

# SUJEITOS ANDINOS EM CENA: ACOLHER, APRENDER E ENSINAR A PARTIR DE UMA SENSIBILIDADE INTERCULTURAL

Carla Dameane Pereira de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo o foco de minhas reflexões se dará em torno da possibilidade de se trabalhar a competência e a sensibilidade intercultural no contexto formativo dos estudantes de Letras, Língua Espanhola, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado, assim como, daqueles estudantes que fazem parte do grupo de pesquisa Rede de Estudos Andinos, como pesquisadores da iniciação científica, mestrado e doutorado. Como desenvolver essa sensibilidade em relação às literaturas indígenas das Américas a partir de textos dramáticos/espetaculares de autoria de sujeitos andinos ou nos quais esses sujeitos estão representados sendo tema central das obras? Para possibilidades de trabalho com essas dramaturgias, trarei como ponto de partida a minha experiência de imersão e pesquisa, em relação à dramaturgia mapuche e ao texto dramático/espetacular Ñuke *Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche* (2016), levado à cena pela Compañía *KIMVN* Teatro, um texto caracterizado pela presença de sistemas culturais e linguísticos diferentes, é potente para o desenvolvimento da competência e da sensibilidade intercultural de estudantes em diferentes níveis de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação de professores de ELE; Competência e sensibilidade intercultural; Sujeitos andinos; Dramaturgia mapuche; *KIMVN* Teatro.

**Resumen:** En este artículo el foco de mis reflexiones estará en torno a la posibilidad de desarrollar la competencia y la sensibilidad intercultural en el contexto formativo de los estudiantes de Letras, Lengua Española, del Instituto de Letras de la Universidade Federal da Bahia, en el ámbito de las asignaturas de Prácticas Supervisadas, bien como de aquellos estudiantes que hacen parte del grupo de investigación Rede de Estudos Andinos, como investigadores en la iniciación científica, maestría y doctorado. ¿Cómo desarrollar esa sensibilidad con relación a las literaturas indígenas de las Américas a partir de textos dramáticos/espectaculares de autoría de sujetos andinos o en los cuales estos sujetos están representados, siendo tema central de las obras? Para posibilidades del trabajo con esas dramaturgias, parto de mi experiencia de inmersión e investigación con relación a la dramaturgia mapuche y al texto dramático/espectacular Ñuke *Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche* (2016), montaje teatral llevado a la escena por la Compañía *KIMVN* Teatro, un texto caracterizado por la presencia y el conflicto de sistemas culturales y lingüísticos diferentes, es potente en el desarrollo de la competencia y de la sensibilidad intercultural de los estudiantes en distintos niveles de aprendizaje.

**Palabras-clave:** Formación de profesores de ELE; Competencia y sensibilidad intercultural; Sujetos andinos; Dramaturgia mapuche; Compañía *KIMVN* Teatro.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários (Pós-Lit/FALE/UFGM). Professora do Instituto de Letras (Setor de Língua Espanhola) e do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [carladameane@gmail.com](mailto:carladameane@gmail.com).

## 1 Palavras iniciais

Quero iniciar este artigo recordando o livro infantojuvenil *La Historia de Manú* (2004), da escritora chilena Ana María del Río. A narrativa nos apresenta a personagem Manú, Manuela Mamani, uma menina de origem *aymara*<sup>2</sup> que vive com seus pais e com doze lhamas na região do altiplano chileno. No dia de seu aniversário, pede aos pais que, como presente, deixem-na frequentar a escola na cidade e, sendo-lhe negado tal pedido, empreende uma aventura fantástica com seu grande amigo Kunturo, um condor, que a leva às escondidas de seus pais à escola da cidade, durante o tempo em que deveria estar pastoreando as doze lhamas que estão sob seus cuidados. Nesta aventura, seu primeiro dia no colégio foi decepcionante, pois é ali quando se dá conta de que não podia entender o idioma castelhano, falado pelas demais crianças e tampouco que essas podiam entendê-la, praticando, como consequência da ignorância, o *bullying* contra ela:<sup>3</sup>

— Hola — dijo con mucha vergüenza —. Me llamo Manuela Mamani. Los niños se secreteaban entre ellos. Hablaban frases y palabras extrañas. De pronto una niña se adelantó y habló palabras que Manu reconoció. Era una niña como ella, también pequeña, delgada y con el pelo oscuro muy brillante a ambos lados de la cara.

— Ellos hablan castellano — explicó la niña a Manú en aymara —. En las escuelas, todos deben hablar castellano. No nos permiten hablar aymara. Para venir a este colegio primero debes aprender a hablar castellano.

— Y tú, ¿cómo lo hiciste? Preguntó Manú, a punto de llorar. La niña se encogió de hombros. — Aprendí después de un tiempo — dijo. Ellos no son amables. Se ríen de ti. (DEL RÍO, 2004, p. 24-25).

Diante dos desafios encontrados neste contexto de imersão tão idealizado, contudo, que se apresentou como um lugar extremamente inóspito a sua presença, Manú decide não voltar ao colégio, mas divertir-se viajando em cima das costas de Kunturo, contemplando o litoral chileno e apreciando o mar visto de cima. Na viagem do dia seguinte, observando o oceano, Manú vislumbra uma imagem que já havia se desenhado em seus sonhos e que se converte em uma mensagem oracular para ela. Tratava-se do prenúncio de um tsunami. Nas costas de Kunturo, Manú decide voltar ao colégio para

---

<sup>2</sup> Segundo María Ester GREBE VICUÑA (1998), na região andina, a cultura *aymara* possui grande importância, estando em segundo lugar depois da cultura quéchua. Conforme nos explica a antropóloga, esta cultura “se desarrolla en un extenso territorio transnacional que se extiende desde el lago Titicaca abarcando parte de las áreas altiplánicas y precordilleranas de cuatro países vecinos: Bolivia, sur-oriente del Perú, nor-occidente de Argentina y norte de Chile. A través de este territorio se ha generado una amplia y compleja difusión y expansión cultural. Sus orígenes, como también sus eventuales nexos con la alta cultura preincaica del imperio de Tiwanaku – ubicado en las proximidades del lago Titicaca – están aún en estudio y requieren investigaciones interdisciplinarias de mayor amplitud y profundidad” (GREBE VICUÑA 1998, p. 35).

