

## Ensino de Teatro junto a estudantes indígenas e o desafio da interculturalidade

**Autora:** Christina Fornaciari<sup>1</sup> - Universidade Federal de Minas Gerais

### Resumo

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

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

### Abstract

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

**Key words:** interculturality – theatre teaching – indigenous education.

Considerando o grande enfoque dado à interculturalidade no que tange a educação no Brasil atualmente, este artigo pretende apresentar algumas facetas desse tema, abordado através do ensino de teatro junto a estudantes indígenas. Partimos do entendimento desse termo oferecido pela especialista em interculturalidade no ensino de artes, Ivone Mendes Richter (2008), que o define como “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes culturas” (RICHTER, 2008, p. 88). A nosso ver, o conceito de interculturalidade estabelece uma forte relação com a própria educação, pois é nas instituições educacionais e seus agentes que a

---

<sup>1</sup> Vinculada à Faculdade de Educação da UFMG, leciona as disciplinas de arte/educação no curso de Pedagogia e nas licenciaturas em LAL - Literatura, Artes e Linguagem do FIEI (Formação Intercultural para Educadores Indígenas) e do LeCampo (Licenciatura em Educação do Campo). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, Mestre em Performance pela Queen Mary University of London e em Teorias e Práticas Teatrais pela USP. Organizadora o livro "Corpo em Contexto" (2014), que aborda o fazer artístico junto a minorias étnico-sociais.

multiculturalidade, típica do mundo atual, vai encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento das identidades e da convivência entre diferenças. Assim, cabe à escola e também ao professor, repensar suas atividades em termos de espaço e tempo, conteúdos e metodologias, instituindo práticas que propiciem aos alunos contribuir e participar na reelaboração da cultura acumulada pela humanidade, ao invés de apenas absorvê-la. Ainda nas palavras de Richter, referindo-se ao ensino de arte especificamente, fica clara essa necessidade:

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

Neste sentido, a educação na perspectiva intercultural entende que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os povos e, portanto, o ensino-aprendizagem deve atravessar múltiplas competências culturais. Para atender a tal princípio, a própria escola deve se abrir às trocas de códigos culturais, começando por promover o cruzamento das fronteiras entre as culturas, somando as identificações de cada grupo com os novos códigos apreendidos, atrelando local e global, como aponta Richter:

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

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

Neste artigo, vamos nos ater ao módulo intensivo da turma LAL, conduzido pela autora em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2014<sup>2</sup>. A turma em questão continha 35 alunos

---

<sup>2</sup> Mais tarde, foi possível vivenciar o Intermódulo, realizado no segundo semestre de 2014, em Território Xakriabá, junto às aldeias Sumaré e Sumaré II, Brejo, Prata e Rancharia (cidade de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais).

de ambos os sexos, entre 21 e 50 anos, aproximadamente. Havia representantes de quatro etnias diferentes: Xakriabá (a maioria), Pataxó, Pankararu e Guarani. Desses, apenas os dois mais velhos, de origem Pataxó e do sexo masculino, tinham fluência na língua mãe. Os demais falavam apenas português.

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

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

Inicialmente, o primeiro imperativo foi buscar compreender ao máximo o contexto desses alunos: a história de cada um dos povos, sua relação com a terra, localização e tamanho da população, festas e rituais. Há muitas diferenças<sup>3</sup>, mas também algumas características comuns. As quatro etnias são sobreviventes de um intenso contato com bandeirantes, ações missionárias, frentes pecuaristas e garimpeiras; tiveram seus territórios desapropriados e hoje lutam para ampliar suas terras demarcadas; passam por um processo de valorização cultural, buscando identificar e registrar aspectos materiais e imateriais de sua cultura; buscam avivar suas línguas mães. Os casamentos são contraídos na Igreja Católica ou nas inúmeras Igrejas Evangélicas presentes no entorno das aldeias, e podem ou não ser sucedidos pelo ritual indígena – quando isso ocorre, há festas com ritos, danças e canções indígenas, atraindo não-índios. A situação econômica desses povos é difícil, a exemplo dos Xakriabá, maior população indígena mineira, com mais de sete mil índios, localizada no município de São João das Missões. Os habitantes dessa região representam uma das populações mais carentes do Estado. Assim como os Xakriabá, as demais etnias presentes na turma atuam hoje na construção de novos paradigmas de organização do trabalho, da produção e do consumo de modo sustentável.

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

<sup>3</sup> Devido a limitações espaciais deste artigo, focalizou-se apenas os pontos comuns entre as etnias.

