

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“ESTOU INDO LUTAR!”:
as crianças Guarani no cinema indígena**

INGRID OYARZÁBAL SCHMITZ

Porto Alegre

2022

Ingrid Oyarzábal Schmitz

**“ESTOU INDO LUTAR!”:
as crianças Guarani no cinema indígena**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Banca examinadora

Dra. Iara Tatiana Bonin (ULBRA)

Dr. Marcos Aurélio Felipe (UFRN)

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Schmitz, Ingrid Oyarzábal
"ESTOU INDO LUTAR!": as crianças Guarani no cinema
indígena / Ingrid Oyarzábal Schmitz. -- 2022.
150 f.
Orientador: Fabiana de Amorim Marcello.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Crianças Guarani. 2. Cinema indígena. 3.
Interculturalidade. 4. Infância Global. 5. Infâncias
do Sul. I. de Amorim Marcello, Fabiana, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para nós, a vida é mais do que a biológica.

Isael Pinheiro Guarani, 2021

[...] as crianças têm muito a ensinar sobre o mundo, além de, claro, sobre si mesmas. Estudar com crianças, portanto, tem sido um modo para entender outras infâncias e a diversidade de infâncias, mas também para acessar a diversidade de mundos pelos seus olhares.

Clarice Cohn, 2021, p. 34

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico é cheio de tramas, no sentido de linhas que se encontram, se enredam, se emendam, e, aqui, não seria diferente.

Agradeço sempre a minha família, em especial aos meus pais, que me oportunizaram chegar aqui, mesmo que, muitas vezes, nem compreendessem o que estava fazendo, mas, acreditaram que a educação só poderia me trazer caminhos melhores.

Entre os tantos caminhos desconhecidos, sou grata pelas luzes que puderam ser guias nesse vasto trajeto, em especial a minha orientadora, Fabiana Marcello. Por acreditar, quando nem nós acreditávamos.

As professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Leni Vieira Dornelles, também, luzes recorrentes em meu percurso, cheias de palavras de aconchego, indicações bibliográficas, ideias, inspirações...

Às colegas que iniciaram a caminhada do mestrado comigo, e, as que, hoje, compõem nosso grupo de pesquisa - Luana, Heidi, Jaci, Lutiane, Angel, Flávia, Fabiana, Gisele. Reforçando que, em meio a uma pandemia, sem essa rede de apoio mútuo, não estaríamos aqui, ao menos não tão fortalecidas.

Ao grupo de pesquisa de Cinema e História, organizado pelo professor Charles Monteiro, Alexandre Guilhão, Carolina Severo, e, todos os seus integrantes, que em meio ao virtual, engajaram discussões que me fizeram rever o brilho do cinema, mesmo em telas tão esmaecidas.

Aos queridos professores Lara Tatiana Bonin e Marcos Aurélio Felipe que tão prontamente aceitaram nosso convite para compor a banca de projeto e conclusão desta pesquisa, como se tornaram presentes em suas contribuições e inspirações por suas investigações.

A CAPES e ao PPGEdU/UFRGS pela a bolsa, que não só tornou possível a realização do mestrado, como trouxe segurança financeira em tempos tão severos.

As produções do Cinema Indígena, as cineastas e aos cineastas que tão generosamente compartilharam suas vivências, ideias e experiências, possibilitando que conheçamos suas culturas, seus saberes, e, ainda, a questionar e aprender tanto sobre ser criança.