<sup>3</sup> Os trechos de *La Historia de Manú* (2004) citados neste trabalho seguem a estrutura do livro, por exemplo quanto ao uso de travessões.

avisá-los do perigo iminente do tsunami que se aproximava da cidade:

De pronto se sintió un revolotear y todos, directora y alumnos, miraron hacia arriba levantando sus cabezas. Y todos vieron la niña del día anterior, montada como una amazona sobre un cóndor inmenso amaestrado que se detuvo en el centro del patio, haciendo volar todos los papeles con la fuerza de sus alas. Manú bajó de Kunturo mientras todos los niños que la víspera se habían reído de ella, la miraban asombrados, sin poder pronunciar una sola palabra. Ni en castellano ni en ningún idioma. Estaban boquiabiertos. Era la misma niña de la que se habían reído. Era la misma niña distinta. La niña aymara que ahora venía como una reina volando sobre un cóndor. Manu miró a la directora y le habló. La directora no entendía tampoco su lengua. Manú comenzó a hacer gestos tratando de explicar que una mole de agua se avecinaba sobre la ciudad. Pero nadie le entendía. Las profesoras creían que se trataba de una niña loca. La directora las apartó. Algo estaba tratando de decirle esa niña. De pronto alzó la voz y gritó:

— Quién sabe hablar aymara y castellano de entre ustedes? Entonces, se adelantó la niña del día anterior la que le había explicado a Manú lo del idioma. Manú la miró y la remeció, con los ojos muy abiertos: ¡Diles que viene una montaña de agua acercándose a la ciudad! ¡Diles que tienen que correr hacia los cerros! ¡Diles que pueden ir a mi casa en el altiplano! ¡Diles que mí papá es jefe de la comunidad! Él los hospedaré hasta que la montaña de agua se aplaque. ¡Diles todo eso! ¡Rápido! (DEL RÍO, 2004, p. 37-39).

Neste último capítulo de *La Historia de Manú* (2004), “El salvamento”, observo que, apesar da barreira inicial entre os idiomas e da presença de outros conflitos muito mais complexos no que tange às relações étnicas que atravessam a convivência entre nós, latino-americanos, de forma geral e, em particular os que vivem em regiões onde o contato e o confronto de várias línguas e culturas se mantêm até os dias atuais, a exemplo de países como o Chile, a experiência e o saber dessa criança *aymara*<sup>4</sup> alcança protagonismo. Como uma rainha, ela cumpre o papel de salvar as pessoas de uma catástrofe ambiental, fazendo valer o seu conhecimento ancestral e a capacidade de interpretar os seus sonhos como mensagens de amplitude coletiva. As potencialidades dessa narrativa foram levadas à cena pelo grupo de teatro chileno La Coraje, de Valparaíso, com o título de *Manú*, em 2013.<sup>5</sup>

Quando penso em todos os pontos de discussão sobre língua, cultura e as relações interculturais presentes nessa obra, questiono-me sobre de que forma posso, como

<sup>4</sup> Na internet é possível encontrar um *Guía de Lectura* do livro. Disponível em: <https://divinapastora2019.files.wordpress.com/2010/11/la-historia-de-manu.pdf>. Acesso em: mai. de 2021.

<sup>5</sup> A montagem teve direção de Estefanía Aedo. Formam parte do elenco Fabiola Díaz, Melisa Torrealba e Alexander Castillo. A preparação física ficou sob a responsabilidade de Solange Durán, o dispositivo cênico de Miguel Alvaayay. A iluminação é de Daniel Benítez, projeções de Felipe Díaz e figurino de María Estefanía Birke. Mais informações sobre o grupo, em especial sobre este espetáculo estão disponíveis em sua página <https://www.companialacoraje.com/manuobra>. O trailer da peça teatral *Manú*, de La Coraje está disponível em: <https://vimeo.com/194133892>. Acesso em: maio 2021.

professora de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE), que orienta e supervisiona futuros professores de ELE em seus projetos pedagógicos, e em suas pesquisas, na graduação e pós-graduação, apresentar problemas como os que encontro neste texto literário a fim de sensibilizar estudantes quanto a um tipo de competência e sensibilidade intercultural<sup>6</sup> com as quais este futuro professor/pesquisador deverá lidar em sala de aula. Sobretudo, estou considerando situações em que trabalhamos com textos de autoria de sujeitos que pertencem e/ou se auto reconhecem como pertencentes a uma nação originária da América Latina ou de autoria de sujeitos transculturados<sup>7</sup> que dialogam com sistemas linguísticos e culturais pertencentes a estas nações. Como os futuros professores/pesquisadores da área de ELE podem lidar com o objeto de ensino – a língua espanhola – considerando e acolhendo a partir de sua heterogeneidade, mas para além desta, as línguas e culturas paralelas que cruzam contextos geográficos marcados pela colonialidade do poder<sup>8</sup> e pelo intenso e conflitivo contato cultural e linguístico?

Por competência intercultural entende-se, conforme o *Diccionario de términos clave de ELE*,

[...] la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.<sup>9</sup>

Em meu trabalho como formadora de futuros professores/pesquisadores na área de ELE, considero fundamental que os estudantes também desenvolvam a sensibilidade intercultural, entendendo-a como uma competência que, diferente de uma habilidade em si, seja uma abertura empática em relação ao que lhes parecer diferente, ao que lhes despertar curiosidade por esta diferença. Com esta sensibilidade, o contato com materiais que se caracterizam por esta heterogeneidade – e no caso de textos literários, com

<sup>6</sup> Inspirada pelo artigo “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire” de Nubia Cecília Agudelo Cely e Norman Estupiñán Quiñones (2009).

<sup>7</sup> No sentido em que propõe Rama (2008), em seu livro sobre a *Transculturación narrativa na América Latina*.

<sup>8</sup> A partir de Quijano (1992, p. 12), a colonialidade de poder se dá por meio da estrutura colonial do poder, com a invasão do território hoje conhecido como América Latina. Esta estrutura, segundo o autor, “produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como ‘raciales’, étnicas, ‘antropológicas’ o ‘nacionales’, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión ‘científica’ y ‘objetiva’) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las ‘razas’, de las ‘etnias’, o de las ‘naciones’ en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante (QUIJANO, 1992, p. 12).

<sup>9</sup> Conferir em: *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm). Acesso em: maio 2021.

literaturas heterogêneas<sup>10</sup>, o que constrói uma ponte a ser atravessada por este estudante com a finalidade de enriquecer seu repertório cultural e linguístico. Principalmente, cruzar esta ponte é importante para que ele tenha uma experiência com a alteridade, encontre-se com o outro e através desse diálogo torne-se mais competente culturalmente e sensível para quando for trabalhar com estas literaturas em sala de aula ou quando tenha a oportunidade de lidar com estudantes que sejam étnica ou racialmente diferentes.

