pelo apoio ao longo do percurso da pesquisa e pela inspiração como educador que pratica suas palavras. Agradeço imensamente também pela solidariedade no momento em que a pesquisa foi atravessada pela calamidade climática ocorrida no Rio Grande do Sul e pela orientação cuidadosa diante da necessidade de reconfiguração do trabalho. Às comunidades Mbya Guarani da Tekoa Karanda'ty e da Tekoa Nhe'engatu, por me receberem em seus territórios, por me ensinarem novos mundos e palavras em seus *mborai*, pelas caminhadas com chimarrão pela *tekoa*, pelas conversas permeadas por longos silêncios, pelas palavras em guarani que aprendi com vocês, em especial com Eloir e Luciana Oliveira, Alexandre Acosta, Luís Palácio e Adriana Acosta. Cada som ainda reverbera e me convida a voltar, a estar mais próxima das sonoridades guarani, do encanto que ressoa no teatro e na vida. Ha'evete!

RESUMO

A pesquisa aborda relações entre os saberes dos povos indígenas e a pedagogia teatral a partir do imaginário *Mbya Guarani* e suas *artes da palavra* e tem como objetivo geral investigar e identificar, por meio de estudo teórico, como os saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*, expressos em suas poéticas da voz e tradições orais, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais no contexto da pedagogia do teatro. O estudo se mostra relevante ao destacar a presença da diversidade sociocultural na atuação docente nas artes da cena como prática de educação antirracista capaz de contribuir para o enfrentamento da invisibilização das epistemes indígenas nos espaços educacionais. A pesquisa bibliográfica é o procedimento adotado para a articulação das reflexões a partir dos conceitos de *txaísmo*, *alianças afetivas*, *Nhe'ẽ Porã*, *artes verbais / artes da palavra*, *oralitura*, *cosmopercepção*, *audição de mundo* e *decolonialidade*. A pesquisa aponta caminhos de construção de processos de ensino-aprendizagem da linguagem teatral em contextos não-indígenas, mobilizados pelo imaginário e pelas *belas palavras* (*Nhe'ẽ Porã*) guarani, como possibilidade de encante da pedagogia do teatro.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; Saberes Mbyá Guarani; Artes da palavra; Educação antirracista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto de represa na Tekoa Nhe'engatu, em Viamão – RS.	14
Figura 2 - <i>Opy'i</i> (casa de reza) em construção na Retomada Nhe'engatu.	16
Figura 3 – Urubu que vive com a comunidade Mbyá Guarani na Tekoa Nhe'engatu	16
Figura 4 – Alfabeto Mbya na escola indígena Kuaray Rete, na Tekoa Karanda'ty, em Cachoeirinha – RS	17
Figura 5 - Desenho do território da Tekoa Karanda'ty, em Cachoeirinha – RS, feito por estudantes Mbya Guarani.	26
Figura 6 - Mapa do território guarani (Guarani Retã) e seus subgrupos	27
Figura 7 - Mapa do território guarani (Guarani Retã) e seus subgrupos	27
Figura 8 – Mborai (canto) na Retomada Guarani Nhe'engatu	33

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UnB – Universidade de Brasília.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

ECA – Escola de Comunicação e Artes.

USP – Universidade de São Paulo.

SUS – Sistema Único de Saúde.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 SABERES INDÍGENAS EM CENA E EM SALA DE AULA.....	15
1.1 A temática indígena nas pedagogias e poéticas em artes cênicas	18
2 RELAÇÕES INTERCULTURAIS E A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA	25
2.1 <i>Nhe'ẽ Porã</i> : encantar e transformar pedagogias a partir do imaginário <i>Mbya Guarani</i> e suas artes da palavra	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como tema a construção de relações entre os saberes dos povos indígenas e a pedagogia teatral, tendo como contexto o imaginário *Mbya Guarani*, expresso a partir de suas artes da palavra. O conceito de *artes da palavra* designa, nesta investigação, as poéticas da voz, as tradições orais da etnia *Guarani Mbya* – como narrativas, cantos, rezos, recitações e práticas lúdicas que constituem tecnologias de memória e transmissão de conhecimento a partir da voz e seus desdobramentos em movimento, visualidade e gesto.

No caminho espiralado de aprender, ensinar e criar, transito entre a sala de aula, a sala de ensaio, o palco, a memória, encontrando ali desejos que ecoam e motivam as escolhas desta pesquisa. Durante minha formação como atriz, as palavras de Jerzy Grotowski (2012) sobre os cantos do vodu haitiano, “cantos que nos cantam”, ou as de Antonin Artaud (1993) sobre o poder encantatório da voz e da poesia na cena sempre me foram inspiradoras, sempre convidaram minha curiosidade a movimentar-se em pesquisa, principalmente a respeito das dimensões ritualísticas da vocalidade.

Em minha dissertação de mestrado – *Luminescência: o processo do ator como experiência corporificada do arquétipo-herói* (2015) – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), investiguei as noções de *trabalho sobre si* e *dramaturgia do ator* dentro do processo criativo, interrogando a possibilidade de presentificar na criação cênica aspectos que caracterizam a manifestação da imagem arquetípica do herói conforme a psicologia analítica de Carl G. Jung (2011), os estudos do imaginário a partir de Gilbert Durand (2002) e a noção de técnica pessoal formulada por Grotowski em seu percurso artístico. Assim comecei a pesquisar voz, imaginário e inconsciente, primeiro no contexto do processo de criação em cena e, aos poucos, também no campo da pedagogia teatral, em movimento de devir-professora.

No final de 2022, concluí minha tese de doutorado em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), intitulada: *Conbafular o encante nos afetos da voz: ressonâncias imaginais da vocalidade em um devir-professora nas artes da cena*. A pesquisa foi desenvolvida em meio à pandemia de COVID-19¹ e enquanto cursava esta Licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília a partir do programa Universidade Aberta do Brasil

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a COVID-19 como uma pandemia e, devido ao alto grau de contágio, foram tomadas medidas de isolamento social no mundo inteiro, até o final de 2021. Segundo dados atualizados pelo SUS (Sistema Único de Saúde), até 20 de junho de 2024 o Brasil teve 712.380 mortes causadas pela doença.

(UAB/UnB). Ali comecei a investigar a vocalidade em perspectivas feministas e também em suas relações com os estudos decoloniais.

O artista macuxi Jaider Esbell dizia que a arte indígena é uma armadilha para pegar bons curiosos, um feitiço para falar das coisas que importam. Como boa curiosa, tenho aprendido histórias e cantos que me convidam a escutar o que está perto, como as vozes guarani que soavam na geografia do meu cotidiano de estudante de teatro enquanto eu me preocupava em ler a bibliografia estrangeira das disciplinas da universidade – incluindo Artaud e Grotowski. Por melhor que escrevessem e teorizassem, eles falavam do mundo de lá, enquanto nos muitos mundos de cá ressoam encantos em curso: histórias e cantos de mais de 305 povos. Tarefa grande demais, mesmo para uma boa curiosa. Por isso, escolho nesta pesquisa uma etnia, pela proximidade e pela memória que tem tanto a dizer sobre teatro na escola, sobre pedagogia, sobre decolonizar imaginários.

Na época em que fazia teatro com colegas da escola, na zona rural de Viamão, município do Rio Grande do Sul, recebemos o convite da professora de Artes para apresentar nossa peça em uma escola indígena perto dali, que ficava a pouco mais de um quilômetro de distância da minha casa. Nessa escola onde apresentei o “meu” teatro, minha mãe também havia sido professora, ensinando português às crianças guarani. Mas ela não aprendeu guarani, assim como, na época, eu não soube nada sobre as pessoas que assistiram à peça da escola.² Também por isso, esta pesquisa parte de um desejo de escuta das tantas coisas que, naquele contexto colonizador, ficaram em silêncio. Um desejo de falar, em cena e em sala de aula, sobre coisas que importam, como diria Jaider Esbell.

Ressoando esses caminhos e memórias, lanço a pergunta: como os saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*, expressos em suas artes verbais, podem contribuir para a

² A experiência de montagem e apresentação de uma peça evidenciava uma abordagem pedagógica que concebia o ensino do teatro entre a formação artística e a livre expressão, em um contexto no qual não havia formação docente específica na linguagem nem se consideravam experiências de recepção e fruição estéticas como conteúdos possíveis em um campo de conhecimento autônomo – o que não permitiu que se percebesse, também, a colonialidade implícita em uma situação em que estudantes indígenas foram apenas espectadoras/es de estudantes não-indígenas. Dissipou-se, ali, a oportunidade de ampliação dos campos de sentido da pedagogia teatral a partir de uma relação de troca de saberes, imaginários, cosmopercepções. Do outro lado, a própria educação escolar indígena vivia um outro contexto, contando ainda com um número reduzido de docentes pertencentes à etnia *Mbya Guarani*, o que fazia com que a escola recebesse professores e professoras de escolas estaduais próximas (como foi o caso de minha mãe) que não possuíam formação que considerasse as especificidades do trabalho com uma cultura diversa da sua. Passados vinte anos, podemos dizer que os cenários e os personagens dessa história mudaram? É certo que avançamos em políticas públicas e que a pedagogia do teatro, a educação escolar indígena e o ensino das relações étnico-raciais vêm se transformando, mas não com a urgência que necessitamos enquanto sociedade.

construção de práticas pedagógicas decoloniais em arte-educação? A expectativa é que a investigação permita instaurar *alianças afetivas* (KRENAK; CESARINO, 2016) e ações afirmativas capazes de contribuir no enfrentamento da discriminação e da invisibilização dos povos indígenas, articulando saberes emancipatórios e contranarrativas aos silenciamentos historicamente perpetuados, inclusive pela escola.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e identificar, por meio de um estudo teórico realizado a partir de pesquisa bibliográfica, como os saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*, expressos em suas artes verbais, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais em arte-educação, em especial no contexto da pedagogia do teatro, com o propósito de colaborar no enfrentamento da invisibilização dos povos indígenas nos currículos e espaços educacionais, nos processos de formação docente e nas relações de ensino-aprendizagem, concebendo-as como possibilidade de encanto³ e bem-viver.

Propõem-se, então, os seguintes objetivos específicos: a) analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, algumas pesquisas sobre a temática indígena no contexto das artes cênicas, com ênfase nas relações entre a pedagogia teatral e os saberes dos povos originários; b) identificar, a partir de alguns estudos sobre pedagogia guarani empreendidos por pesquisadores e pesquisadoras indígenas e de trabalhos etnográficos relacionados, o papel das artes verbais e musicalidades na transmissão e produção de saberes entre as comunidades *Guarani Mbya*; c) projetar caminhos possíveis de aprofundamento da pesquisa, visando a elaboração de práticas pedagógicas direcionadas aos processos de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na educação básica, amparadas pelos saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*.