E, por fim, não menos importante, ao Mateus, que aguenta todas as novas leituras e discussões que queria ter e nem sempre tinha espaços para compartilhar dos meus devaneios.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como as crianças Guarani evidenciam a si e ao seu mundo nas narrativas do cinema Guarani. Para tanto, trouxemos três dimensões centrais que, juntas, compõem nosso repertório conceitual: a primeira dimensão se desdobra em considerar os conceitos de “infância global”, “infâncias do sul” e “norte global” (BALAGOPALAN, 2002, 2019; CASTRO, 2020, 2021; CONNELL, 2013; HANSON, 2018; ABEBE, LYSÅ e DAR, 2021), ao passo que, compreendemos que são dimensões construídas a partir da imposição epistêmica colonial ainda vigente (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007; QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019). A segunda dimensão se organiza a partir de uma ampla revisão bibliográfica em torno de trabalhos que se dedicaram, de alguma forma, a olhar para as crianças indígenas dos mais diversos povos brasileiros. A partir disso, a ideia foi estabelecer discussões em comum, isso no intuito não de fortalecer e evidenciar uma única e mesma “infância indígena”, mas antes apontar para suas singularidades compartilhadas, como a criança em movimento; a criança como novidade e, ao mesmo tempo, como corpo dotado de história; e, a criança como ator social (ALVARES, 2012; CATAFESTO DE SOUZA, 2010; CODONHO, 2012; COHN, 2002, 2021; LECZNIESKI, 2012; LIBARDI, SILVA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; SEIZER DA SILVA, 2016; TASSINARI, 2007; ZOIA, PERIPOLLI, 2010). Por fim, a terceira dimensão se dedica à caracterização do que hoje vem sendo entendido como “cinema indígena”, em que emerge, de modo especial, o fato de seus filmes serem marcadamente produções de caráter coletivo (CACHOEIRA e BONIN, 2019; COSTA e GALINDO, 2018; FELIPE, 2019; FERREIRA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; SOARES e SALES, 2021) e de se organizarem como uma forma de crítica à história “oficial” (BARROS, 2018; DELGADO, 2018), construindo contranarrativas (FELIPE, 2019; SOARES e SALES, 2021) ou narrativas contra-hegemônicas (FERREIRA, 2018); *metafilmes* (FELIPE, 2019). Metodologicamente, selecionamos oito filmes para comporem o *corpus* da pesquisa - filmes que responderam a escolha sustentada tanto pelo arcabouço teórico aqui mobilizado, como, especialmente, por uma rigorosa pesquisa nas produções veiculadas em festivais de cinema indígena e infantis disponíveis *online*. São eles: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue mbya onheovanga regua – Brincadeira das crianças Guarani* (2017); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); *Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'ẽ kuery jogueru teri* (2021); *No caminho com Mario – Mario Reve Jeguatá* (2014); *Para'í* (2018). Na análise, além dos conceitos anteriores, buscamos consolidar um diálogo entre as produções fílmicas Guarani e produções acadêmicas que se dedicam às crianças Guarani (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; MELO, 2012; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; PISSOLATO, 2006; SILVA, 2019; VALIENTE, PALMA, 2021), considerando dois eixos de análise: a mobilidade das crianças Guarani e o corpo-território; e, a criança sonhada, na dimensão de uma criança Guarani como um sujeito pleno.

Palavras-chave: crianças Guarani; infância global; infâncias do sul; cinema indígena; cinema Guarani; decolonialismo; interculturalidade.