Rayane de Oliveira Carvalho (2016) realizou uma pesquisa na qual ela busca mensurar o grau de sensibilidade intercultural de diretores das escolas públicas no Brasil e ao mesmo tempo sinalizar as características individuais, institucionais, socioeconômicas e localizacionais que se relacionam com tal aspecto, ela explica que:

Hammer, Bennett e Wiseman (2003) definem sensibilidade intercultural como a habilidade de discriminar e experimentar diferenças culturais relevantes. Por outro lado, o termo competência intercultural se refere à capacidade de pensar e agir de maneira interculturalmente adequada. Os referidos autores argumentam ainda que uma maior sensibilidade intercultural é associada a um maior potencial para o exercício de competências interculturais. (CARVALHO, 2016, p. 18)

A pesquisa de Carvalho (2016) me faz pensar na situação retratada em *La Historia de Manú* (2004), antes mencionada, em que nem as professoras nem a diretora compreendiam o idioma de Manú, restando à autoridade do colégio perguntar se alguns dos próprios estudantes poderiam ajudá-la. Um tema como este toca no cerne de uma questão que envolve as políticas públicas educacionais no Chile, mas também, como demonstra a autora em sua pesquisa, no Brasil. Entretanto, considerando os objetivos centrais deste artigo, o foco se dará em torno da possibilidade de se trabalhar a competência e a sensibilidade intercultural no contexto formativo dos estudantes de Letras, Língua Espanhola, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado, assim como, daqueles estudantes que fazem parte do grupo de pesquisa Rede de Estudos Andinos, como pesquisadores da iniciação científica, mestrado e doutorado, a fim de fomentar provocações que busquem desenvolver essas sensibilidades, em diálogo, evidentemente, com outras disciplinas do currículo. A questão central a ser discutida é como desenvolver essa sensibilidade intercultural em relação às literaturas indígenas das Américas a partir do trabalho com textos dramáticos/espetaculares de autoria de sujeitos andinos<sup>11</sup> ou nos quais esses su-

---

<sup>10</sup> A heterogeneidade como conceito elaborado é sistematizada pelo crítico peruano Antonio Cornejo Polar (2003, p. 10) para: “[...] dar razón de los procesos de producción de literaturas en las que se intersectan conflictivamente dos o más universos socio-culturales, de manera especial el indigenismo, poniendo énfasis en la diversa y encontrada filiación de las instancias más importantes de tales procesos (emisor/discurso-texto referente/receptor, por ejemplo).”

<sup>11</sup> Utilizo este termo considerando indivíduos de qualquer gênero, idade ou classe que trazem em sua identidade o andino como diferença étnica. Conferir também em Souza (2017, p. 17), a definição de

jeitos estão representados sendo tema central das obras, como é o caso de *La Historia de Manú*.

## 2 Compreender para o acolher as diferenças

Marcia Paraquett (2010), na conclusão de seu reconhecido artigo “Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros”, afirma que “Trabalhar com a perspectiva intercultural é reconhecer uma série de princípios como a solidariedade, o reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas” (PARAQUETT, 2010, p. 154), uma das ideias que sintetiza discussões que ela empreende acerca das possibilidades de se trabalhar com o ELE desde a perspectiva intercultural no Brasil, além de recuperar conceitos de importância para o debate. É preciso considerar que se canalizamos a discussão sobre a perspectiva intercultural para o trabalho com as literaturas indígenas das Américas – no nosso caso com textos dramáticos – nas aulas de ELE, para o âmbito político, contamos com Lei N.º 11. 645, de 2008, segundo a qual “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).<sup>12</sup> Especialmente por considerar que estes conteúdos podem ser ministrados nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, conforme o disposto na lei (BRASIL, 2008, § 2º), ao contemplar neste artigo o ensino de uma língua estrangeira e, através dela, de suas literaturas, vejo com otimismo que alguns professores da escola básica tenham a possibilidade de assegurar aos seus estudantes o acesso a esses conteúdos. Digo alguns professores porque, embora previsto em lei, nem todos eles podem ser autônomos na seleção e produção de materiais didáticos e nem sempre os materiais que terão à disposição são produzidos conforme o que consta na lei.

Joyce Palha Colaça (2018), em “O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos”, na esteira dos estudos de Lima (2013), sinaliza que “existe um silenciamento histórico no que tange a abordagem das comunidades indígenas e de suas formas de conhecimento nos livros didáticos, não só

---

sujeitos andinos como “aqueles indivíduos remanescentes do Tawantinsuyo inca na América Latina e que vivem no contorno geográfico transnacional que corresponde à Cordilheira dos Andes”.

<sup>12</sup> Menção ao Artigo 26-A. Considerando a importância desta lei, reproduzo os demais parágrafos, a saber: “§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR). (Brasil, 2008). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> . Acesso em: maio de 2021.



de uma língua estrangeira como também de outras disciplinas da área de humanidades” (COLAÇA, 2018, p. 212). Além disso a autora destaca que quando os indígenas e suas culturas aparecem nos livros didáticos é “de forma estereotipada através de imagens descontextualizadas e despropositadas, ou ainda, como acessórios de uma cultura maior e hegemônica de origem europeia” (COLAÇA, 2018, p. 212). A autora ainda realiza análises de duas coleções de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e conclui que “responder a uma lei, tratando das questões sobre o ensino da cultura indígena, significa um desafio na escrita de livros didáticos por ter sido este tema relegado durante anos no âmbito do ensino de língua estrangeira no Brasil – e também de língua materna” (COLAÇA, 2018, p. 215). Corroborando de algum modo o mencionado por Joyce Palha Colaça sobre a presença da cultura indígena dos livros didáticos de ELE, mas desta vez com relação às práticas de letramento literário em coleções do PNLD, Ludmila Coimbra (2018) identifica a ausência de textos de autoria de indígenas nas coleções que analisou em sua tese. Ela nos diz:

A conclusão a que se chega é que os autores de LDELE, e aqui me incluo (nas coleções de minha autoria não há nenhum texto literário de autoria indígena) podem e devem agir como críticos, antologistas ou historiógrafos e incluir autores indígenas de textos literários nas páginas, no LD, dedicadas ao trabalho de leitura literária. Podem-se incluir, também, textos literários com temática indígena e que propiciem reflexões sobre a importância de se valorizar essa cultura que forma o povo latino-americano. (COIMBRA 2018, p. 302).