Além disso, ao ler os fundamentos do próprio FIEI, a opção por iniciar as atividades fora da escola foi decisiva. A ideia era colocar em prática o entendimento de que a experiência escolar deveria representar um tempo de vivência cultural e de produção coletiva, que ampliasse o horizonte pessoal de cada aluno, como aponta Richter,

A educação refere-se aos processos formais e informais por meio dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano para prender a ser competente na sua cultura (RICHTER, 2008, p. 88).

Buscou-se algo que pudesse aproximar os envolvidos: de um lado a professora urbana, imersa no universo das artes, mas distante da realidade indígena. Do outro, alunos vindos de aldeias diversas, com uma bagagem cultural rica (que, a julgar pela perda da língua materna, carecia de vigor) mas distante do circuito artístico urbano. Assim, optou-se por fazer, na véspera da aula inaugural, uma atividade preparatória que produzisse um encontro entre docente e discentes – em termos artísticos e, também, enquanto sujeitos com suas identidades. A visita a uma peça teatral seria uma experiência urbana importante e, sobretudo, um modo de revelar o que a professora de teatro trazia em sua bagagem. Por outro lado, essa ocasião lhes daria um tempo de convívio fora da escola (no ônibus em direção ao teatro, sentados lado-a-lado na plateia etc.), livre do peso e da hierarquia que esse espaço (ainda) evoca.

Foi escolhido um trabalho de dança-teatro, contemporâneo, sem fala, num desejo de surpreender, escapando do estereótipo do que seja “Teatro”, e assim, ampliando os horizontes dos alunos sobre as possibilidades da cena. O destino era o Grande Teatro do SESC Palladium, no centro de Belo Horizonte. A obra era “Anderland” (que pode ser traduzido como outra terra), da companhia alemã Toulalimnais. Nesta ocasião, o ingresso era trocado por um quilo de alimento e, embora os nomes dos alunos constassem numa lista de convidados, ao ver o recolhimento dos mantimentos muitos desejaram, por livre iniciativa, contribuir na campanha de arrecadação. Recorreram ao supermercado localizado ao lado do SESC e compraram itens não perecíveis. Isso parecia uma tentativa discreta de pertencer ao grupo maior, dos não-índios. Uma tentativa de encarnar a interculturalidade: capacidade de ser competente para viver a cultura do outro. Retomo as palavras de Richter acerca desse fato:

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

Os alunos estavam vestidos com calça jeans e camiseta, ou seja, roupas “normais”. Entretanto, muitos – tanto os homens quanto as mulheres – usavam ornamentos típicos indígenas, feitos de penas e sementes. Havia, assim, um desejo de adotar os hábitos costumeiros dos demais cidadãos ali presentes, mas também de demonstrar sua origem étnica. Ou seja, ambos códigos culturais atuavam simultaneamente.

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

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

O longo tempo de percurso entre o *campus* e o SESC foi usado para contextualizar a peça, onde surgiu o dado de que esses alunos jamais haviam pisado num teatro, e a certeza de que o “cruzamento cultural de fronteiras” estava em pleno desenvolvimento, em via de mão dupla.

Ao chegar no SESC, as alunas ausentes aguardavam, com outros quatro alunos que não eram da turma LAL, mas, ao saber da atividade, quiseram participar. Havia interesse pelo teatro. Certamente, não era por falta de desejo que jamais o tinham frequentado. Durante a peça, atenção e deferência. Risos e sustos. Ao final, uma cena de nudez causa espanto em alguns – especialmente os Evangélicos. E assim segue a professora, catando avidamente cada migalha de conhecimento intercultural.

Ao final, os alunos aplaudem de pé e soltam gritos de “Bravo!”, para novo estranhamento da docente: “sabem usar os códigos teatrais tão bem, sem nunca terem pisado no teatro!” Na volta, no ônibus, ao conversar sobre a peça, interpretações e metáforas, os alunos estão espantados: “Eu achava que todo teatro tinha que ter texto!”, “Eles faziam imagens que contavam histórias?”, “Esse teatro é mais abstrato.” Nesse momento, foram introduzidas questões acerca da cena teatral contemporânea, explicitando que:

O teatro já ultrapassou a ditadura reducionista do texto como a matriz do fazer teatral, da qual emanavam todas as chaves para a sua compreensão e elaboração. Atualmente, o texto dramático é um elemento integrante do processo teatral, que pode estar presente ou não no processo cênico. [...] A linguagem teatral é formada por vários códigos cênicos, num evento polissêmico; porém, acredito que esta linguagem não se forma pela somatória dos códigos, mas surge pela relação/interação entre os códigos de diferentes linguagens, com o sentido que se deseja comunicar no evento teatral (ALMEIDA JR, 2007, p. 186).