ABSTRACT

This work aims to analyze how Guarani children show themselves and their world in the narratives of Guarani cinema. To do so, we brought three central dimensions that, together, make up our conceptual repertoire: the first dimension unfolds in considering the concepts of “global childhood”, “southern childhoods” and “global north” (BALAGOPALAN, 2002, 2019; CASTRO, 2020, 2021; CONNELL, 2013; HANSON, 2018; ABEBE, LYSÅ and DAR, 2021), while we understand that are dimensions constructed from the colonial epistemic imposition still in force (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007; QUINTERO, FIGUEIRA and ELIZALDE, 2019). The second dimension is organized from a broad literature review around works that were dedicated, in some way, to looking at indigenous children from the most diverse Brazilian people. From this, the idea was to establish common discussions, this in order not to strengthen and evidence a single and same “indigenous childhood”, but rather point to their shared singularities, as the child in motion; the child as novelty and, at the same time, as a body endowed with history; and, the child as a social actor (ALVARES, 2012; CATAFESTO DE SOUZA, 2010; CODONHO, 2012; COHN, 2002, 2021; LECZNIESKI, 2012; LIBARDI, SILVA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; SEIZER DA SILVA, 2016; TASSINARI, 2007; ZOIA, PERIPOLLI, 2010). Finally, the third dimension is dedicated to the characterization of what is now being understood as “indigenous cinema”, in which emerges, in a special way, the fact that their films are markedly collective productions (CACHOEIRA and BONIN, 2019; COSTA e GALINDO, 2018; FELIPE, 2019; FERREIRA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; SOARES and SALES, 2021) and to organize themselves as a form of criticism of the “official” history (BARROS, 2018; DELGADO, 2018), building counter-narratives (FELIPE, 2019; SOARES and SALES, 2021) or counter-hegemonic narratives (FERREIRA, 2018); metafilms (FELIPE, 2019). Methodologically, we selected eight films to compose the research corpus - films that responded to the choice supported by both, the theoretical framework mobilized here, as, especially, in productions broadcast at indigenous and children’s film festivals available online. They are: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue mbya onheovanga regua – Brincadeira das crianças Guarani* (2017); *Kyringue Rory'i,o sorriso das crianças* (2018); *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); *Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'ẽ kuery Jogoru teri* (2021); *No caminho com Mario – Mario Reve Jeguatá* (2014); *Para'í* (2018). In the analysis, in addition to the previous concepts, we sought to consolidate a dialogue between Guarani film productions and academic productions dedicated to Guarani children (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; MELO, 2012; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; PISSOLATO, 2006; SILVA, 2019; VALIENTE, PALMA, 2021), considering two axes of analysis: the mobility of Guarani children and the body-territory; and, the dreamed child, in the dimension of a Guarani child as a full subject.

Keywords: Guarani children; global childhood; southern childhoods; indigenous cinema; Guarani cinema; decolonialism; interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O PERIGO DE UMA INFÂNCIA ÚNICA.....	15
1.1 INFÂNCIA GLOBAL E ALGUNS DESDOBRAMENTOS.....	15
1.2 DECOLONIZANDO INFÂNCIAS.....	21
2 CRIANÇAS INDÍGENAS.....	28
2.1 CRIANÇA EM MOVIMENTO.....	35
2.2 A CRIANÇA NOVIDADE NUM CORPO DOTADO DE HISTÓRIA.....	40
2.3 CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL.....	43
3 APONTAMENTOS SOBRE CINEMA INDÍGENA.....	46
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CINEMA INDÍGENA.....	46
3.2 ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CINEMA INDÍGENA.....	53
3.3 VNA, ASCURI, E AS OFICINAS FORMATIVAS DE AUDIOVISUAL.....	57
3.4 MOSTRA TELE INDÍGENA: UM EXEMPLO DE FESTIVAL.....	60
3.5 PERCURSO DA ESCOLHA DOS FILMES PARA ANÁLISE.....	61
4 AS CRIANÇAS GUARANI NO CINEMA INDÍGENA.....	66
4.1 A MOBILIDADE DAS CRIANÇAS GUARANI E O CORPO-TERRITÓRIO NO CINEMA INDÍGENA: PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS.....	69
4.1.1 ESPAÇOS PARA VIVENCIAR O TEMPO.....	76
4.2 A CRIANÇA SONHADA: A CRIANÇA GUARANI COMO SUJEITO PLENO...100	
4.2.1 O CATIVAR DA ALMA GUARANI.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO 1 – FICHAS FÍLMICAS.....	140
CORDILHEIRA DE AMORA II (2015).....	140
BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS GUARANI (2017).....	142
KYRINGUE RORY'I - O SORRISO DAS CRIANÇAS (2018).....	143
MBYA MIRIM (2013).....	144
MONDEO (2015).....	146
NOSSOS ESPÍRITOS SEGUEM CHEGANDO (2021).....	147
PARAÍ (2018).....	148
NO CAMINHO COM MARIO – MARIO REVE JEGUATÁ (2014).....	150