Esquivo-me de uma discussão mais profunda no que se refere aos livros didáticos de ELE, neste artigo, sobre se e de que forma as culturas, as línguas e as literaturas de autorias ou temáticas indígenas se fazem presente nestes materiais didáticos, mas entendo ser de grande relevância o exercício de análise desses materiais em sala de aula para a proposição de outras alternativas nas quais, como professores pesquisadores, tenhamos autonomia no que se alude à escolha, adaptação e seleção dos materiais. Principalmente, este trabalho é importante por ser possível, através dele, desenvolvermos a competência e sensibilidade intercultural, produzindo nossos próprios materiais didáticos a partir de textos literários e não literários. Nesse sentido, os textos dramáticos de autoria ou temáticas andinas têm sido para mim valiosos por comportarem uma série de elementos que podem ser trabalhados em distintas perspectivas por futuros professores/pesquisadores da área de ELE.

Na esteira de Viviana Pinochet Cobos (2018) entendo o texto dramático como um texto literário que

[...] se compone por un texto principal, constituido por los diálogos de los personajes, y un texto secundario el de las didascálicas que se conforma por todas las indicaciones de escena, tanto las explicaciones

(que también denominamos acotaciones y que usualmente se presentan entre paréntesis) como las que se encuentran implicadas en los diálogos entre los personajes (de Toro 81). (PINOCHET COBOS 2018, p. 14)

Mas também, e isso é muito importante, a autenticidade desses textos como fragmentos correntes da língua estrangeira em uso residem no fato de que são textos potentes em discursividade. Quer dizer, o texto dramático está para ser levado à cena e possui uma carga discursiva que define a natureza do próprio teatro como discurso:

[...] como un acto de comunicación entre un emisor y un destinatario (receptor) en una situación específica, en la cual el emisor utiliza una pluralidad de signos (verbales, gestuales, visuales, auditivos, culturales, estéticos, etc.) para construir un imaginario social y comunicar un mensaje a sus receptores. (VILLEGAS 2011, p. 19)

Desse modo, os textos dramáticos de autoria ou com temáticas andinas são ricos não somente pela especificidade de serem textos feitos para serem encenados, como o descrito cima por Juan Villegas (2011), mas pela potencialidade dos signos que o compõem incluindo, no caso de textos de autoria ou temáticas andinas, a presença de idiomas que aparecem paralelamente ao castelhano e a uma variedade de termos que, pertencentes a essas línguas e culturas antes não visibilizadas, congregam epistemologias ausentes e constroem uma Sociologia das Ausências, conforme denominou Boaventura de Sousa Santos (2007) ao “procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 28-29). Chamando à atenção para cinco modos de produção de ausências aceitáveis no interior das produções intelectuais hegemônicas, a primeira delas, a “monocultura do saber e do rigor” é a que nos interessa, pois ela produz a ausência de saberes alternativos, isto é, produz um “epistemicídio” ao excluir “práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos” (SANTOS, 2007, p. 29).

As práticas epistemicidas, consequências da colonialidade do poder, foram responsáveis, sem dúvidas, pelo aniquilamento de conhecimentos e de parte importante daquilo que nos define como latino-americanos. Por isso, para a realização de um trabalho docente decolonial e que esteja disposto a procurar pelas práticas que estiveram ausentes, invisibilizadas, é necessário convidar aos estudantes a dialogarem comigo e com os textos dramáticos escolhidos por sua especificidade étnica. São textos nos quais a presença de uma língua desconhecida pode causar estranhamento, mas pode nos ensinar muito e aprendendo juntos, tornamo-nos mais competentes e sensíveis em sala de



aula, ensinando crianças e jovens, que se reconhecem como sujeitos imersos neste contexto de colonialidade do poder, a se reconhecerem a partir de outro paradigma, o das alteridades silenciadas e invisibilizadas, em termos de representação, que os compõem ou que compõem aqueles com os quais convivem.

### 3 Imaginando a cena com os *Mapuche*<sup>13</sup>

Numa tarde de domingo, 14 de abril de 2019, em visita a Santiago, no Chile, estive no *Centro Ceremonial de los Pueblos Originarios Parque Mahuidache*, localizado em *El Bosque*. Este espaço de encontro e ambiente de memória<sup>14</sup> possui mais de vinte anos e sua existência e manutenção é resultado de uma iniciativa da *Asociación Indígena Petu Mogueleín Mahuidache* que se organizou em 1998 para legalmente recuperar o terreno que antes estava abandonado. Na atualidade, o espaço também possui o apoio institucional da municipalidade<sup>15</sup> de *El Bosque*.<sup>16</sup> São promovidas atividades eventuais, tais como cursos, feiras e, nos dois primeiros domingos de cada mês, o parque abre suas portas para que as pessoas possam conhecer o local, a comunidade que o frequenta e disfrutar do tradicional *Asado al Palo*, um tipo de churrasco de carne suína, das Sopas e das *Sopaipillas*, um bolinho feito com massa da abobrinha e que se come acompanhado de um molho ao estilo vinagrete.

Dentre as razões que motivaram a minha ida ao *Mahuidache*, a principal delas era conhecer a configuração do espaço, verificar a sua importância como ambiente de

<sup>13</sup> Conforme María Ester Grebe Vicuña (1998, p. 55) “el término mapuche –o “gente de la tierra”- ha sido usado por los indígenas mayoritarios de Chile como autodenominación y termino genérico. Este término ha sido utilizado, asimismo, como sinónimo de araucano, lexema mediante el cual los españoles designaron a los mapuches. Después de los quechuas y aymaras, constituye la tercera sociedad indígena actual más numerosa de América, con un total de 928.060 habitantes según el último censo de Chile (INE [1992]1993:39); y la cultura indígena mayoritaria y mejor conservada de Chile. Su territorio tradicional, que constituye su área de residencia actual incluye segmentos importantes de las regiones VIII, IX y X de Chile, abarcando desde el río Bío- Bío hasta el archipiélago de Chiloé. En Argentina, existe también una población amplia de mapuches argentinos, cuya mayoría se ubica en las vertientes occidentales de sectores cordilleranos vecinos a las regiones IX y X de Chile”.