A diversidade sociocultural que constitui o Brasil nem sempre se faz presente, em toda a sua potencialidade, nos currículos da educação básica. A Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, enfatiza a área de Artes como um dos espaços de compartilhamento desses saberes, subalternizados pelas práticas coloniais de epistemicídio. Diante de tal contexto, este trabalho trata da pluralidade étnico-cultural que constitui o país e de caminhos para garantir sua presença na estruturação de ações educativo-culturais e na atuação de docentes de Arte, a fim

³ O conceito de encanto abordado neste trabalho ressoa as considerações de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas na obra *Encantamento: sobre política de vida*, na qual os autores definem o encanto como “fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 8), trazendo outros modos de existir e praticar o saber. O encanto em sua relação com as poéticas da voz é abordado no capítulo *Metamorfose* (p. 207-256) de minha tese de doutorado, intitulada *Confabular o encanto nos afetos da voz: ressonâncias imaginais da vocalidade em um devir-professora nas artes da cena* (AGUIAR, 2022).

de desfazer estereótipos e apagamentos produzidos historicamente pelos discursos hegemônicos. Justifica-se, diante disso, a importância da construção de uma educação antirracista, capaz de valorizar a diversidade de saberes e imaginários presentes em uma sala de aula, com as experiências e vivências que cada estudante carrega. A contribuição deste trabalho para o campo da arte-educação se evidencia na necessidade de formação de professores e de produção de materiais didáticos e ações pedagógicas específicas sobre o tema das relações étnico-raciais – em especial no que diz respeito aos povos indígenas.

No artigo *Arte, Ciência e Descolonização*, Verônica Fabrini (2017) lembra que um dos primeiros movimentos da colonização em Abya Yala⁴ se dá pela via do imaginário, principalmente através da música e do teatro. Em um movimento contracolonial, este trabalho propõe o estabelecimento de relações interculturais de ensino-aprendizagem das artes na escola, tendo como eixo as práticas de oralidade da etnia indígena *Mbyá Guaraní*. A partir da pesquisa de artes verbais como cantos, rezas, brincadeiras, narrativas mitológicas de origem e demais performances orais presentes no cotidiano desses grupos, apontam-se caminhos de construção de práticas pedagógicas orientadas pela cosmopercepção guarani que possam estar presentes também em contextos não-indígenas, a fim de colaborar na desconstrução de naturalizações e generalizações a respeito dos povos originários, “eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.” (KAIAPÓ, 2019, p. 72)

A partir da problemática levantada, elege-se como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, que busca analisar relações entre arte-educação, teatro e as culturas indígenas, principalmente na perspectiva da pedagogia e da formação docente, bem como etnografias que contemplam questões sobre práticas da oralidade entre os povos originários e bibliografias de autoria indígena com foco nas temáticas de arte, educação e relações interculturais.

A proposta inicial contemplava ainda em sua metodologia uma pesquisa de campo em caráter etnográfico, que seria realizada a partir de observações-participantes do cotidiano da educação indígena e da educação escolar indígena em duas comunidades *Guaraní Mbya* localizadas em dois municípios da região metropolitana de Porto Alegre (RS): a *Tekoá Nhundy*, localizada em Viamão e a *Tekoá Karanda'ty*, localizada em Cachoeirinha. No entanto, em virtude dos eventos climáticos de chuvas intensas que atingiram o Rio Grande do

⁴ Denominação histórica do continente americano na língua do povo Kuna e que significa “terra madura”. A expressão é usada como autodesignação dos povos originários, em contraponto ao nome América, utilizado pelos colonizadores europeus.

Sul a partir de 24 de abril de 2024 e que provocaram inundações, alagamentos e enxurradas em grande parte do Estado, o trabalho de campo precisou ser interrompido e a pesquisa, reformulada. A cidade de Porto Alegre e as cidades da região metropolitana onde se localizam as escolas Karaí Nhe'e Katu (Viamão) e Kuaray Rete (Cachoeirinha) tiveram acessos bloqueados em virtude das cheias do Rio Guaíba e de seus afluentes, integrando a lista de municípios declarados em estado de calamidade pública pelo Decreto estadual nº 57.596 de 1º de maio de 2024.⁵

Ao longo do trabalho, apresentam-se os conceitos-chave da pesquisa: *txaísmo*, *alianças afetivas*, *Nhe'ẽ Porã*, *artes verbais / artes da palavra*, *oralitura*, *cosmopercepção*, *audição de mundo* e *decolonialidade*. Tais conceitos se articulam na escrita dos dois capítulos nos quais o trabalho se estrutura: o primeiro deles, intitulado *Saberes indígenas em cena e em sala de aula*, aborda de modo analítico algumas pesquisas sobre a temática indígena no contexto das artes cênicas. O segundo capítulo, *Relações interculturais e a temática indígena na escola*, apresenta reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e a pedagogia guarani, detendo-se em materiais bibliográficos (etnográficos e etnomusicológicos) sobre a

⁵ Consequências da crise climática causada pelo aquecimento global, os desastres hidrológicos e geológicos que vêm afetando o Rio Grande do Sul e que interromperam o percurso da pesquisa tal como foi inicialmente delineado revelam, no entanto, a necessidade de sua continuidade e a importância de seus aprofundamentos e desdobramentos. A Tekoa Karanda'ty, em Cachoeirinha, é uma Retomada, nome dado ao processo de luta dos povos indígenas por suas terras como continuidade de uma ocupação tradicional e ancestral e que encontra respaldo não apenas em indícios históricos e antropológicos, mas também nos relatos de história oral, que se articulam aos conceitos de *artes verbais* e *artes da palavra* destacados neste estudo. Desde 2021, a ocupação de uma região da cidade chamada Mato do Júlio, além de permitir a reprodução dos modos de existência e da cultura guarani, protege uma área de 256 hectares de floresta nativa dos avanços da especulação imobiliária em Cachoeirinha. Em matéria publicada no Jornal Brasil de Fato RS em 21 de junho, estima-se que, no contexto das inundações ocorridas em maio de 2024, a biodiversidade do local contribuiu para drenagem e retenção hídrica de cerca de 35% do volume de chuvas, evitando que ainda mais áreas da cidade fossem afetadas pela inundação (FERREIRA, 2024). Uma situação semelhante é atualmente vivenciada pela comunidade *Mbya Guarani* que vivia na Tekoa Nhundy quando da elaboração do projeto desta pesquisa e que, desde fevereiro de 2024, se encontra em processo de retomada de um outro território na cidade de Viamão, agora denominado Tekoa Nhe'engatu. A área verde de 148 hectares é uma das poucas a abrigar fauna e flora remanescentes do bioma Pampa e também sofre com os processos de urbanização de seu entorno (GOMES, 2024). Além das dimensões ecológicas, as retomadas possuem uma dimensão pedagógica como espaços de visibilização da cultura e aprendizado emancipatório coletivo (LACERDA, 2021). Nas escolas itinerantes que se fazem e refazem durante o processo de luta, o caminhar e o escutar recompõem a memória e o tecido social de um povo, tal como a educadora indígena Pataxó Hã Hã Hãe Mayá relata em *A escola da reconquista* (ANDRADE, 2021). Em ambas as terras indígenas em retomada, a cultura *Mbya Guarani* é vivenciada a partir da *educação indígena*, realizada pelas próprias comunidades a partir das práticas cotidianas de construção do território. Tais práticas, nas quais as crianças estão especialmente implicadas, acabam por agregar também pessoas não indígenas, como estudantes de escolas do entorno, integrantes de movimentos sociais, entre outras. Já a *educação escolar indígena* é assegurada na Constituição de 1988 como direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Conforme o Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre essa modalidade da educação básica, a criação de uma escola indígena se dá “por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação”. As duas comunidades mencionadas reivindicam o atendimento de suas demandas educacionais junto ao poder público, uma vez que a educação escolar indígena se constitui como ferramenta importante para a autonomia e autodeterminação dessas coletividades.

cultura *Guarani Mbya*, sua musicalidade e artes verbais. No diálogo entre esses saberes, o imaginário guarani e suas artes da palavra ressoam como possibilidades de encanto e transformação das práticas pedagógicas em teatro em contextos não indígenas, concebidas em perspectiva decolonial.

Imagem 1: Tekoa Nhe'engatu, em Viamão - RS.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 07/03/2024.

1 SABERES INDÍGENAS EM CENA E EM SALA DE AULA

O teatro, na história do processo de invasão colonial de Abya Yala, constituiu-se como um dos instrumentos de catequização dos povos originários, impondo saberes, língua e visões de mundo do colonizador. Como nos lembra Verônica Fabrini no artigo *Arte, ciência e descolonização*, o teatro tornou-se a principal forma de conquista, pois “para se dominar um povo é fundamental que se domine primeiro o seu imaginário” (FABRINI, 2017, n. p.). Kaka Werá, professor indígena kaiapó, diz:

Na minha percepção, tão terrível quanto a guerra e quanto a doença trazida do outro lado do oceano e quanto a escravidão, foi, para os povos indígenas, o teatro. [...] O teatro desestruturou cosmovisões ancestrais, valores ancestrais, valores sagrados. Ele desestruturou o modo de pensar e o modo dos índios se relacionarem com a realidade, em nome de uma suposta verdade maior. Isso foi chamado de catequização. (WERÁ apud FABRINI, 2017, n. p)

Diante das marcas que a colonialidade deixa a partir do teatro, ao desestruturar modos de pensamento e de relação, a pergunta que se coloca é se o teatro e a arte poderiam, a partir da perspectiva dos povos originários, reconstruir saberes e modos de existência plurais, fundados na diversidade sociocultural indígena. Poderia também o teatro, em suas dimensões poéticas e pedagógicas, constituir-se como espaço de retomada, como lugar de articulação de um contradiscurso? Neste trabalho, mais do que um lugar onde se vê, o teatro é lugar de escuta de um erguer de vozes. Vozes que ressoam histórias e cantos – e com eles epistemologias, cosmopercepções, imaginários.⁶