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu sem a pretensão imediata de tornar-se, ele mesmo, uma pesquisa. De algum modo, um primeiro embrião dele surgiu em 2019, em situação de estágio obrigatório – realizado no curso de Pedagogia da UFRGS, com crianças de 4-5 anos, frequentadoras de uma turma de Jardim A em uma escola conveniada do município de Porto Alegre. Naquele momento, ao longo da realização das atividades de planejamento, fazia-se constante em nossas discussões de estágio a busca por materiais audiovisuais (especialmente filmes) que pudessem ser oferecidos às crianças e, mais do que isso, que nos ajudassem a compor práticas pedagógicas investidas da discussão de temas como a diversidade de identidades étnico-raciais. Desde os levantamentos e buscas realizados naquele momento, já identificamos o quanto se mostrava difícil encontrar filmes que rompessem com estereótipos étnico-raciais e, ainda, que pudessem ser assistidos por crianças pequenas.

Entre os poucos filmes que respondiam (ou, pelo menos, que acenavam) a algum tipo de ruptura a esses estereótipos, um material nos chamou a atenção. Trata-se do curta-metragem *Cordilheira de Amora II* (2015)¹. Nele, Cariane, uma menina Guarani Kaiowá com 10-11 anos, que mora na Terra Indígena de Amambai, no Mato Grosso do Sul, mostra a sua “casa” de brinquedo e, ali, suas narrativas de faz-de-conta. No rol de filmes que então íamos tendo acesso, esse se destacava de uma maneira singular, pois se sobrepunha a muito do que nos é corriqueiro quando se trata de uma produção cultural feita com crianças – mesmo que não representasse nada *incomum* entre crianças de sua idade. Se não colocarmos esse filme como parte de algo que reconhecemos tratar-se do chamado “cinema indígena”, seu tema poderia corresponder àquele de muitos outros filmes igualmente protagonizados por uma criança.

No entanto, a curiosidade e a surpresa que essa produção nos causou, fez com que quiséssemos assistir outros filmes do cinema indígena. À medida que íamos entrando em contato com esse universo filmográfico, íamos, de algum modo, tendo acesso a crianças ainda tão desconhecidas por nós – o que tornava nossa busca ainda mais fascinante. Mais do que isso, poderíamos dizer que tais filmes traziam preceitos de participação (e, além disso, protagonismo) infantil semelhantes àqueles

¹ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii

que buscamos formar na educação básica. Inclusive, muitas vezes, não é incomum recorrermos a exemplos de outros países para pensar em práticas que favorecem tipos de participação e/ou protagonismo de crianças – buscando ali compreender seus modelos de educação –, muitas vezes até mesmo sem olharmos para o que já é feito em nosso território.

Essas curiosidades e essas questões moviam nosso interesse pela temática, mas foi somente quando da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) em Pedagogia que passamos a organizar e a pensar tais problemáticas na qualidade de uma pesquisa (SCHMITZ, 2019). Naquele momento, após um levantamento preliminar, elegemos três curta-metragens que tinham, a um só tempo, a temática indígena como central e a criança indígena como protagonista. Foram eles: *Osiba Kangamuke – Vamos lá, criança!* (2016)², *Cordilheira de Amora II* (2015)³ e *Mbya Mirim* (2013)⁴. Assim, a pesquisa tinha como objetivo justamente analisar o conceito de culturas infantis (COHN, 2005) presentes nesses filmes.

De certa forma, o TCC e, sobretudo, os interesses que o moviam foram decisivos na construção desta pesquisa, agora em nível de Mestrado, já que aqui, mais uma vez, voltamos a discutir as crianças indígenas a partir do cinema indígena, porém agora delimitando (e com isso buscando aprofundar) os debates sobre as crianças Guarani. Discutir as crianças Guarani tomando esses materiais como centrais é um dos modos que encontramos de resistir às formas ainda homogêneas que percorrem a noção de infância. Ao contrário, acreditamos na necessidade de se reconhecer a multiplicidade de infâncias existentes. Ao termos acesso, de alguma forma, a certos modos de ser das crianças indígenas pelas imagens fílmicas e fazer disso objeto de discussão pode contribuir para decolonizarmos nossas fontes de investigação – já que estaríamos, assim, e nesse caso, alcançando a culturas fundamentalmente orais postas à margem.