<sup>14</sup> Estou considerando os estudos de Pierre Nora (1984), nos quais os ambientes de memória (*milieux de mémoire*) são todos aqueles espaços que se nutrem de repertórios de memória sem necessariamente estar arquivados e preservados em museus ou bibliotecas, que são lugares de memória mais comumente reconhecidos (*lieux de mémoire*). Também considero as investigações de Leda Maria Martins (2003), sobre o tema, principalmente quando diz que “[...] a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos *lugares de memória* (*lieux de mémoire*), bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos, etc., mas constantemente se recria e se transmite pelos *ambientes de memória* (*milieux de mémoire*), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação de saberes” (MARTINS, 2003, p. 69). Ver também Diana Taylor (2013, p. 52-54).

<sup>15</sup> *El Bosque* pertence à região metropolitana de Santiago e tem a sua municipalidade. Segundo o artigo 118 da Constituição Política do Chile, “La administración local de cada comuna o agrupación de comunas que determine la ley reside en una municipalidad, la que estará constituida por el alcalde, que es su máxima autoridad, y por el concejo.” Disponível em: [https://leyes-cl.com/constitucion\\_politica\\_de\\_chile/118.htm](https://leyes-cl.com/constitucion_politica_de_chile/118.htm). Acesso em: maio de 2021.

<sup>16</sup> Segundo informações da página da Municipalidad El Bosque. Disponível em: <https://municipalidadelbosque.cl/cultura/ppo/>. Acesso em: maio de 2021.

memória e, especialmente, ver de perto as quatro *Rukas*, que são construções arquitetônicas tradicionais e de grande importância para os *Mapuche*. Em seu idioma, o *mapuzungun*, *Ruka* quer dizer casa. Também durante essa viagem tive a oportunidade de conhecer Paula González Seguel, membro fundadora e diretora del *KIMVN Teatro*, durante um evento sobre a nova montagem do *KIMVN, Trewa Estado-Nación o el espectro de la traición*.<sup>17</sup> Nesta ocasião, ela também me motivou a ir conhecer o *Mahuidache* onde, além de minhas impressões de pesquisadora curiosa, das conversas com as pessoas e do reconhecimento do lugar, tive a honra de encontrar ali a atriz mapuche Elsa Quinchaleo.

Elsa Quinchaleo forma parte do *KIMVN* desde a sua fundação em 2008 e participou de todos os processos criativos do grupo como uma voz testemunhal, sendo ela falante do *mapuzungun*, e tendo a sua vida marcada por distintas experiências, entre elas, a da imigração do campo para a cidade e a luta pela ocupação de terrenos em Santiago. Eu a reconheci quando fui até a barraca onde vendiam *Sopaipillas*. Ela, aquela atriz maravilhosa que eu havia visto em noites anteriores em cena, estava à beira do fogão, fritando *Sopaipillas*. Após cumprimentá-la, perguntei a ela se podíamos conversar para parabenizá-la pelo seu trabalho e a conversa seguiu, como não podia imaginar, em um testemunho íntimo de Quinchaleo em relação a sua vida de mulher e atriz mapuche.

O *Mahuidache* constitui importância fundamental para o *KIMVN*, uma vez que esta comunidade, este ambiente de memória, foi o primeiro *locus* enunciativo dessa companhia de teatro multidisciplinar que, integrando as artes cênicas, as artes visuais e a história, tem na concepção de teatro documental<sup>18</sup> sua abordagem principal para poder contar, partindo da experiência familiar, testemunhos que recuperam a memória individual e coletiva dos *Mapuche*. São textos que considero muito potentes para serem trabalhados em sala de aula, como materiais que desenvolvem a competência e a sensibilidade intercultural dos alunos, independente de seus níveis de aprendizagem.

Em Ñuke *Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche*,<sup>19</sup> de 2016, a companhia conta a história de uma mulher mapuche (Carmen) que mora com seu filho

<sup>17</sup> A obra estreou em finais de março de 2019. O debate “Detrás de la Escena *Trewa Estado-Nación o el espectro de la traición*, una conversación sobre la investigación tras el proceso creativo de la obra” foi moderado por Jorge Letelier, do Círculo de Críticos de Arte, e se realizou no Teatro UC dia 09 de abril.

<sup>18</sup> Estou considerando aqui que esta forma de construção da dramaturgia e da cena possui relação com a concepção que González Seguel possui sobre o teatro documental “[...] lo comprendo a partir de la recopilación de testimonios reales, que se transmiten a través del rescate y la documentación de la oralidad, los recuerdos, la memoria, y las imágenes que aparecen cuando escarbamos por ella, el rescate de un contexto, un territorio con sus límites y formas, revalorando lo cotidiano, lo familiar, a través de una re-contextualización escénica y escritural” (GONZÁLEZ SEGUEL, 2018, p. 25).

<sup>19</sup> Ficha técnica: Direção e dramaturgia documental de Paula González Seguel. Dramaturgia de David Arancibia Urzúa. Elenco: Viviana Herrera Martínez, Claudio Riveros Arellano, Elsa Quinchaleo Avendaño, Francisca Maldonado Herrera, Karime Letnic Vallejos, Fabián Curinao Artudillo e Benjamín Espinoza González. Assistente de direção: Maria Valenzuela Maibee. Direção de arte, gráfica e audiovisual: Danilo Espinoza Guerra. Projeto do espaço cênico e iluminação: Natalia Morales Tapia. Projeto de figurino: Karime Letnic Vallejos. Autora, compositora e direção musical: Evelyn González Seguel. Intérpretes musicais: Sergio Ávila Durán William García e Evelyn González Seguel. Produção e difusão: *KIMVN Teatro*.

adolescente (Kalen) e seu esposo (José). Seu filho mais velho (Pascual) está preso em decorrência de conflitos políticos que são recorrentes na região onde vivem. Ñuke, que no idioma mapuzungun quer dizer Mãe, tem dramaturgia de David Arancibia Urzúa, sendo que a ela são acrescidos materiais documentais durante a sua proposta para a cena. Ator, diretor e dramaturgo, David Arancibia Urzúa escreveu Ñuke durante sua participação no Programa de *Talleres de Dramaturgia del Royal Court Theatre*, realizado no Chile. Uma versão de Ñuke foi publicada em 2013, no contexto de uma coleção que reúne as dramaturgias que resultaram daquela oficina e também em uma coletânea chamada *Imaginar la escena. Antología de Teatro Chileno contemporáneo para jóvenes* (2018), organizada por Viviana Pinochet Cobos. Em 2016, Arancibia Urzúa integrou-se ao *KIMVN* para darem início ao processo criativo de Ñuke e o texto espetacular, produto da montagem, está publicado no livro *Dramaturgias de la Resistencia. Teatro Documental KIMVN Marry Xipantv* (2018), compilado por Paula González Seguel, publicação na qual ela reúne e oferece ao leitor textos dramáticos, fotografias, partituras musicais e comentários sobre processos criativos do *KIMVN* Teatro, entre elas *Ñi putremen. Mis antepasados* (2008), *Territorio Descuajado. Testimonio de un país mestizo* (2011), *Galvarino* (2012) y *Ñuke. Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche* (2016).