⁶ Cabe mencionar alguns conceitos que situam este trabalho como contraposição às *colonialidades*. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007) define *colonialidade* como uma categoria a partir da qual a constituição histórica da modernidade é indissociável da invasão e exploração da América pelos europeus. Essa análise se articula a outras tradições críticas como os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos - estudos sobre efeitos dos processos de colonização no chamado "terceiro mundo" a partir da Ásia e da África e dos colonialismos anglo-saxão e francês. Os estudos decoloniais incorporam e radicalizam as análises pós-coloniais a partir da perspectiva dos países latino-americanos, propondo a revisão das epistemologias importadas da Europa. Nesse contexto, enquanto o *colonialismo* se refere à estrutura de dominação e exploração histórica dos povos de Abya Yala, promovendo a assimetria das relações de poder e a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados, a *colonialidade* é o conceito que circunscreve os efeitos do colonialismo mesmo após a emancipação política dos países latino-americanos em relação às metrópoles. Conforme apontam Pablo Quintero, Patrícia Figueira e Paz Elizalde em *Uma breve história dos estudos decoloniais*, "a colonialidade e seus principais efeitos continuaram a ordenar essas sociedades, produzindo-se, com o passar do tempo, diversas estruturas sociais de matriz colonial. É claro que o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo." (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6). Como espaço de confluência entre modernidade e capitalismo, a colonialidade constitui um sistema de dominação cultural que privilegia a racionalidade moderna eurocêntrica e produz classificações e hierarquizações entre a população mundial, modos de subjugação que servem ao controle da multiplicidade das

Imagens 2 e 3:

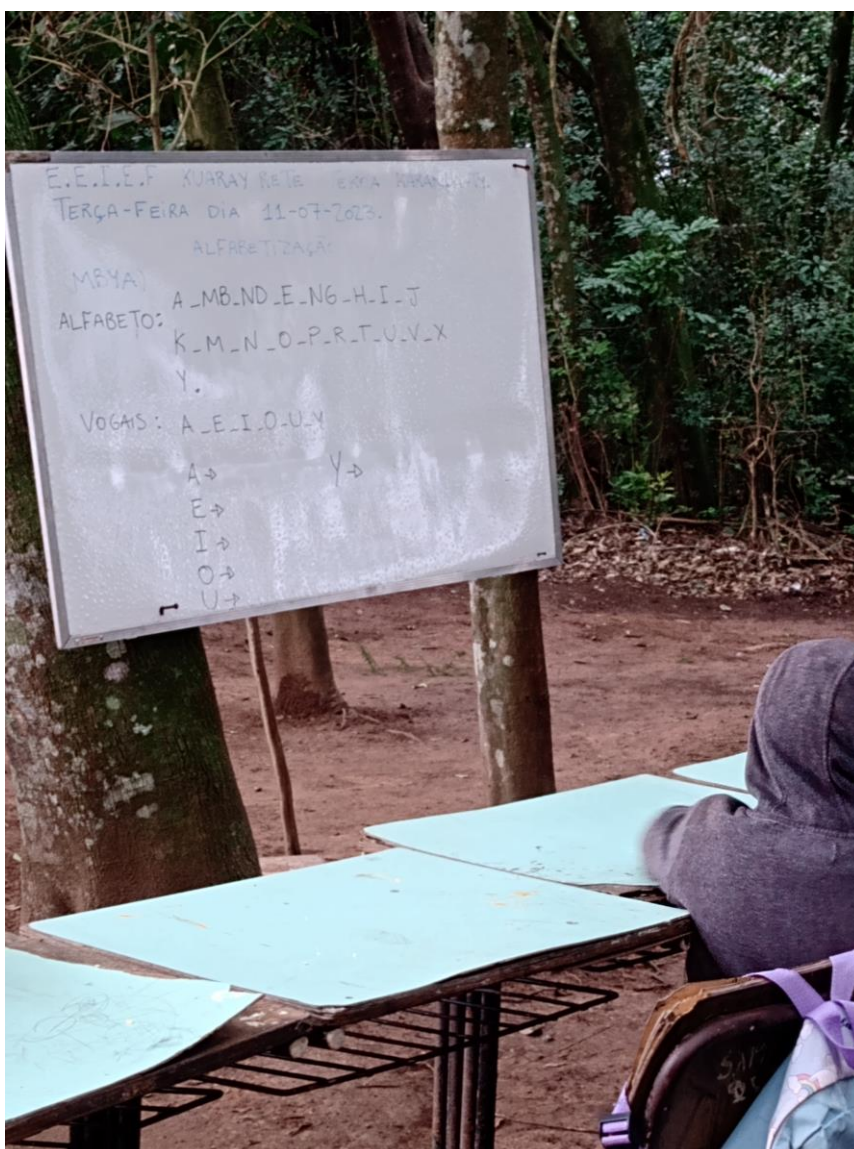
Opy'i (casa de reza) em construção - Retomada Nhe'engatu. Na mitologia guarani, o urubu é o detentor do fogo.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 01/03/2024.

formas de vida e à exploração do trabalho pelo capital. Tal dinâmica, nomeada por Quijano como *colonialidade do poder*, afeta todas as áreas da existência social e se desdobra em outras colonialidades: *colonialidade do saber*, *colonialidade do ser*, *colonialidade da natureza* e *colonialidade de gênero e sexualidade*. Na colonialidade do saber, o modelo de conhecimento europeu é universalizado e colocado como normativo, deslegitimando saberes que não pertencem à experiência europeia. A colonialidade do ser refere-se à elaboração do constructo raça e aos processos de racialização como construção de outridade e desqualificação do outro. A natureza também constitui-se como Outro e é vista como espaço subalterno, passível de exploração conforme as necessidades do capitalismo. E, por fim, a colonialidade do gênero e da sexualidade reforça o sistema binário de gênero e sua relação essencialista com a categoria de sexo biológico, estabelecendo a partir delas dicotomias de poder. Diante disso, colocam-se em discussão os conceitos de *descolonial* e *decolonial*. Não há um consenso a respeito do emprego de cada uma das expressões. Como destaca Vívian Santos (2018), o decolonial seria uma contraposição à colonialidade, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao colonialismo, a partir do processo histórico de ascensão dos estados-nação latino-americanos após o fim das administrações coloniais. No entanto, a colonialidade permanece mesmo após a descolonização, o que leva Catherine Walsh a propor a supressão do "s" para "marcar uma distinção com o significado em castelhano de 'des'. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e vestígios deixem de existir. A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (WALSH, 2009, p. 14-15) Há correntes que afirmam que o prefixo *des*, em português, não constitui uma negação, mas uma reversão – e tal postura de reversão incluiria as construções alternativas das quais fala Walsh. Como essa discussão ultrapassa os limites deste trabalho, os conceitos de *decolonização* e *descolonização* serão aqui tratados como sinônimos, sem que se deixe de reconhecer a importância dos debates que em torno deles se realizam.

Imagem 4: Alfabeto Mbya na escola indígena Kuaray Rete, na Tekoa Karanda'ty.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora em 11/07/2023.

Neste capítulo, teatro, educação e saberes indígenas se entrelaçam a fim de analisar relações entre a cena, a pedagogia teatral e os saberes dos povos originários. A luta dos povos indígenas encontra, no contexto das artes cênicas, um lugar de visibilidade que ultrapassa as formas estéticas para adquirir sentidos políticos e cosmopolíticos, para construir ferramentas de letramento racial e estabelecer alianças a partir das quais outras histórias possam ser contadas.

1.1 A temática indígena nas pedagogias e poéticas em artes cênicas

A possibilidade de relação entre o teatro e os saberes indígenas vem ganhando destaque nas pesquisas em artes cênicas no Brasil, seja no contexto dos processos de criação, seja no campo da pedagogia teatral. Luiz Davi Vieira Gonçalves (2022; 2018) ao falar sobre os estudos étnicos no contexto das artes da cena, destaca o conceito de *Kôkamôu*, que na língua yanomami significa “juntos”, e enfatiza o necessário “aprofundamento do conhecimento sobre a realidade cosmológica, social e política” (GONÇALVES, 2018, p. 19) dos povos indígenas por pessoas não indígenas.

Nos últimos anos, inúmeras manifestações simbólicas e artísticas dos e com os povos indígenas têm sido construídas, mobilizando o engajamento da sociedade nas lutas por direitos e nos processos de visibilidade das culturas dos povos originários. As pesquisas sobre poéticas e pedagogias a partir de tais perspectivas enfatizam a presença indígena, com suas cosmopercepções e imaginários, nas artes, nas artes da cena e em suas hibridizações, encontrando nesses saberes caminhos de decolonização da formação de artistas-docentes e de elaboração de práticas afirmativas nos processos de ensino-aprendizagem em arte-educação.

A arte e a educação tornam-se, nesse sentido, fundamentais na luta contra as políticas de extermínio, construindo alianças de retomada, de encante das práticas pedagógicas, reflorestando mentes e construindo possibilidades de bem-viver. Jaider Esbell e Idjahure Kadiwel (2021), artistas indígenas das etnias macuxi, terena e kadiwel, respectivamente, destacam a necessidade de uma educação memorial que se constitua como enfrentamento dos tantos apagamentos impostos no processo de colonização de nosso território. Educação que se torna, também, um exercício de cura.

A respeito da arte dos povos indígenas, Maria Brígida de Miranda et al. (2022, p. 4) comentam que “as diversas linguagens artísticas são centrais para esses povos, para o estabelecimento de relações políticas entre seres humanos e ‘mais que humanos’, mas são também fundamentais nas lutas por visibilidade.” Fazer visível a luta é fundamental diante de um contexto de equívocos e preconceitos historicamente forjados, que fazem com que no senso comum ainda prevaleça a figura do “índio” e a concepção de uma cultura genérica que faz parte do passado, que não está presente na contemporaneidade.

Ao contrário das visões estereotipadas que ainda prevalecem, apesar do apagamento dos currículos, as culturas e saberes indígenas buscam mostrar seu caráter plural, diverso, e tais mobilizações têm estado cada vez mais presentes a partir da arte. A pesquisadora Ana Carolina Abreu, na tese intitulada *Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de*

teatro e das histórias e culturas indígenas, enfatiza a necessidade de problematizar as ausências e (re)conhecer, a partir do compartilhamento de memórias coletivas, os saberes que ressoam nos imaginários e nas lutas sociais dos povos originários:

[...] não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora, desta forma, como afirma a socióloga Silvia Rivera Cusicanqui (2016, 2018), uma reforma cultural profunda em nossa sociedade depende da descolonização dos nossos imaginários, das nossas formas de representação, dos nossos gestos e da língua com que nomeamos os mundos. (ABREU, 2019, p. 21)

Como destaca Andréa Lobo (2021), não há dicotomia entre arte, espiritualidade e natureza, tal como as que se fazem muitas vezes presentes nas manifestações e discursos ocidentalizados no campo da arte. Os processos de pesquisa e criação, bem como as práticas pedagógicas que se compõem a partir dos saberes dos povos indígenas vão muito além das formas estéticas. Eles adquirem um sentido político, cosmopolítico, a partir do qual fazer, ensinar e aprender arte são processos que não se resumem à aquisição de uma técnica, à apropriação de formas e gestos, mas a um modo de estar no mundo no qual o ser humano não se coloca em relação de superioridade diante do não-humano. Isso presume redes de relações, de trocas e alianças que vão além da superficialidade apaziguadora que conceitos como o multiculturalismo ou o interculturalismo podem carregar, e abre espaço para a vivência de conceitos oriundos do pensamento indígena.