Dar continuidade ao estudo sobre a temática das crianças indígenas pelas lentes do cinema indígena demandou que nos dedicássemos a discussões de outras ordens, a fim de ampliarmos a pesquisa, dando a ela novos contornos (e não meramente repetindo a anterior). Para tanto, aqui, valemo-nos de outros campos,

² Disponível em: <https://vimeo.com/187484839>

³ Ver nota 1.

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4

inclusive teóricos, sobre infância e sobre o próprio campo dos estudos indígenas. Mais precisamente, compor os contornos da pesquisa, bem como selecionar os filmes que compuseram nossas análises, implicou o trabalho argumentativo em torno de dois campos centrais: aquele da infância, especialmente no interior dos debates contemporâneos que tensionam as relações entre a chamada “infância global” e a “infância local”, bem como aquele sobre o cinema indígena, especialmente na medida em que nesta pesquisa ele emerge como campo de análise, mas, igualmente, como campo teórico-metodológico.

Assim, considerando os elementos apresentados, indicamos que o objetivo desta pesquisa é analisar, no universo do cinema Guarani, como as crianças Guarani evidenciam a si e ao seu mundo, em sua singularidade e na relação inseparável que estabelecem com a comunidade das quais fazem parte.

A grande nação Guarani foi escolhida para a nossa investigação a partir dos povos originários que estivessem próximos a nós geograficamente – os Guarani, os Kaingang, os Xokleng e os Charruas. Devido ao acesso aos filmes de cada um desses povos, bem como ao volume de produções que tivessem a criança como o sujeito central em suas narrativas, optamos por pesquisar os filmes do cinema Guarani.

Para tanto, analisamos oito filmes inscritos no universo do cinema indígena, produções de três parcialidades Guarani – Mbyá, Kaiowá e Nandeva -, que não só tem a criança (ou as crianças) como personagem (personagens) central (centrais), como também contam com elas para sua produção. São eles: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue mbya onheovanga regua – Brincadeira das crianças Guarani* (2017); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); *Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'ë kuery jogueru teri* (2021); *No caminho com Mario – Mario Reve Jeguatá* (2014); *Para'í* (2018).

Por conseguinte, nosso trabalho se divide em quatro seções: a primeira seção, intitulada “O perigo de uma infância única”, trata da discussão sobre os tensionamentos presentes nas concepções entre o que pesquisadores do campo vêm nomeando de “infância global” (especialmente na medida em que ela obstaculiza o reconhecimento de múltiplas “infâncias locais” que se produzem de maneiras tão diversas – e que muitas vezes são reconhecidas como “exóticas”, como “outras”). Nesse sentido, nesta seção, discutimos como o conceito de infância global, que se fortalece no fim dos anos de 1990, acaba por produzir um conceito de infância

homogênea, não por acaso, em imagem e semelhança a uma representação de uma infância idealizada correspondente de um *norte global*. Para aprofundarmos essa temática, esta seção se organiza a partir de duas discussões: na primeira, em que abordamos mais propriamente o que entendemos como “infância global”, “infâncias do sul” e do “norte global” (BALAGOPALAN, 2002, 2019; CASTRO, 2020, 2021; CONNELL, 2013; HANSON, 2018; ABEBE, LYSÅ e DAR, 2021); e uma segunda, em que discutimos o modo como o conceito de “infância global” se produz no atravessamento de imposições epistêmicas colonialistas (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007; QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019).

Desde já é importante dizer que a pluralidade de povos originários dentro do território brasileiro, bem como as distintas características entre comunidades de um mesmo povo tornam impossível falar de *uma* infância indígena. Mesmo nas pesquisas que têm esse como um tema central, não há uniformidade na escolha do termo “infância” ao período que corresponde aos primeiros anos de vida das crianças. Assim, nesta pesquisa, optaremos pelo uso do termo “criança” (ou crianças), ainda que, eventualmente, o termo “infância” emergja em algumas situações.