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

O trabalho artístico da professora, na linguagem da Performance, é apresentado brevemente e, segundo os alunos, esse se aproxima mais do que haviam visto na noite anterior, que do "teatro" que esperavam ver. As críticas e análises continuam ao apresentar os temas dos Jogos Teatrais pelas perspectivas de Olga Reverbel (1989) e de Joana Lopes (1989), as técnicas do Teatro do Oprimido na visão de Augusto Boal (1975) e mais Performance, agora pela abordagem de Zeca Ligiéro (2011). Artigos acerca desses temas, que deveriam ser lidos para os dias seguintes, são entregues.

Na sequência as atividades práticas são iniciadas, novamente abandona-se a sala de aula: o cenário é o gramado, à sombra de árvores, no fundo da FaE. Lá experimentou-se dinâmicas de relaxamento e de aquecimento, exercícios de expressão corporal e vocal, jogos de integração e de improvisação. Há encanto no ar - e nenhuma timidez. No intervalo, a "aula" continuava - pelo menos para a professora, que à época escreveu

Almoçamos juntos no bandeirão: mais conversas sobre os diversos movimentos sociais dos quais os alunos fazem parte. Comentários sobre os trechos de performances mostrados e sobre suas impressões, e as pontes entre os rituais indígenas e a performance. Brincadeiras sobre ocorrências nos jogos e nas dinâmicas do Teatro do Oprimido. Descontração total. Fim do almoço: peço que pensem sobre as propostas estudadas, uma dessas abordagens seria aquela que seguiríamos até o final do curso. Na saída do "bandex", relembramos que no dia seguinte iríamos cedo ao cinema, no projeto "Escola vai ao cinema" do Cine Centoequatro. Excitação total! (Diário de Bordo, maio 2014).

O filme exibido era "O som ao redor", seguido de comentários pelo cineasta e professor Gustavo Jardim. Retornando ao *campus*, outro almoço no bandeirão - a convivência tornava-se mais que uma simples formalidade. A cada novo encontro os vínculos se fortaleciam em intimidade. Esse "estar junto" era, em si, um início do processo de criação.

Há a experiência de estarmos juntos. Ou seja, aquele 'entre nós' que me constituiu e constituiu-os, que fez de nós algo único, naquela conformação espaço-temporal que dividimos, que construímos e pela qual passaram afetos, sabores, sons,

rancores, odores, toques, sensações, expressões, enfim tudo aquilo que não cabe no espaço do papel. O que, por mais esforço descritivo que se faça, sempre será difícil de expressão fidedigna. Muito próximo daquilo a que tenho me referido como essencialmente teatral: o inenarrável estar junto (FERREIRA, 2006, p. 48).

A época das aulas coincidiu com as celebrações de 50 anos do fim da ditadura militar no Brasil. Pairava na Universidade um clima de reflexão sobre o tema: conferências, seminários, cartazes pelos corredores da FaE. É quando, em meio às amenidades, a professora pergunta: "Repararam nos anúncios sobre a ditadura? Fico pensando o que foi para vocês, indígenas, a repercussão do Golpe Militar..." A pergunta era genuína, pois esse universo era novo para ela. Foi possível notar que era novo, também, à maioria deles. Sabiam que a ditadura também havia chegado nas aldeias, mas os conhecimentos eram rasos. Enquanto isso, ainda na mesa do bandeirão, "Hilde" um aluno muito ligado em tecnologia e que sempre traz às mãos um *tablet*, começa a pesquisar no *Google* sobre o tema. Rapidamente, encontra dados e os lê em voz alta. Há interesse em aprofundar no assunto, um ponto de descoberta em comum, uma ilha em meio às diferenças? A porta estava aberta para que fosse feita a proposta da aula: "O que acham de realizarmos uma performance sobre isso, aqui na FaE"?

No retorno à sala de aula, abordou-se os textos lidos. Após os debates, um desenrolar para o curso começa a se desenrolar. Como o tempo era curto (cinco dias, 8h/a por dia), precisava-se decidir coletivamente qual caminho seguir, pois seria impossível experimentar a fundo as três opções. Então, um dos alunos que estava na mesa do almoço, traz de volta a proposta da performance, sugerindo-a à turma. Entre olhares assustados, uma voz feminina diz: "Professora, nós não sabemos fazer performance! Como é que vamos criar uma, do nada?" A resposta: "Uma performance surge a partir de pesquisas, leituras, imagens. Isso será buscado juntos". Fica claro que essa era apenas uma opção entre as demais, sendo que todas demandariam pesquisas, leitura e muito trabalho. Dentro disso, a única coisa que não cabia era partir de um texto pronto, pois

O aluno que simplesmente decora um texto clássico, e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção, não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea" (KOUDELA, 1998, p. 25).