Em *Até o fim do mundo: povos originários de Abya Yala, performances, pedagogias e (imagens) políticas possíveis em perspectiva anticolonial*, a artista e ativista Lígia Marina de Almeida (2021) reúne trabalhos artísticos no âmbito das artes da cena e da performance, apontando tais práticas artísticas e pedagógicas como inspirações possíveis para ações em arte-educação que façam valer a Lei 11.645/2008. A arte e a luta pelos direitos dos povos originários tornam-se indissociáveis, assumindo configurações diversas em salas de aula, espaços comunitários, no palco, na rua.

A autora reflete a respeito de um chamado feito por Valdelice Verón, indígena Guarani Kaiowá, no qual ela dizia ser necessário “fazer a arte falar”, falar com a “palavra que age” – um convite que ressoa as palavras de Jaider Esbell (2021) a respeito da arte indígena contemporânea: “é preciso falar, escrever, performar, atuar, enfeitiçar, pois, em matéria de arte para nós, povos indígenas, a obra não basta.” Uma relação se coloca entre a arte e a luta dos povos originários, construindo estratégias de decolonização que contam outras histórias,

até então silenciadas pelos discursos coloniais e pela historiografia oficial. A artista prossegue:

O chamado de Valdelice Verón a nós, artistas de teatro, em desenvolver ferramentas artísticas para “fazer a arte falar” passou, desde que proferido por ela, a rondar meus pensamentos e práticas. Como fazer a arte falar a partir da luta dos povos originários? Acreditei que a melhor maneira de responder praticamente a essas questões seria aprender com diferentes parentes, de distintos povos, como eles mesmos fazem a arte “falar”. (ALMEIDA, 2021, p. 175)

Nesta pesquisa, a busca pelas “palavras que agem” e pelo aprendizado de modos de “fazer a arte falar” me aproxima, como artista-docente em formação, de conceitos e práticas oriundos do pensamento indígena por meio dos quais seja possível construir relações e decolonizar práticas pedagógicas. Dada a importância das poéticas orais na inscrição, construção e transmissão de saberes para as culturas indígenas, elejo como foco deste estudo a vocalidade, que se metamorfoseia nos conceitos de *artes verbais* e *artes da palavra*, sobretudo a partir da cultura *Mbya Guarani*.

Nesse percurso de aprofundamento na cultura indígena como prática decolonial da pedagogia do teatro que se estende para contextos não-indígenas, é oportuno apresentar conceitos que guiam tal possibilidade de relação. O primeiro deles é o conceito de *txaísmo*, que designa políticas de aliança entre indígenas e não indígenas, práticas de relação da perspectiva dos povos originários. O conceito é formulado a partir da palavra *txai*, que na língua *hãtxa kuin*, do povo Huni Kuin, significa “cunhado” e indica a possibilidade de aliar-se com o que é diferente, estabelecendo relações de reciprocidade e comprometimento (ESBELL, 2018; KADIWEL, CANAVARRO, 2022). Nas palavras de Jaider Esbell:

Txaísmo é um conceito formulado a partir da palavra *txai*, termo em *Hãtxa Kuin*, língua do povo Huni Kuin, que pode ser traduzido por “cunhado”. Aqui, cunhado ou *txai* evoca um tipo específico de aliança com uma pessoa não consanguínea com quem estabelecemos relações de reciprocidade e comprometimento, seja por parentesco ou por afinidade. Txaísmo é assim a possibilidade de ser aliado daquele que é diferente de nós. No contexto do encontro violento entre mundos inaugurado pela invasão colonial, o txaísmo é um convite urgente para criar novas formas de relação, dilatadas em outras dimensões de tempo e espaço. A proposição txaísta reverbera com as formulações de Ailton Krenak sobre as “alianças afetivas”, em que se produz uma expansão radical da ideia de aliança para além dos humanos, abrindo a possibilidade de manter relações de afeto com outros seres que compõem o cosmos. Assim, Ailton nos faz lembrar do vínculo fundamental de pertencimento que os povos indígenas mantêm com a terra e da importância de celebrar essas alianças com alegria e beleza [...] (ESBELL, 2021, n.p.)

O artista macuxi Jaider Esbell vinha empregando a palavra *txaísmo* no contexto da arte indígena contemporânea, como proposição de alianças, contatos, redes de relações entre

mundos, relações que incluem aquelas entre indígenas e não indígenas, mas também relações cosmopolíticas, entre humanos e não-humanos, entre mundos possíveis. No contexto da pesquisa sobre o imaginário guarani e suas artes verbais no encanto da pedagogia do teatro, o *txaísmo* aponta para possibilidades de relações interculturais que começam na sala de aula e se expandem para muito além dela. São possibilidades de construção de ações antirracistas para decolonizar imaginários em arte e educação, conhecer possibilidades de trocas não extrativistas, construir “ações que são múltiplas – curativas, medicinais, ritualísticas, científicas, ecológicas, cosmológicas e artísticas” (BANIWA; CABOCO; LIBRANDI; TUKANO, 2022).

Junto ao conceito de *txaísmo*, ressoa o de *alianças afetivas*, proposto por Ailton Krenak. A ideia de alianças afetivas nasce do conflito e da incomunicabilidade de mundos e do desejo de mudar esse cenário em busca de relações não extrativistas e utilitárias. Traz a noção de *transmundos*, de superar a separação entre humano e não humano, dilatar o tempo para permitir a relação. O conceito indica um pensamento de vínculo também entre arte e vida: o canto, a dança, a pintura, como espelhamento, comunicação, reconhecimento intermundos. Alianças afetivas são, para Krenak, possibilidades criativas de interação. (KRENAK, CESARINO, 2016). Neste trabalho, *txaísmo* e *alianças afetivas* expandem os sentidos do que concebemos como relações interculturais e relações étnico-raciais, a partir de palavras que vêm do próprio pensamento indígena. A ideia de reencantar pedagogias teatrais a partir da relação com o imaginário *Mbya Guarani* traz o desejo de construção de noções de arte-vida inspiradas nas cosmopercepções indígenas, bem como relações horizontais de ensino-aprendizagem.

Segundo a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùnmí, (2002) o conceito de cosmopercepção, em contraponto à ideia de cosmovisão, é uma forma de referir-se a percepções de mundo não pautadas exclusivamente pelo domínio classificatório e hierarquizante da visão, tão preponderante nos modos ocidentalizados de produzir conhecimento. Enquanto uma lógica videocêntrica propõe leituras da realidade calcadas na diferenciação do olhar, na outrificação imposta pelas dinâmicas coloniais e na racialização do mundo, o termo cosmopercepção apreende a realidade – vista e invisível – a partir de diferentes relações e combinações sensoriais.

A partir da noção de cosmopercepção, é possível falar de formas múltiplas de experiência e cognição, multissensoriais, sinestésicas. No contexto da pesquisa e sua orientação pelas sonoridades, o conceito também se aproxima da ideia de *audição do mundo* proposta pelo etnomusicólogo Rafael Menezes de Bastos – também como alternativa às

noções de visão de mundo e de cosmovisão – para referir-se aos modos de conhecimento Kamayurá, etnia indígena do Alto Xingu, para a qual o ver supõe uma percepção analítica, explicativa, enquanto o ouvir indica “a percepção e o conhecimento de síntese, ligados ao domínio da sensibilidade e da compreensão” (BASTOS, 2012, p. 8).

Tal modo de conhecer tem relação estreita com o que a poeta, dramaturga e pesquisadora das performances da oralidade e do teatro negro no Brasil, Leda Maria Martins, nomeia como *performances da oralitura* (MARTINS, 2003). Também fazendo referência às poéticas orais, o conceito designa formas de produzir, transmitir e registrar conhecimento que acontecem em performance, nas quais o sentido não se produz só pelo discurso, mas também pelo gesto, pelo movimento, pela relação entre os corpos no espaço, pelas cores, pelo cheiro, pelo sabor, pela matéria sonora – pelo ritmo, pela entonação, pelo timbre da voz. E tudo isso produz sentindo junto com a palavra ou mesmo pra além dela.

A partir das *oralituras*, Leda chama atenção para o fato de que o conhecimento não é registrado apenas nos arquivos das bibliotecas ou dos museus, mas que o corpo também é um lugar de memória e de inscrição de saberes. E é essa forma de inscrição que faz com que muito do conhecimento de origem indígena e negra, por exemplo, tenha resistido apesar de todas as tentativas de apagamento no processo de colonização. E essa tentativa de apagamento se dá, muitas vezes, no ato de se atribuir uma superioridade do saber escrito sobre o saber oral, de priorizar a linguagem discursiva como sinônimo de razão, como o único modo em que o conhecimento pode ser reconhecido e legitimado.

Como sopro, hálito, dicção e acontecimento performático, a palavra proferida e cantada grafa-se na performance do corpo, portal da sabedoria. Como índice de conhecimento, a palavra não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é, essencialmente, *kinesis*, movimento dinâmico, e carece de uma escuta atenciosa, pois nos remete a toda uma poiesis da memória performática dos cânticos sagrados e das falas cantadas no contexto dos rituais (MARTINS, 2003, p. 67).

Aprender com os povos indígenas para transformar as práticas de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na educação básica é compreender a importância de saberes que se dão em performance e que vivem, muitas vezes, no efêmero da sonoridade da voz. Por isso, esta pesquisa se debruça sobre as práticas abrigadas pelos conceitos de *artes verbais* e *artes da palavra*. Ambos expressam a ideia de *palavras que agem* (ALMEIDA, 2021), narrativas orais, cantos, rezos, recitações, palavras sonhadas e enfeitadas na execução vocal, dimensões ritualísticas e performativas das palavras, procedimentos do cantar e do “tornar-se outro”, (TETTAMANZY, RIVOIRE, 2019), tecnologias de memória e transmissão de conhecimento (CESARINO, 2013) a partir da voz e seus desdobramentos em movimento,

visualidade, gesto e da dimensão onírica e da vontade mobilizada pelo canto. (CUNHA, PIMENTEL, PUZZO, 2021)

Artes verbais e *artes da palavra* são conceitos bastante presentes em estudos antropológicos das culturas dos povos originários, e designam as poéticas da voz, as tradições orais indígenas. Graciela Chamorro, pesquisadora dos povos guarani e professora de história indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), destaca que “a arte da palavra se concretiza em vários gêneros vocais e representações culturais e religiosas nos povos falantes de guarani” (CHAMORRO, 2011 p. 56). Bruna Franchetto (2003), linguista e antropóloga estudiosa das línguas indígenas do Mato Grosso, recorre ao conceito de artes da palavra para nomear as tradições orais indígenas, que expressam memórias coletivas em discursos cerimoniais, cantos, rezas e também no ato de contar histórias. É pelas artes da palavra que se ensina e se aprende. O antropólogo Pedro Cesarino (2013) reúne a sob o conceito de artes verbais as fórmulas poéticas dos xamãs da etnia marubo, que envolvem cantos de cura, narrativas cantadas e cantos pessoais. O processo de transmissão de saberes é posto em movimento pelo canto dos xamãs, nos quais a linguagem se diferencia da fala comum.