Na segunda seção, dedicamo-nos mais diretamente ao debate sobre as crianças indígenas, conceito que ganha especial relevo neste trabalho. Apresentamos dados sobre um levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, com base nos trabalhos publicados nas revistas de maior relevância no Brasil na área de Educação e, ainda, nas pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com base nos dados produzidos em nosso levantamento, apresentamos as principais recorrências encontradas nas pesquisas que, de igual maneira, também têm as crianças indígenas como seu objeto central. Assim, concentramos os dados de nossa discussão em três categorias, as quais nomeamos: a criança em movimento, a criança novidade e, ao mesmo tempo, corpo dotado de história, e, a criança como ator social.

Já a terceira seção, versa sobre o cinema indígena, na qualidade de discussão teórico-metodológica da pesquisa. Nela, procuramos percorrer o caminho desenvolvido pelo audiovisual indígena a fim de mostrarmos como ele se tornou o que (re)conhecemos como *cinema indígena*. Para isso, compomos um breve contexto histórico, bem como uma revisão teórica sobre o cinema indígena e, a partir disso, discutimos três elementos que elegemos como centrais em sua composição: o fato de tratar-se de uma produção coletiva (CACHOEIRA e BONIN, 2019; COSTA e

GALINDO, 2018; FELIPE, 2019; FERREIRA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; SOARES e SALES, 2021); de ele organizar-se como uma forma de crítica à história “oficial” (BARROS, 2018; DELGADO, 2018) – por exemplo, por meio da construção de contranarrativas (FELIPE, 2019; SOARES e SALES, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (FERREIRA, 2018); e, por fim, o fato de eles envolverem aquilo que alguns chamam de *metafilmes* (FELIPE, 2019). Entendemos que falar de cinema indígena no Brasil nos remete, de modo inescapável, à discussão sobre duas iniciativas: a Vídeo Nas Aldeias (VNA [VÍDEO, 2019]) e a Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI, 2019). Assim, nesta seção, nos debruçamos as oficinas formativas de audiovisual, apresentadas pela VNA e pela ASCURI em seu histórico e em sua atuação marcante no campo do cinema indígena. Além disso, e como referido, por tratar-se também de uma discussão metodológica, apresentamos nesta seção os critérios utilizados para compor o *corpus* da pesquisa, bem como apresentamos os filmes analisados.

E, por fim, a quarta seção se dedica, inicialmente, a compor discussões sobre as crianças indígenas concomitantemente àquelas, mais específicas, dedicadas às crianças Guarani (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; MELO, 2012; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; PISSOLATO, 2006; SILVA, 2019; VALIENTE, PALMA, 2021). A partir do corpo teórico-metodológico que emerge da pesquisa e que dão corpo às relações centrais, apresentamos, na sequência, a análise das produções fílmicas, divididas em suas categorias centrais: a mobilidade das crianças Guarani e o corpo-território; e, a criança sonhada – a criança Guarani como um sujeito pleno.

1 O PERIGO DE UMA INFÂNCIA ÚNICA⁵

Como já referido, nesta seção tratamos, inicialmente, sobre um conceito central à pesquisa, qual seja, aquele que muitos pesquisadores e muitas pesquisadoras vêm debatendo nos termos de uma “infância global” e, inseparavelmente, sobre os tensionamentos entre as infâncias do *sul* e do *norte global*. Interessa-nos pensar, por exemplo, como esses modos de conceber e produzir as infâncias impactam aquilo que se nomeia (inclusive juridicamente) de “proteção” e como esses modos produzem exclusões estruturais significativas. Em seguida, mostramos como esses conceitos de infância são atravessados por uma imposição epistêmica colonialista.

1.1 INFÂNCIA GLOBAL E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Para Lucia Rabello de Castro (2020), o conceito de uma “infância global” emerge no fim da década de 1990. De certa forma, mostra a autora, a infância global se vincula às discussões tão presentes à época e que remetiam às ideias de o mundo visto como uma “aldeia global” – termo criado pelo filósofo Marshall McLuhan, que, ainda na década de 1960, anunciava que as novas tecnologias que então se instalavam (como o computador e as redes de telecomunicação) encurtariam as distâncias da circulação de informações de modo tão drástico que o mundo seria um só, sem fronteiras. “Aldeia global” sugeria (e sugere até hoje), também, um processo que se solidifica por meio das intervenções econômicas impostas pelo capitalismo, em que não somente as informações passam a ter um fluxo global, como também as demandas comerciais e de produção, impactando diretamente nas realidades locais.