Outros alunos argumentam que o tema da ditadura funcionaria como um ponto comum entre as quatro etnias. Seria uma oportunidade de conhecerem a si mesmos e de lançar luz a uma parte da história do Brasil que parecia invisível - todos concordam que o tema era relevante e desconhecido, mesmo para eles. Durante o período de criação, permaneciam as técnicas de relaxamento, aquecimento, exercícios de expressão corporal e vocal: a base para estar inteiro em cena. O restante seria descoberto coletivamente, em conhecimento-processo:

A concepção de conhecimento-processo constitui a investigação, a construção e a desconstrução do real, diferentemente do conhecimento-produto, que é pronto, estático e não inclui o desvelamento do real. A escola deve desencadear, estimular e

transmitir referências comuns, para a inserção do aluno na sociedade; porém, precisa proporcionar a ele uma experiência de liberdade criativa e, assim, deslocá-lo da passividade e da pressuposição de que tudo possui um significado definido” (MARTINS, 2006, p.43).

A pesquisa fluiu de modo espontâneo e reflexivo. Buscou-se, em conversas com mães, pais e parentes mais velhos, memórias reais desse período. Assistiu-se a um documentário acerca do tema, e durante o filme, termos, frases, palavras, imagens que causassem impacto foram anotadas, pois seriam possíveis materiais de cena. Paralelamente, durante os exercícios de expressão corporal, cantos e danças indígenas praticados hoje, nas aldeias, foram adicionados - e poderiam também integrar a performance.

Ao final de dois dias de muito trabalho coletivo, tinha-se a estrutura da performance pronta. Nas pesquisas, descobriu-se que os militares criaram um exército com os próprios índios, e um presídio para os que cometessem “crimes” como: caçar sem autorização, falar e cantar na língua indígena, beber cachaça ou cauí<sup>4</sup>, ultrapassar limites territoriais definidos aleatoriamente pelos militares e até namorar.

Os alunos se organizaram em cinco grupos: índios servindo ao exército à força, e quatro grupos de “criminosos”. A cena se iniciava com todos juntos, livres, passando pela captura e subsequente prisão, um por um. Isso acontecia em um ritual dançado em roda, onde se alternavam cantos Pataxó, Pancararu, Xakriabá e Guarani. À medida em que eram presos, os índios contraventores eram calados à força, retirados da dança e lançados ao chão. O local da queda receberia, escrito em giz branco, a voz de um ancestral preso e torturado, em cuja memória faziam a performance.

A performance foi realizada no saguão da FaE, horário do almoço, para uma numerosa plateia que, ao transitar por ali, parava para ver. Horas depois de terminada a ação, os relatos em giz continuavam intactos, não haviam sido pisados, numa demonstração de respeito pelos demais estudantes da faculdade.

O conceito de interculturalidade saltava aos olhos: havia elementos ritualísticos, de homenagem a ancestrais reais. Os cantos, danças e instrumentos integravam o repertório cultural atual dessas etnias. A isso, se aliava um tema oriundo da civilização não-indígena, a Ditadura, sem que um anulasse o outro.

O trabalho que culminou na apresentação é apenas começo de um longo percurso que continuará a se desenvolver, posteriormente. As questões levantadas até este momento não acabaram ao fim do semestre, mas se acumularam ao longo de um processo que se repetiu nas aldeias e que, espera-se, continuará nas salas de aula desses alunos-professores. Fica a certeza de que, assim como o aluno vive um processo de aprendizado intercultural, o professor e a Universidade também o viverão. Nesse sentido, a interculturalidade somente é válida quando legitima todos os saberes envolvidos,

---

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



agregando reciprocamente, na construção de uma arte e uma educação capazes de fazer pensar, propor, transformar.

## Referências:

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975.
- FERREIRA, Taís. *Problematizando uma estratégia metodológica de pesquisa em teatro e educação*. Olhar de Professor, v.7, n.01. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.
- ALMEIDA JR, José Simões. *Ler o espaço teatral*. Anais do III SOPCOM, VI Lusocom e II Ibérico, v.2. Portugal, 2011.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LIGIÉRO, Zeca. *Corpo-a-corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MARTINS, Guaraci S. Lopes. *O Ensino do Teatro para além do Entretenimento*. Revista Científica/FAP, Curitiba, v1, Jan/Dez 2006.
- NASCIMENTO, G. C. C. *Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal*. In: CANANÉA, F. A. *Sentidos de leitura: sociedade e educação*. João Pessoa: Imprell, 2013.
- REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão*. São Paulo: Scipione, 1989.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 4a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos*. São Paulo: SESC, 2012. Disponível em: [www.sesc.uol.com.br/hotsites/arte/text\\_4.html#Livone](http://www.sesc.uol.com.br/hotsites/arte/text_4.html#Livone)