Para os guarani, oralidade, educação e arte reúnem-se na expressão *Nhe'ẽ Porã*. O conceito tem origem na língua *Guarani Mbya*: *Nhe'ẽ* significa espírito, sopro, vida, palavra, fala; e *porã* quer dizer belo, bom. As duas palavras juntas podem ser traduzidas como “belas palavras” ou “boas palavras” e designam um sentido sagrado das palavras, uma espécie de pedagogia que se dá pela oralidade, pela escuta dos mais velhos (*tudjás*) nas comunidades, pelas experiências e percepções de mundo que se expressam na língua materna guarani e que se desdobram em cantos, danças, narrativas. As belas palavras (*Nhe'ẽ Porã*) guardam o modo de ser guarani, dão vida às suas experiências. (PINHEIRO, 2023). Pelas belas palavras é possível experienciar uma pedagogia guarani, os saberes que circulam no cotidiano e que perpassam também a educação escolar, sem se restringir a ela. O conceito de *Nhe'ẽ Porã* busca desfazer discursos que em suas dinâmicas colonizadoras se dizem únicos e mostra a pluralidade de saberes presente nos modos de existência dos povos originários.

Essa pluralidade, expressa nas artes da palavra e no imaginário *Mbya Guarani*, faz com que a presença de saberes indígenas nas pedagogias e poéticas em artes cênicas se constitua como pedagogia decolonial capaz de criar estratégias e alternativas de enfrentamento às colonialidades do saber e do ser. Isso porque compõe práticas pedagógicas a partir dos contextos de luta e marginalização, articula saberes *com* e *a partir* das subjetividades originárias e não apenas *sobre* elas. A temática indígena na escola é

fundamental na construção de saberes emancipatórios que considerem as culturas indígenas em sua diversidade, para além de estereótipos, preconceitos e generalizações – contribuindo, assim, para uma educação antirracista, insurgente, encantada, capaz de tornar possíveis outros modos de ser, conhecer e viver.

2 RELAÇÕES INTERCULTURAIS E A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

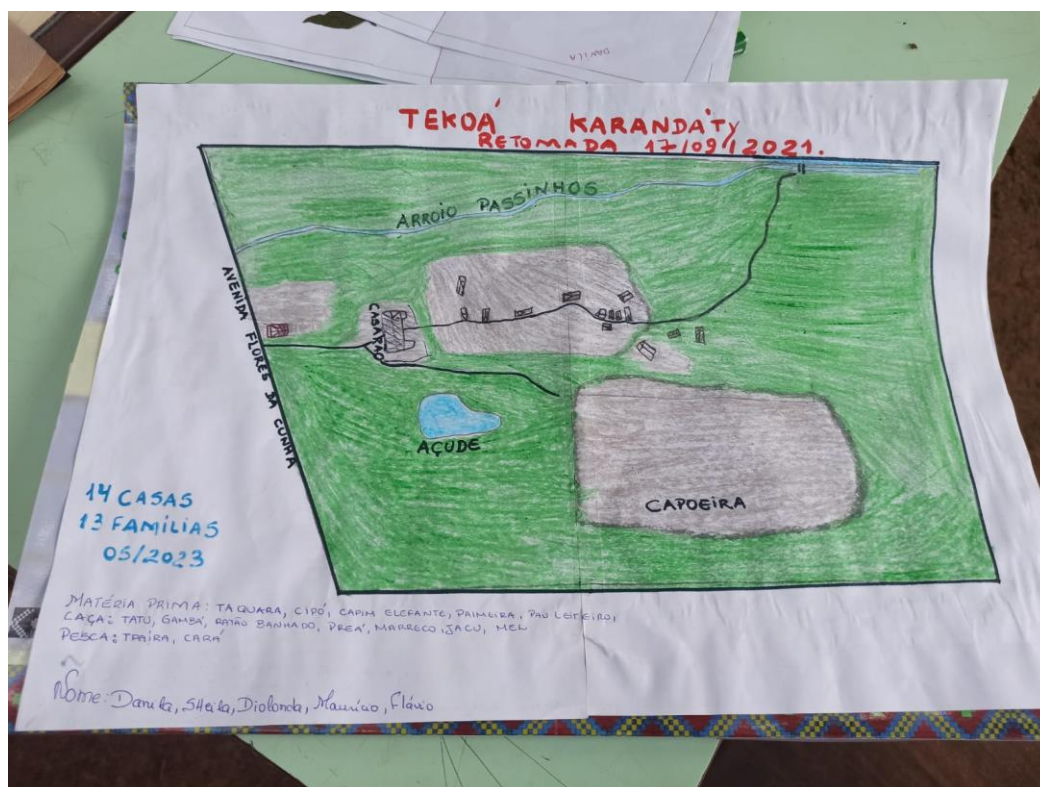
Nos últimos anos, os movimentos sociopolíticos protagonizados pelos povos indígenas têm buscado assegurar o direito à cultura, a demarcação de suas terras, a preservação ambiental, o reconhecimento de seus saberes, modos de existência e cosmo percepções. Na universidade, o pensamento indígena vem construindo inúmeras redes, com pesquisas empreendidas por estudantes indígenas e também em alianças entre pesquisadores/as indígenas e não-indígenas. No campo da arte, a literatura indígena, a música e a arte indígena contemporâneas têm desempenhado um importante papel para desfazer estereótipos e generalizações causados por séculos de colonização e políticas de extermínio e mostrando à sociedade brasileira a diversidade de etnias, línguas e culturas originárias do território que veio a se chamar Brasil. Alguns nomes que vêm erguendo suas vozes nessa luta são Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami, Edson Kayapó, Eliane Potiguara, Marcia Kambeba, Julie Dorrico, Casé Angatu, Daiara Tukano, Djuena Tikuna, Brisa Flow, Denilson Baniwa, entre tantos outros, atuantes nas mais diversas áreas.

No campo das Artes Cênicas, pesquisas como as de Luiz Davi Vieira Gonçalves (GONÇALVES, 2022), *Teatro e Povos Indígenas Kokāmou: da necessidade de (re)pensar o(s) currículo(s) escolares em Artes da Cena* - pesquisa de pós-doutorado realizada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); e também as de Juma Pariri (ALMEIDA, 2021) *ativAÇÕES perforMÁGICAS (in)dig(e)nas contra a farsa da representação colonial* (pós-doutorado na York University - Toronto/Canadá), além da coletânea de textos organizada por Naine Terena e Andreia Duarte (2022), publicada no livro *Teatro e os povos indígenas: janelas abertas para a possibilidade* - são exemplos de investigações que propõem reflexões e ações que relacionam artes performativas e povos indígenas, com especial atenção aos currículos escolares e às práticas pedagógicas.

O professor, ativista e historiador Edson Kayapó, no artigo *A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?*, lembra da necessidade da “busca por mecanismos socioeducativos capazes de contribuir para a superação da cultura do racismo e do preconceito contra os povos indígenas”, e que tais problemas “são gerados a partir de distintas noções de homem, de humano, de pessoa e de gente.” (KAYAPÓ, 2019, p. 10). A subalternização dos povos indígenas, segundo o autor, tem implicações curriculares e as escolas e currículos muitas vezes sustentam discursos que reproduzem visões de mundo de grupos dominantes, lacunas históricas, silenciamento e folclorizações que corroboram com as políticas genocidas do Estado:

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (KAYAPÓ, 2019, p. 59)

Imagem 5: Desenho feito por estudantes Mbya Guarani na Tekoa Karanda'ty, em Cachoeirinha (RS).



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora em 11/07/2023.

Apenas um conhecimento aprofundado das culturas indígenas nos permitirá, enquanto sociedade, compreender que os processos de desestruturação social que atingem os povos indígenas são responsáveis pelas inúmeras crises que vivemos coletivamente. Diante disso, é de fundamental importância que a Lei nº 11.645/08 se faça valer nos espaços educacionais, promovendo a revisão do que é ensinado sobre a temática indígena na escola. Somente a partir dessa iniciativa será possível demonstrar que as histórias e culturas dos povos indígenas não ficaram no passado, mas são contemporâneas e estabelecem relações “num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena” (KAYAPÓ, 2019, p. 72).

Kayapó enumera, entre exemplos de operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não indígenas, a análise do conteúdo de livros didáticos, as fontes atuais da imprensa, o trabalho com a literatura indígena, o acesso a materiais audiovisuais como filmes e documentários que tratam da cultura dos inúmeros povos indígenas presentes no território brasileiro. Além dessas estratégias, ressalta a importância da visita a aldeias, da presença de integrantes indígenas em ações de formação e a visita a museus temáticos ou eventos relacionados.

Neste capítulo, a ruptura do silenciamento a respeito da memória e das culturas dos povos indígenas se constitui como pedagogia da escuta. As poéticas orais *Mbya Guarani*, permitem a aproximação com seus modos de produção e transmissão de saberes, para que seu imaginário e suas cosmo percepções possam encontrar ressonâncias no trabalho com a temática indígena na escola, a partir da pedagogia do teatro.

2.1 Nhe'ẽ Porã: encantar e transformar pedagogias a partir do imaginário *Mbya Guarani* e suas artes da palavra

A partir dos exemplos de práticas pedagógicas elencadas por Edson Kayapó para o estudo da temática indígena em espaços escolares não indígenas, este trabalho procura aprofundar-se na cultura da etnia *Mbya Guarani*, subgrupo do povo guarani que habita a região meridional da América do Sul, em um território amplo em que se sobrepõem os Estados nacionais boliviano, paraguaio, brasileiro, argentino e uruguaio.

Imagens 6 e 7: Mapas do território guarani (Guarani Retã) e seus subgrupos.