Embora o drama que se passa em Ñuke *Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche* não esteja situado fixamente em um local específico, poderia ser, segundo Arancibia Urzúa (2013), uma das comunidades localizadas em territórios *Mapuche* – Wente Winkul Mapu e Temucuicui. Na dramaturgia documental, soma-se ao drama a personagem Juana Quinchaleo, mãe de José e, em decorrência dessa mudança, também o desfecho da história será outro, em relação à primeira proposta dramaturgica.

A dramaturgia do espetáculo ressalta a cosmogonia do espaço e do tempo, a partir da *Ruka*, local onde a peça é encenada. A peça possui seis cenas, numeradas em *mapuzugun*. Nas didascálias há informações sobre em qual parte do dia ocorre a ação, qual a cor do tempo, sobre a presença e a reação de seres vivos, como os animais, sobre o céu com seus astros e sobre a qualidade e o som do vento. Ressalta-se, ainda, a musicalidade das cenas, que são de autoria, composição e direção musical de Evelyn González Seguel, irmã de Paula González Seguel. Há música e instrumentos mapuche.

Todas as informações, signos e simbologias, podem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de reconhecer as especificidades de uma cosmogonia e de epistemologias até então desconhecidas por nossos estudantes. É possível, por exemplo, trabalhar com as distintas construções arquitetônicas de povos originários, partindo da *Ruka*, uma casa tradicional que, apesar de ter sido substituída pelos modelos de residência do padrão do poder colonial, ainda são utilizadas como forma de moradia pelos *Mapuche* e, no caso de seu uso pelo *KIMVN*, esta moradia ancestral interviu na paisagem urbana de Santiago, já que esteve durante quase todo o ano de 2018 montada

na Esplanada do *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile* que, por sua vez, instituiu 2018 o “*año de la memoria de los pueblos indígenas*”, com uma agenda mensal de atividades orientadas para visibilizar e promover o debate sobre as violações dos Direitos Humanos perpetradas pelo Estado contra etnias indígenas durante a Ditadura Militar (1973-1990). Anteriormente, a *Ruka* esteve montada na entrada da Estación Mapocho, sendo o local das apresentações de Ñuke *Una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche*.

Outra questão interessante em relação a este texto dramático é a voz testemunhal de Elsa Quinchaleo, uma voz testemunhal que vai contrastar com outra voz que é a da personagem da Professora de Kalen que vai até a *Ruka* de Carmen para saber notícias de seu aluno. Na cena três (*Kvla*), Carmen e José recebem a visita da prima Hortensia. Os três conversam sobre Kalen não ir ao colégio e sobre o processo judicial de Pascual. Neste momento da cena, José liga o rádio e os três escutam o programa de notícia em que a condutora informa aos ouvintes sobre a operação que teve como consequência a morte de um soldado – *carabinero* – em uma comunidade mapuche (fato que ocorre na primeira cena – *Kiñe*), ao mesmo tempo em que comunica sobre uma greve de fome iniciada por quatro prisioneiros mapuche investigados por ataques incendiários, entre os quais está Pascual Queipul, o filho de Carmen. A obra de forma geral trata das lutas dos *Mapuche* na atualidade, em especial, o fato de o Estado Democrático Chileno, desde 2001 utilizar a Lei Antiterrorista, sancionada durante a Ditadura Militar, em processos contra pessoas que estão sendo investigadas por acusações relacionadas à depredação ou a incêndios. Esta lei tem sido utilizada, especialmente, em casos envolvendo *Mapuche*.<sup>20</sup> Outra questão que merece ser apontada reside na incursão de *carabineiros* nas comunidades situadas em territórios mapuche com atitudes repressivas diante das quais Carmen não quer deixar Kalen frequentar a escola.

No debate protagonizado por Carmen, Hortensia, José e a Professora de Kalen, não se fala apenas da violência policial, mas da violência simbólica, dos preconceitos e da invisibilidade dos *Mapuche* e de seus problemas como algo com o que todos os chilenos deveriam empatizar. Logo após a fala da professora, declarando que os conflitos vividos pela família de Kalen não chegam ao seu conhecimento como algo tão grave, o testemunho em *mapuzugun* de Juana Quinchaleo, mãe de José, surge reivindicando a atenção da professora e do público. Em seu testemunho reside uma das silenciadas histórias de mães, mulheres mapuche que trazem em sua narrativa toda uma vida de resistência junto aos *weichafes* (guerreiros):

Profesora: Yo de verdad que no estoy enterada de ninguna de estas cosas. O sea, sé algunas, cuando lo comentan los niños. Y a veces no más. Perdón, nunca imaginé que estaban tan mal.

(Silencio)

José: ¿Mal? No, como se le ocurre. Si nosotros estamos bien.

(Silencio)

---

<sup>20</sup> Conferir o artigo de Claudia Espinoza Araya e Magaly Mella Abalos (2013).

Carmen: Si bien hay rabia, sirve pa vivir y seguir resistiendo.

(Silencio)

Juana: Inche pixi zomo nguelu kizu tremun...ñelan chaw ka ñuke... ñelan igyael ka takuluwun...inche dewman tañi pu kupam...com pu kal ufisha alambre mew ka saku dewman tañi chamall...fey tañi takul... muna uñelen, fei mu inche kiñe cazatun pu pichi uñum...kiñe kvrra mew...kan kan ilo uñum in... pixi koñizual reke tremun inche...fewla inche pen tañi pvñen weñankvli, welu newentuleaimvn, tañi nanün kafey...newentuleimi...rume weñankvleimvn welu petu mvleñ faw, tañi pvñen mvlei cárcel mu welu kudawkvlei, mongueli, com kume tripayai tañi weixan pu lanmien, allkutumvn tañi dungu...kiñewkvleñ fei mvta newentuleiñ...tañi nanün newentunge...inche kizu tremun... welu moguelen...ka petu mvlen faw...