Fonte: https://pueblosoriginarios.com/sur/bosque_atlantico/guarani/cultura.html

A partir da ideia de encanto dos processos de ensino-aprendizagem em arte-educação pela perspectiva dos imaginários, saberes e cosmocepções dos povos indígenas, busca-se nos modos de educar guarani, atravessados pela musicalidade, um espaço onde a cultura e os modos de vida são comunicados nas artes verbais, na performance vocal de cantos e narrativas míticas transmitidas pela oralidade.

Conforme relata Silvania Jesus no artigo *A pedagógica Guarani Mbya: Uma Sonoridade Comunitária para uma pedagogia Intercultural Biocêntrica*,

a música ou “mborai” que desperta e provoca o olhar e a escuta, dando um recado advindo dos referenciais indígenas no modo de viver, no cuidado com os saberes ancestrais, na reverência aos mais velhos, nos rituais do aprender, podem trazer contribuições para processos de transformação em ambientes educacionais dos não indígenas. (JESUS, 2023, p. 1)

Isael Pinheiro, no texto *Tekoporã: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras* (2023), corrobora esse fazer pedagógico que transita pela arte da palavra, pelos cantos e pela escuta. As palavras sagradas, aprendidas com os mais velhos (*tudjás*), revelam um mundo diferente daquele fundamentado nos valores eurocêtricos. Segundo Isael, para os guarani, “a roda de conversa possibilita a troca de experiência, contribui para a produção e transmissão de conhecimentos assentados na oralidade” (p. 243) e se dá a partir de procedimentos diversos, como

oralidade, cantos, danças, reciprocidade, conhecer, ouvir, aprender e descrever, considerando que para nós guarani, os momentos de escuta são mais importantes do que os da fala. [...] a roda de conversa é uma ferramenta de pesquisa que permite o uso da língua materna, pois para nós indígenas a oralidade é o condutor das reflexões e dos conhecimentos. (PINHEIRO, 2023, p. 243)

Além de conduzir a produção e transmissão de conhecimentos dentro da comunidade guarani, a oralidade, as artes verbais, as belas palavras, podem ser também ferramenta pedagógica para o trabalho com a cultura indígena em contextos não indígenas, mostrando outras possibilidades de mundo a partir do som, da voz e da escuta.

O som desempenha um papel central na cosmocepção guarani. Muitos povos indígenas compreendem a música como possibilidade de expressão humana em relação estreita com seres não humanos e diferentes expressões da vida, e é através dos sonhos que as músicas, histórias e conhecimentos alcançam o campo da cultura.

Pesquisadora das práticas sonoro-perfomáticas presentes nos modos de ser e viver dos *Mbya Guarani*, a etnomusicóloga Marília Raquel Albornoz Stein destaca a centralidade das práticas de ressonância na (trans)formação da pessoa guarani. Segundo Stein, a construção da pessoa e a construção de conhecimento se vinculam aos processos sonoros e seus

desdobramentos em “performances imagéticas, cinéticas e materiais que fortalecem a escuta e a re-sonância do ser” (STEIN, 2015, p. 205). Nesse sentido, Stein propõe o conceito de *cosmo-sônica* para se referir à existência *Mbya Guarani* como produzida, orientada e mediada pelo som. Os processos vibratórios, cinéticos, performáticos e sonoros se fazem presentes no cotidiano guarani nas danças (*mboraíy jerojy*), instrumentos musicais sagrados (*mba'epú*), nas belas e sábias palavras (*yayvu porã*) e nas narrativas de origem mítica do cosmos e dos coletivos guarani, nas quais se verificam inúmeros símbolos associados a categorias sonoras. A principal divindade guarani, *Ñande Ru Papa Tenonde*, tem sua sabedoria associada ao sol que, para os guarani, é sonoro. Quando o sol se põe, os sons rituais dos *Mbya Guarani* o substituem, mantendo, assim, o mundo. Tocar, cantar e dançar são caminhos de comunicação com a divindade, qualificada a partir da palavra *rendupa* (que tudo ouve). A sabedoria é também alcançada a partir do “fazer som”, “fazer ouvir o som” (*Nhamonhendu*).

No estudo “*Lá no alto se canta o tempo inteiro*”: canto, escuta e ressonância no modo de vida *Guarani Mbya*, a pesquisadora Renata Andriolo Abel (2023) destaca a percepção dos *kyringue mborai*, os cantos das crianças *Guarani Mbya*, também foco da pesquisa de Marília Stein (2009) – *Kyringüé mborai: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbya-Guarani*. Os *mborai* estão estreitamente ligados aos processos de ensinar, aprender e conhecer. É através deles que se dá a vivência do *nhandereko*, o modo de ser guarani, que envolve a relação com o meio sociopolítico, o território, a cosmologia, a espiritualidade e o modo como as crianças guarani são educadas. Assim como os cantos ancestrais (*mborai tarova*), os cantos das crianças (*kyringue mborai*) se relacionam com a “elaboração e o aprimoramento tanto do ressoar da voz quanto da escuta, além de outras qualidades de postura, como a atenção e a concentração.” (ABEL, 2023, p. 3). A partícula *mbyá* que remete à escuta é *-endu*, traduzida como escutar, mas também como sentir, escutar com o ouvido e escutar com o corpo – e essa escuta é essencial ao aprendizado, concebido como sensibilização do corpo.

Essa disposição para a escuta é denominada *ojapyxaa*, uma espécie de conexão, de concentração profunda a partir da qual os cantos são acompanhados. Tal conexão é uma escuta aprimorada, elaborada no cotidiano dos cantos, na qual mais do que o entendimento do que as palavras apontam ou significam, importa o sentir a ressonância que vivifica a memória originária. Outro conceito importante nesse contexto é o que os *Mbya Guarani* chamam *Nhe'e*, aquilo que torna possível a voz, o canto (*mborai*) e a fala (*ayvu*). Ensinar, aprender e conhecer são processos intimamente ligados à relação que se estabelece entre os corpos e seus *nhe'e*. Como fundamento da pessoa guarani, o *nhe'e* mantém a vitalidade da pessoa e das relações entre as pessoas. O modo de ser guarani é orientado pelas dinâmicas de aproximação

e afastamento do *nhe'e* em relação ao corpo. As reverberações das sonoridades nos corpos veiculam “afecções, incutem transformações; inauguram ou reforçam caminhos de troca, de relações, de socialidade, por onde transitam afetos, conhecimentos, saberes, palavras; por onde circulam os *nhe'e*” (ABEL, 2023, p. 9). Conforme aponta a autora, a partir da vivência com os *Mbya Guarani*:

Conhecer o mundo é percebê-lo, escutá-lo; é fazer circular palavras, vozes, cantos, através de caminhos específicos. Assim, práticas sonoras como o cantar (*mborai*), as belas palavras (*ayvu porã*), os aconselhamentos (*nhemongueta*), são ressonâncias constituintes do cotidiano nas aldeias guarani, coexistentes com outras, como o canto dos passarinhos, o barulho das crianças brincando, o som da chuva, dos trovões, da água correndo pelo rio; o som dos *anga pu* (tambores), *takuapu* [instrumento feito de taquara utilizado pelas mulheres] *popyguá*, [instrumento feito com duas madeiras como “varetas”, seguradas ambas na mesma mão e batidas uma na outra, fazendo o som de um pássaro que se escuta à noite na Mata Atlântica] *mbaraka mirĩ* (chocalhos) e *mborai tarova* (cantos ancestrais) atravessando noites; os silêncios e pausas entre uns e outros. Assim, os feixes de ressonância passam como intensidades que despertam umas ou outras qualidades sensíveis, inaugurando e/ou reforçando caminhos específicos pelos quais essas reverberam nos corpos, gerando e nutrindo assim compreensões profundas, entendimentos (e) sentidos. Nessa perspectiva, todas essas sonoridades que povoam o mundo são constituintes dos processos de conhecer e, portanto, da (trans)formação da pessoa guarani. (ABEL, 2023, p. 13-14)

Os cantos são necessários para o crescimento dos cultivos, a memória das histórias, para o fortalecimento de uma comunidade. Através dos cantos, mantêm-se também a memória da língua, o que se torna decisivo para a sobrevivência de uma cultura, com todos os seus sistemas de pensamento. No que diz respeito à cultura *Mbya Guarani*, sons, cantos, danças e instrumentos participam da transformação das pessoas, fazem parte de seu processo de educação. A formação da pessoa é permeada pelos sons e pelo contato com os outros seres e pessoas em comunidade e o uso da palavra é dotado de força e intenção, destinado a transformar quem ouve (JESUS, 2023).

Além dos cantos, os aconselhamentos com os mais velhos – práticas denominadas *Nhemonguetá* – também se constituem espaços de aprendizado fundados no ouvir e contar histórias nas quais se aprofunda a vivência da língua materna. Em documentários como *Nhemonguetá* (2017) e *Os seres da mata e sua existência como pessoas (Nhandé va'e kue meme'ĩ)* (2010), realizados em comunidades *Mbya Guarani* na cidade de Viamão (RS), essa relação de escuta que aproxima as crianças dos mais velhos se mostra em sua dimensão pedagógica. Vherá Poty Benites da Silva, liderança guarani que realiza diversas ações e estudos sobre o modo de ser guarani no sul do Brasil e sobre as musicalidades guarani, ao

referir-se sobre as narrativas apresentadas em *Os seres da mata e sua existência como pessoas*, diz: “essa câmera vai funcionar como um olho e o ouvido de todos que estão atrás dessa câmera, ela vai ser uma criança que vai estar escutando a fala dos meus avós”.

A singularidade de cada pessoa também é expressa pelo som na cultura guarani, o que leva à ideia de que não existe uma hierarquia no processo de ensino-aprendizagem, pois cada pessoa possui saberes únicos a compartilhar. Os rituais de nomeação de uma criança são realizados apenas quando o som dessa pessoa se revela. Como aponta a etnomusicóloga Deise Lucy Montardo na tese *Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani*, a palavra *ayvu*, junção de *a*, “corpo”, *y*, “água”, e *pu*, “ruído”, designa a alma. Localizada na cavidade torácica para os Nhandeva Chiripá, é palavra-alma; entre os Araweté, a alma está na traqueia e com frequência é palavra cantada, canto. A alma dos deuses deu origem ao milho e o *ayvu* das pessoas é também milho e “essa concepção fitomorfa da alma recebe no vocabulário religioso o nome de *avati nhe’ẽ engatu*: o milho do bom falar, das sábias palavras” (MONTARDO, 2002, p. 152).