(Cuando yo era niña me crié sin mamá y sin papá, era muy pobre., no tenía pa' cocer ni pa' vestirme, la única ropita que yo tenía era la que me hacía con los restos de lana que quedaba en los alambres de las ovejas, y de los saquitos de la harina le cortaba las puntitas para hacerme mi vestimenta, esa era mi ropa. Y cuando a veces tenía mucho hambre, atrapaba pajaritos, yo tenía buena puntería y le achuntaba a los pajaritos, ni lo limpiábamos y lo asábamos así no más pa' comerlos esa fue mi niñez yo veo a mi hijo que él sufre, pa' que no vivamos lo mismo que yo viví y aquí veo que su esposa tienen mucha pena, pero a pesar de estar mi nieto en la cárcel, él hace sus cosas y ustedes tienen que estar fuertes y firmes, porque todo va estar bien, pero tienen que estar uníos porque yo sí que sufrí porque no tenía a nadie, pero aquí tenemos que ser fuertes, uníos vamos salir a adelante... mi nuera tiene que estar fuerte y estar uníos... yo les cuento mi historia, yo sufrí, pero viví y aquí estoy todavía ...). (ARANCIBIA URZÚA; GONZÁLEZ SEGUEL 2018, p. 166-167).

O testemunho da personagem Juana Quinchaleo, que por sua vez traz fragmentos do testemunho da mulher atriz Elsa Quinchaleo, possui a simplicidade e a verdade das histórias que escutamos de nossas avós ou/e de nossas mães quando somos oriundos de famílias que sofreram experiências semelhantes e que, reconhecendo-se como pertencentes a uma nação originária ou não – por não saberem identificar a sua genealogia diluída em vários processos de mestiçagem – trazem em seus traços físicos, em sua cor, as características da diferença étnica.<sup>21</sup>

Considerando a familiaridade ou a diferença que marca o testemunho de Quinchaleo nesta obra, penso na possibilidade de que em uma aula sobre esse texto dramático possamos construir uma textualidade diversa de relatos que podem ser compilados pelos alunos como proposta e tentativa de mapeamento de sua genealogia familiar a partir da voz das avós e dos avôs ou de qualquer familiar de maior idade, pessoa

<sup>21</sup> Cf. Souza (2019, p. 188-190), uma análise também realizada sobre este texto dramático/espetacular, porém com ênfase no tema do teatro documental.

de seu convívio, com o qual possam dialogar para ir em busca de sua ancestralidade. Nesse mapeamento, os estudantes podem descobrir ou entender seu presente a partir do diálogo com experiências do passado familiar, reconhecer como e onde essas pessoas moravam, como e se elas trabalhavam, como e se se divertiam, como se vestiam, quando e se foram alguma vez à escola. Muitos de nossos estudantes da graduação fazem este exercício quando necessitam construir seus memoriais, a partir de uma abordagem técnica em relação ao que desejam construir e revelar sobre si mesmos neste gênero textual. Com as crianças e adolescentes, hoje portadores de ferramentas tecnológicas que detêm memória, por que não utilizar esses recursos para registrarem suas memórias mais antigas, da ordem do repertório,<sup>22</sup> que estão com as pessoas mais velhas de sua família ou convívio? Ao mesmo tempo, como outros recursos documentais, da ordem do arquivo, como são fotografias, certidões de nascimento, de óbito, matrimônio, boletins de ocorrência, reportagens de jornais, lembrancinhas guardadas ou usadas como enfeites, totens; como esses materiais podem ajudar nossos estudantes a contar sua história? É possível contá-las em língua materna e em língua estrangeira, em castelhano.

Durante pelos menos três sequências didáticas, conteúdos linguísticos e gramaticais podem ser trabalhados de forma associada aos conteúdos interculturais, desenvolvendo a compreensão leitora e oral, a expressão oral e escrita em ELE. Quando se constrói essa experiência, é possível que línguas e culturas sejam encontradas na heterogeneidade dos textos que resultarem desta pesquisa e imersão pessoal que os estudantes podem experimentar, tal como ocorreu com o dramaturgo David Arancibia Urzúa (2018, p. 204), ao escrever *Ñuke*. Ele nos conta:

*Ñuke es el final de ese viaje que aún no termina, que me llevó a conocer alguna vez la inmensidad del universo, en la soledad de la oscuridad nocturna, junto a un bosque de lumas y a la orilla de un gélido río en el sur austral. Fue en uno de esos mismos viajes que conocí las raíces más profundas de mi historia personal, y que forman parte de un presente, más que de un pasado. Esa es también la historia de mi familia, de mi madre, de mis tías, de mi tío, de mi abuela que murió antes que yo naciera, y de todos los que me han acompañado en ese transitar, de los que ya no están, y de los que nos seguimos encontrando. Es una historia que nace de una realidad urgente, y que se construye a partir de testimonios, conversaciones, denuncias, silencios, viajes, compañías, soledades, alegrías, tristezas y verdades. (ARANCIBIA URZÚA, 2018, p. 204)*

<sup>22</sup> A partir de Diana Taylor (2013, p. 45-67) que entende que a performance está composta de arquivos que são suportes de informações e de repertórios que, por sua vez, são as informações várias que podem ser armazenadas em arquivos, referindo-se, porém, precisamente, a informações que resistem a este armazenamento. O corpo é um arquivo de memória, e os conhecimentos transmitidos oralmente são da ordem do repertório.



Em que medida tudo isso que lemos no relato do dramaturgo sobre sua obra pode ir se encaixando em uma narrativa de nossos estudantes que falem também de ausências ou perdas em relação às nossas culturas ancestrais? Em que medida tudo isso pode também ir se encaixando em uma narrativa que fale de como as histórias das vidas e ancestralidades desses estudantes foram adaptadas a um padrão imposto?

## Palavras finais

Os materiais que me servem de reflexão para este artigo foram conseguidos no decorrer de minhas pesquisas de pós-doutorado.<sup>23</sup> São textos, além dos que aqui foram mencionados, que me provocam como professora pesquisadora e que estou segura de que provocarão meus alunos, porque desestabilizam as certezas que o conhecimento hegemônico deixou como legado ao longo dos anos, desestabilizam o que aprenderam sobre o que é Literatura, o que é um autor, o que é representação. Essas reflexões atravessam o meu fazer docente tanto na formação de estudantes de graduação de Letras Espanhol, como também de estudantes de mestrado e doutorado, oriundos de distantes áreas, que já fizeram ou farão disciplinas ministradas por mim no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da UFBA. Nenhuma das perguntas, mencionadas acima, que estão carregadas de saberes teóricos e de uma diversidade de referências bibliográficas que estão ao nosso alcance, podem ser respondidas ou pensadas sem considerar a experiência desses estudantes como sujeitos sociais que ensinam, que aprendem antes da educação formal e a partir dessa prática alicerçam na universidade um perfil de profissional mais sensível e competente interculturalmente.