Se o som é alma, se a língua é memória, aproximar-se de outros imaginários é também acessar outras possibilidades de mundo. Como diz Isael Pinheiro a respeito da pedagogia guarani das belas palavras (*Nhe’ẽ porã*):

É uma pedagogia que aponta caminhos, que busca encontrar espaços entre os discursos que se dizem únicos. Ter isso em conta é importante para lutarmos contra uma única forma de pensar, contra o dito saber universal, que se considera superior ou o racional. Isso porque temos os nossos próprios modos de pensar, agir e sentir, ou seja, o jeito guarani de ser, de produzir, de aprender e ensinar, de viver. (PINHEIRO, 2023, p. 254)

Conhecer a cultura, a língua, as práticas da palavra e a musicalidade dos povos originários para além dos estereótipos historicamente construídos lança questões e desafios necessários e a arte-educação pode se constituir como um campo de abertura, de pontes entre mundos e saberes diversos, capazes de reencantar e decolonizar imaginários.

Construir práticas pedagógicas decoloniais em arte-educação, a partir dos saberes dos povos originários, constitui tarefa fundamental para a efetivação das políticas públicas de educação das relações étnico-raciais e para o reconhecimento da diversidade de saberes que circulam em nossa sociedade. Os processos criativos e pedagógicos no campo das artes podem ser terrenos férteis para que se estabeleçam trocas horizontais de conhecimentos e para que os saberes tradicionais sejam acessados e ressignificados a partir de suas singularidades.

Este trabalho, ao transitar entre pedagogia, arte e povos indígenas, busca caminhos para que o fazer, o aprender e ensinar arte possam ser concebidos a partir de novas perspectivas, nas quais as imagens, os sons, os gestos não estejam separados das lutas por direitos e modos de existência em sua diversidade e pluralidade cultural.

Considerando os contextos de colonialidade do saber e do ser a partir dos quais a diversidade cultural e epistemológica do sul global foi silenciada pelos regimes de pensamento eurocentrados (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), colocar-se à escuta das *Nhe'ẽ porã* guarani e fazê-las também presentes nas práticas pedagógicas do teatro na escola básica é uma contribuição possível para a tarefa de desfazer as cisões e hierarquizações colocadas pelo cientificismo da modernidade ocidental em suas relações discriminatórias e para encantar nossas práticas em sala de aula. Catherine Walsh, em *Gritos, rachaduras e sementes de vida: entrelaçando o pedagógico e o decolonial*, fala da voz como atitude decolonial, a partir do grito:

Os gritos não são apenas reações e expressões de susto. São também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão diante da condição de silenciamento imposta, diante das intenções de silenciar e diante dos silêncios – impostos e estratégicos – acumulados. Os gritos reúnem silêncios e reclamam – se apoderam de novas – vozes sequestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados e despojados. Como bem explica Maldonado-Torres, o grito de espanto do colonizado ou colonizada não é simplesmente uma expressão de horror e terror, pode ser entendido mais criticamente como uma prática e intervenção (política, epistemológica, ontológica-existencial) que aponta e caminha uma atitude decolonial e a ideia e possibilidade da decolonização. (WALSH, 2017, p. 25)⁷

Lançada páginas atrás, a pergunta “como os saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*, expressos em suas artes verbais, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais em arte-educação?” projeta caminhos de encontro das vozes guarani. Percebo que, além do grito, posso encontrar cantos, histórias, encantos – igualmente potentes enquanto estratégias de insurgência aos silenciamentos e apagamentos coloniais. Indo ao encontro das vozes guarani, é possível estabelecer um movimento oposto àquele dos colonizadores europeus, que rotulavam como “algaravia animal” a sonoridade das línguas que escutaram – e depois silenciaram – em Abya Yala. A educadora bell hooks, no ensaio *A língua: ensinando novos mundos, novas palavras* (2019), nos lembra do vínculo entre língua e dominação e de como as colonialidades operam também na linguagem. Gloria Anzaldúa

⁷ Tradução nossa.

escrevia: “Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua.” (2009, p. 39). Se a voz é marca de subjetividade, se ter voz é alcançar a condição de sujeito, as vozes guarani buscam escutas tais quais as que esta pesquisa propõe.

A existência *cosmo-sônica* dos guarani, as performances orais das *Nhe’e porã* (belas palavras), dos *mborai* (cantos), dos *nhemonguetá* (aconselhamentos) – nas quais as sonoridades conduzem à elaboração de saberes perceptivos singulares – podem encontrar nos saberes que a linguagem teatral deseja mobilizar em suas dinâmicas de ensino-aprendizagem fecundos espaços de relação. Jogos, ritmos, movimentos, escuta, danças, cantos, histórias, trânsito de afetos. O aprendizado de novas palavras. O aprendizado de novos mundos.

Imagem 8: Mborai na Tekoa Nhe’engatu.



Fonte: Retomada Guarani Nhe’engatu - https://www.instagram.com/p/C3_ivDnu3ub/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kryingüé'i pejú katú opý'ire
 Nhãmõnhëndú mborai'i
 Nhãnderú heté pe Nhãndexý heté pe
 Oexá mãvý tombojeroviá
 Nhãnẽmborai'i!⁸

Começo as considerações finais deste estudo com as palavras de um canto entoado pelas crianças (*kryingüé*) *Mbyá Guarani*. Lembro-me de escutar melodias como a desse canto ressoando em uníssono nas vozes agudas que surgiam em um pequeno círculo, acompanhadas pelo som do violão (*Mba'epú*, violão de cinco cordas), no cruzamento da Rua dos Andradas com a Avenida Borges de Medeiros, no centro da cidade de Porto Alegre, lugar conhecido como Esquina Democrática. Algumas vezes parava, observava, escutava, a certa distância, as palavras cantadas em uma língua que não conheço, para então retomar o passo, que não ficava indiferente ao ritmo marcado pelo *mbaraka*, pequeno chocalho feito de porongo que tocava dentro do círculo, enquanto meus pés tocavam o chão fora dele, levando comigo um pouco da música, do canto, do encanto de um mundo, de um modo de vida do qual esta pesquisa agora me aproxima.

Este trabalho me chama para dentro do círculo. Não mais sobre os paralelepípedos de uma rua na cidade, mas pisando o chão de terra da aldeia. Ainda são bem poucas as palavras que conheço, mas observo, escuto, danço. Ao lado das crianças pequenas que ainda não participam dos cantos. Ao lado do grupo que toca os instrumentos, que canta e dança. Ao lado dos mais velhos (*tudjás*) com seus *petynguás* (cachimbos). Depois do chimarrão compartilhado durante o entardecer. Ao redor da fogueira acesa com a chegada da noite na *tekoha* (aldeia guarani).

Embora um estudo teórico sobre as artes da palavra e o imaginário *Mbya Guarani* possa ser relevante para que se ultrapassem as generalizações ainda tão presentes nas abordagens da temática indígena na escola, ele não se encerra sem um aprofundamento a partir da experiência, da vivência da cultura em sua materialidade. Ainda mais quando se trata de um conhecimento fundamentalmente ligado às situações de performance, como é o caso das poéticas orais apresentadas ao longo do trabalho.

⁸ Canção guarani *Kryingüé'i pejú katú* (*Venham, pequeninos!*): “Venham pequeninos vamos cantar e dançar; /na nossa fonte de eterna alegria. / Para que o nosso verdadeiro pai, / para que a nossa verdadeira mãe, cada vez mais; / iluminem a alegria que mostramos com nosso canto.” Tradução: Marcelo Kuaray Benites, Vherá Poty Benites da Silva e Guilherme Werá Mirim Benites da Silva.

A pesquisa propunha-se a buscar caminhos de encanto das práticas pedagógicas em teatro em contextos não-indígenas a partir dos saberes expressos pelos *Mbya Guarani* em um modo de existência mediado pelo som. Os relatos e reflexões de pesquisadoras e pesquisadores guarani sobre sua pedagogia, as alianças que as poéticas em artes cênicas estabelecem entre artistas indígenas e não indígenas, as descrições encontradas em trabalhos etnográficos e etnomusicológicos nos aproximaram de conceitos importantes, mas nos ensinaram também que conhecer é sensibilizar-se ao modo como as sonoridades reverberam no corpo – o que pressupõe a continuidade da escuta.

Traduzo essa continuidade em três ações: aldear para conhecer, escutar para imaginar e ressoar o encanto. A primeira delas indica que compreender a existência *cosmo-sônica* guarani, experienciar suas poéticas orais, são ações que vão além da consideração isolada das formas estéticas: arte e vida são inseparáveis e os encontros com as comunidades oferecem o contexto necessário ao aprendizado que leva à segunda ação: escutar para imaginar. Essas duas ações indicam a necessidade de observar e descrever, por meio de pesquisa de campo, o cotidiano e os modos de existência de comunidades indígenas *Guarani Mbya*, bem como as práticas de educação indígena e educação escolar indígena, com foco na transmissão e produção de saberes presentes em suas artes verbais e musicalidades (cantos, narrativas mitológicas, brincadeiras etc).

A terceira ação, ressoar o encanto, é aquela de mediação dos saberes, a partir da qual se podem construir práticas pedagógicas decoloniais em arte-educação. Essa ação propõe que tais práticas sejam elaboradas junto às comunidades guarani (ações pedagógicas, materiais didáticos, encontros, trocas), de modo que os processos de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na educação básica possam estar amparados pelos saberes e cosmopercepções *Guarani Mbya*.

Articulam-se, assim, alianças de enfrentamento à invisibilização dos saberes guarani, iniciativas de formação docente e aprendizagens interculturais para que a temática indígena esteja presente na sala de aula. E para que no círculo onde são cantados os *mborai* e entoadas as *nhe'e porã*, outras vozes possam estar também presentes.

REFERÊNCIAS

- ABEL, R. A. “Lá no alto se canta o tempo inteiro”: canto, escuta e ressonância no modo de vida Guarani Mbya. **Cadernos de Campo**. Universidade de São Paulo. São Paulo. v. 32, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/188095/197407> Acesso em 20 abr. 2024.
- ABREU, A. C. F. **Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígena**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31845> Acesso em 17 ago. 2023.
- AGUIAR, F. M. **Confabular o encanto nos afetos da voz: ressonâncias imaginais da vocalidade em um devir-professora nas artes da cena**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.
- ALMEIDA, L. M. **Até o fim do mundo: povos originários de Abya Yala, performances, pedagogias e (imagens) políticas possíveis em perspectiva anti-colonial**. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em Teatro, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c0c.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- ANDRADE, M. M. (Mayá). **A escola da reconquista**. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.
- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de letras da UFF**. Dossiê Difusão da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf> Acesso em: 01 dez 2023.
- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BANIWA, D.; CABOCO, G.; LIBRANDI, M.; TUKANO, D. Nem modernista, nem anti-modernista, a Arte Indígena Contemporânea (e cosmopolítica) na vanguarda de um Brasil que jamais foi moderno. Modernismos: a fratura entre a modernidade artística e social no Brasil. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 551, ano XXII, p. 26-42, mai 2022. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao551.pdf> Acesso em 22 set 2023.
- BASTOS, R. J. M. Audição do Mundo Apùap II: Conversando com Animais, Espíritos e outros seres. Ouvindo o aparentemente inaudível. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis: v. 134, 2012, p. 5-21. Disponível em: http://apm.ufsc.br/files/2012/11/134_rmbastos_audicao.pdf Acesso em 22 set 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/575567/publicacao/15749691> Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 27 mai. 2023.

CHAMORRO, G. A arte da palavra cantada na etnia Kaiowá. **Bulletin de la Société Suisse des Américanistes**. Genève: Musée d'Etnographie, n. 73, 2011, p. 43-58. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3AChamorro-2011-arte/Chamorro_ArtePalavraCantadaKaiowa_bssa73_05_Guarani.pdf Acesso em 25 set. 2023.

CHAMORRO, G. **Terra madura Yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados - MS: Editora UFGD, 2008.

CUNHA, E.; PIMENTEL, S.; PUZZO, G. **Mbaraka – A palavra que age**. Disponível em: <http://vimeo.com/34768557> Acesso em 22 set. 2023.

DUARTE, A.; TERENA, N. **Teatro e os povos indígenas: janelas abertas para a possibilidade**. São Paulo: N-1 Edições; A Outra Margem, 2022.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESBELL, J. Txaísmo. **Texto curatorial da Mostra Moquéim_Surari: arte indígena contemporânea**. Faz escuro mas eu canto: 34ª Bienal de São Paulo. Museu de Arte Moderna. São Paulo, 2021.

ESBELL, J. **O txaísmo, os txaístas e os ismos**. Galeria Jaider Esbell. Online. Boa Vista, 13 ago. 2018. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2018/08/13/o-txaismo-os-txaistas-e-os-ismos/> Acesso em: 16 ago. 2023.

ESBELL, J.; KADIWELL, I. **Indígenas em movimento. Nhexyrõ: artes indígenas em rede**. [s.l.] jul. 2021. [Podcast]. Disponível em: <https://anchor.fm/nhexyro/episodes/EP01---Indigenas-em-movimento-e14bmrp> Acesso em: 16 ago. 2023.

FABRINI, V. Arte, Ciência e Descolonização. In: BAPTISTA, A. M. H; SEVERINO, F. E; ANDRÉ, C. M. (Orgs.). **Artes, Ciências e Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2017.

FERREIRA, M. **Mato do Júlio: entidade pede que ‘última floresta da Grande Porto Alegre’ seja desapropriada**. Brasil de Fato Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 21 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2024/06/21/mato-do-julio-entidade-pede-que-ultima-floresta-da-grande-porto-alegre-seja-desapropriada> Acesso em 26 jun. 2024.

FRANCHETTO, B. **As artes da palavra**. Cadernos de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres (MT), v. 2, n. 1, p. 19-51, jan. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/38057394/As_Artes_Da_Palavra. Acesso em: 10 set. 2023.

GOMES, L. **Retomada Nhe'engatu: ‘A dívida é eterna, mas não estamos cobrando, só queremos um lugar adequado’**. Jornal Sul 21, 01 de março de 2024. Disponível em:

<https://sul21.com.br/noticias/geral/2024/03/retomada-nheengatu-a-divida-e-eterna-mas-nao-estamos-cobrando-so-queremos-um-lugar-adequado/> Acesso em 26 jun. 2024.

GONÇALVES, L. D. V. **Do sopro ao afeto: corpos Kōkāmou na experiência xamânica**. São Paulo: Hucitec Editora, 2022.

GONÇALVES, L. D. V. Estudos étnicos nas artes da cena: a metodologia kōkamōu como perspectiva simétrica para o processo de pesquisa e criação em arte. **Arte da Cena**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 018–041, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/52454>. Acesso em: 9 set. 2023.

GROTOWSKI, J. Da companhia teatral à arte como veículo. In: RICHARDS, T. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HOOKS, B. A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JESUS, S. F. **A pedagogia Guarani Mbya: uma sonoridade comunitária para uma pedagogia intercultural biocêntrica**. In: 15º Encontro Regional Sudeste de História Oral. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/memoriacorpomundo/trabalho/291851>. Acesso em: 09 set. 2023.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente: dois escritos sobre psicologia analítica**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KAIAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Educação em Rede - Vol 7: Culturas Indígenas, Diversidade e Educação**. São Paulo: SESC, 2019, p. 56-81. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/> Acesso em 17 ago. 2023.

KADIWEL, I.; CANAVARRO, L. **Ressoar a pergunta: o que vem a ser o Txaísmo?** In: Festival Atos de Fala: Materializar os Impossíveis, 2022, [s.l.] 02 fev. 2022. 1 vídeo (35 min). [Palestra-performance]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ReJtQqAA54Y&feature=emb_title Acesso em 22 set 2023.

KRENAK, A.; CESARINO, P. N. As alianças afetivas. In: **Incerteza Viva: dias de estudo**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 169-184.

KUBO, R. R.; STEIN, M. R. A.; TETTAMANZY, A. L. L.; SILVA, V. P. B. Nhembo'ê Mboráí: ensinamentos cosmo-sônicos Guarani na interdisciplina Encontro de Saberes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Movimento - Revista de Educação**, v. 7, n. 13, 7 ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/323-351/html_2. Acesso em 08 set. 2022.

LACERDA, R. F. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, v. 7 n.13, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/250069/38045> Acesso em 26 jun. 2024.

LOBO, A. M. O teatro na caixinha: discursos, tempos e formação acadêmica. **Revista TXAI - Programa de Pós Graduação em de Artes Cênicas - Ufac**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/5166>. Acesso em: 9 set. 2023.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 63-81, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 22 set 2023.

MIRANDA, M. B. de; FRANZONI, T. M.; HARTMANN, L.; MONTARDO, D. L.; GONÇALVES, L. D. V.; CHAMORRO, G.; JESUS, N. T. de. **Dossiê Temático II: As artes da cena dos e com os povos indígenas**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21953>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MONTARDO, D. L. **Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani**. 2002. 277f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11032003-152546/publico/tdeDeiseLucy.pdf> Acesso em 16 ago. 2023.

MONTARDO, D. L. et al. A memória das canções como um território de resistência entre os povos indígenas da América do Sul: um projeto coletivo de documentação. In: LÜHNING, A; TUNGY, R. (org) **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.

NHEMONGUETÁ: os Conselhos Entoados pelas Crianças Mbya Guarani. Direção: Paola Mallmann e Eugenio Barboza. Produção: Pascal Berten e Prya Mariana Konrad. Porto Alegre, Tekoa Filmes, 2017. [Vídeo] 26min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uk78kv16ULA> Acesso em: 26 jun 2024.

OS SERES da mata e sua vida como pessoas (Nhandé va'e kue meme'ĩ). Direção: Rafael Devos. Roteiro: Vherá Poty, Rafael Devos e Ana Luiza Carvalho da Rocha. Produção: Ocuspocus Imagens. Realização: Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Secretaria Municipal de Direitos Humanos - Núcleo de Políticas Públicas com Povos Indígenas. Porto Alegre, 2010. [Vídeo] 27min. Disponível em: <https://vimeo.com/16341930> Acesso em 26 jun. 2024.

OYĚWÙMÍ, O. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. In: COETZEE, Peter; ROUX, Abraham. **The African Philosophy Reader**. Trad.: Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em 22 set 2023.

PINHEIRO, I. S. Tekoporã: a pedagogia guarani das belas palavras. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 240-259, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/130206>. Acesso em: 9 set. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (orgs.). **El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, pp. 93-126.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: MESQUITA, André; LEWIS, Mark (org). **Arte e Descolonização**. São Paulo: MASP, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso em 01 dez 2023.

RUFINO; Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SANTOS, V. M. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & sociedade**, v. 30, p. 200112, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK#> Acesso em 01 dez 2023.

STEIN, M. R. A. Sonidos e imágenes en la construcción de la persona mbyà-guaraní en el sur de Brasil. **Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales**, Pontificia Universidad Católica del Perú. San Miguel, Perú, vol. XXXIII, n. 35, 2015, p. 205-233. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88643180009> Acesso em 26 jun. 2024.

STEIN, M. R. A. Mboráí Mbyá-Guarani: expressões performáticas de um modo de ser cosmo-sônico. In: ROSADO, R.M.; FAGUNDES, L. F. (orgs) **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. – Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, p. 42-62.

STEIN, M. R. A. **Kyringüé mboráí: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani**. Tese (Doutorado em Etnomusicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17304> Acesso em 26 jun. 2024.

TETTAMANZY, A. L. L.; RIVOIRE, L. Vontade de beleza e ritual nas artes verbais ameríndias. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 56, p. e5615, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/dKyKBG3rBKSpP5WVpPSqrCN/?lang=pt#> Acesso em 22 set. 2023.

TRISTÃO, C. R. Y. **Vozes Mbya-Guarani na escola: entre trilhas e tramas**. 2020.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,

Mestrado Profissional em Artes, Florianópolis, 2020. Disponível em:

<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008b53.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [S.l.], v. 26, n. 83, p. 1-12, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102> Acesso em 27 out. 2023.

WALSH, C. Pedagogías Decoloniales (Tomo II). **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Ecuador: Editorial Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidade, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

Instituto de Artes - IdA

Departamento de Artes Cênicas - CEN

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FRANCIELE MACHADO DE AGUIAR

**AS ARTES DA PALAVRA E O IMAGINÁRIO MBYA GUARANI: SABERES INDÍGENAS NO ENCANTE DA
PEDAGOGIA DO TEATRO**

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro do estudante **Franciele Machado de Aguiar**, apresentado à Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do Título de Licenciado em Teatro, período 2024.1, com nota final igual a **SS**, sob a orientação do professor Mestre Ricardo Cruccioli Ribeiro.

Santos-SP, 23 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Me. Ricardo Cruccioli Ribeiro

Orientador

Prof. Dra. Sulian Vieira Pacheco - IdA/CEN/UnB

Examinador

Prof.^a Me. Paulo Reis Nunes

Examinador



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Reis Nunes, Usuário Externo**, em 27/11/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Sulian Vieira Pacheco, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes**, em 28/11/2024, às 03:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Cruccioli Ribeiro, Usuário Externo**, em 29/11/2024, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12074492** e o código CRC **70660E68**.