Penso que toda pesquisa nasce de perguntas para as quais as repostas podem parecer difíceis e as questões que ofereço ao leitor neste artigo são pontos de partida que darão continuidade a um trabalho que já venho realizando nas aulas de estágio, através de exercícios de seleção e produção de materiais didáticos em que textos literários de autoria ou temáticas andinas são levados para a sala de aula, com o fim de devolver essa competência e essa sensibilidade intercultural. Com isso, também deixo a confissão de que lidar com textos dramáticos e outros repertórios de autoria ou temáticas andinas me faz repensar todos os dias em minha prática e responsabilidade social como docente e como mulher brasileira, latino-americana, mestiça, em cuja ancestralidade diluída pelo desconhecimento de sua genealogia, conectam-se tantas outras ancestralidades, aquelas com as quais eu me encontro quando leio e escuto outros sujeitos, outras mulheres, quando escuto e leio os testemunhos de Elsa Quinchaleo no teatro, por exemplo.

---

<sup>23</sup> Destaco que este trabalho é resultado de pesquisas realizadas durante o período em que estive academicamente afiliada à Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (agosto de 2018 a agosto de 2019), desenvolvendo meu projeto de pesquisa de pós-doutorado “Sujeitos andinos em cena: teatro, performance e as dramaturgias ausentes” com a colaboração da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. María Eugenia Ulfe, do Departamento de Ciencias Sociales.

## Referências

AGUDELO CELY, Nubia Cecília; ESTUPIÑÁN QUIÑONES, Norman. La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n. 13, p. 85-100, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

ARANCIBIA URZÚA, David. *Ñuke*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013. Disponível em: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/01/%C3%Bluke.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

ARANCIBIA URZÚA, David. *Ñuke*. In: PINOCHET COBOS, Viviana (Antologadora). *Imaginar la escena. Antología de Teatro Chileno contemporáneo para jóvenes*. Santiago: Pehuén Editores, 2018. p. 198-242.

ARANCIBIA URZÚA, David; GONZÁLEZ SEGUÉL, Paula. (Comp.). *Ñuke: una mirada íntima hacia la resistencia Mapuche*. In: GONZÁLEZ SEGUÉL, Paula. (comp.). *Dramaturgias de la Resistencia: teatro documental KIMVN Marry Xipantv*. 1ª ed. Santiago de Chile: Pehuén: Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, 2018. p. 150-199.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: maio de 2021.

CARVALHO, Rayane de Oliveira. *Sensibilidade intercultural dos diretores de escolas públicas no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública/UNB. Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22865/1/2016\\_RayanedeOliveiraCarvalho.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22865/1/2016_RayanedeOliveiraCarvalho.pdf). Acesso em: maio de 2021.

COIMBRA, Ludmila. *O Letramento literário no livro didático de espanhol. Tem pedra no caminho?* Tese de Doutorado. PPGLinc, UFBA, Salvador, 2018. Disponível em: [http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/tese\\_pos\\_defesa\\_com\\_ficha\\_catalografica\\_compressed.pdf](http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/tese_pos_defesa_com_ficha_catalografica_compressed.pdf). Acesso em: maio de 2021.

COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Org.). *Interculturalidade e Identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-218.

CORNEJO POLAR, Antonio. *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. 2ª ed. Lima: CELAP – Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar”, 2003.

DEL RÍO, Ana María. *La historia de Manú*. Ilustrações de Carmen Cardemil. Santiago de Chile: Alfaguara Infantil, 2004. Disponível em: [https://kupdf.net/download/la-historia-de-manu-ana-maria-del-riopdf\\_59c9c93f08bbc50c4d68730f\\_pdf](https://kupdf.net/download/la-historia-de-manu-ana-maria-del-riopdf_59c9c93f08bbc50c4d68730f_pdf). Acesso em: maio de 2021.

ESPINOSA ARAYA, Claudio; MELLA ABALOS, Magaly. Dictadura militar y movimiento mapuche en Chile. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Ciudad de México: 2013. Disponível em: <http://www.pacarinadelsur.com/callers/45-dossiers/dossier-9/815-dictadura-militar-y-movimiento-mapuche-en-chile>. Acesso em maio de 2021.

GONZÁLEZ SEGUEL, Paula (Comp.). *Dramaturgias de la Resistencia. Teatro Documental KIMVN Marry Xipantv*. 1a ed. Santiago de Chile: Pehuén: CIIR. Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, 2018.

GREBE VICUÑA, María Ester. *Culturas Indígenas de Chile: Un Estudio Preliminar*. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 1998.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo e da memória: os Congados. *O Percevejo. Revista de Teatro, Crítica e Estética*. Rio de Janeiro: Departamento de Teoria do Teatro. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Ano 11. 2003. p. 68-83.

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire – I: La République*. Paris: Gallimard, 1984.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano; GOETTENAUER, Elzimar Silva de (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: maio de 2021.

PINOCHET COBOS, Viviana. Imaginar la escena: leer teatro chileno contemporáneo. Introducción. In: PINOCHET COBOS, Viviana (Antologadora). *Imaginar la escena. Antología de Teatro Chileno contemporáneo para jóvenes*. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2018. p. 7-44.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad /Racionalidad. *Perú Indígena*, n. 13, v. 29, 1992. p. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/7957439/Rama\\_Angel\\_Transculturacion\\_narrativa\\_en\\_America\\_Latina\\_1](https://www.academia.edu/7957439/Rama_Angel_Transculturacion_narrativa_en_America_Latina_1). Acesso em: maio de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/9301399/boaventura\\_sousa\\_santos](https://www.academia.edu/9301399/boaventura_sousa_santos). Acesso em: maio de 2021.

SOUZA, Carla Dameane Pereira de. KIMVN teatro documental: a cena como lugar de resistência. *Revista Sala Preta*, v. 19, n. 1. p. 178-191, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/156245/155663>. Acesso em: maio de 2021.

SOUZA, Carla Dameane Pereira de. *A Encenação do Sujeito e Cosmogonia Andinos César Vallejo e Yuyachkani*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

TAYLOR, Diana. *O Arquivo e o Repertório. Performance e memória cultural nas Américas*. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VILLEGAS, Juan. *Historia del Teatro y las Teatralidades en América Latina. Desde el período prehispánico a las tendencias contemporáneas*. Irvine. California. USA: Gestus, 2011.