É nesse contexto, então, que o termo infância global ganha sentido: de forma crítica, ele indica como a expressão de uma realidade local impõe-se como lente para realidades distintas. Assim, a infância global nada mais é do que a representação de uma hegemonia de um *norte global* – ele mesmo uma realidade local, porém com força suficiente para sugerir e impor práticas de homogeneização.

Tatek Abebe, em entrevista, ainda afirma sobre como essas relações afetam também nas expressões das infâncias:

⁵ Referência ao livro *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

Em minha pesquisa, conceituo ‘local’ e ‘global’ não como geografias escalares, mas como campos relacionais nos quais as sensibilidades e imaginações de crianças e jovens são representadas. [...] ‘Global’ e ‘local’ são instáveis e turvos na vida cotidiana e, por si só, não conseguem capturar interconexões em culturas, histórias, economias e estruturas políticas dentro das quais a vida das crianças se desenvolve. ‘Global’ e ‘local’ também são geografias fragmentadas que estão mudando, ou seja, as experiências da infância que estão situadas ‘globalmente’ ou ‘localmente’ estão mudando continuamente (HANSON, 2018, p. 274)⁶.

Quando Tatek Abebe assinala que tanto a infância “global”, quanto as infâncias “locais” estão em constante mudança e indica o “global” e o “local” como campos em relação, entendemos que a infância “global” e as infâncias “locais” são também, elas mesmas, formas em relação. No cerne dessa discussão, a ideia de que se trata de uma forma de infância normativa – não por acaso, seria essa infância que vem de um *norte* global; a mesma que acaba apagando as diferenças entre as múltiplas formas de se viver e produzir tantas outras infâncias – e assim ampliando as desigualdades, por exemplo, entre as infâncias de um *sul* e um *norte* global.

As disparidades estabelecidas entre o *sul* e o *norte* global afetam diretamente como as infâncias podem ser interpretadas. Ora, quando se apresenta o *norte* global como o “ápice” da modernidade (nos termos do que se entende por “desenvolvimento”, “progresso”, “evolução”), isso também passa a incidir sobre o que se concebe para a infância global, na qualidade de modelo a ser alcançado pelas infâncias localizadas em um *sul* global. Isso pode ser visto no momento em que essas infâncias do sul são caracterizadas como “incorretas”, “patologizadas”, precisando de “correção” (HANSON, 2018).

Tanto no contexto nacional quanto internacional, no fim da década de 1980, diversas leis e políticas de proteção à criança são criadas, dando também suporte ao conceito de *infância global*. De que forma? No caso brasileiro, podemos destacar a Constituição Federal (1988), por meio do artigo 227; a Convenção sobre os Direitos

⁶ Tradução nossa. Trecho original: *In my research, I conceptualize ‘local’ and ‘global’ not as scalar geographies but as relational fields in which children’s and young people’s sensibilities and imaginations are enacted. [...] ‘Global’ and ‘local’ are unstable and blurred in everyday life, and either alone cannot capture interconnections in cultures, histories, economies and political structures within which children’s lives unfold. ‘Global’ and ‘local’ are also fragmented geographies that are shifting, meaning the experiences of childhood that are situated ‘globally’ or ‘locally’ are changing continually.*

da Criança (1989), ratificado pelo Estado brasileiro em 1990; e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

De acordo com Balagopalan (2019), a criança apresentada pelas leis e políticas de proteção (sejam nacionais ou internacionais) respondem a *crianças fictícias*. Por mais que a autora pesquise sobre o contexto da criança na Índia, que pode nos parecer distante, ela mostra como os padrões de uma infância global incidem sobre realidades locais, criando, nesse caso, *crianças de um sul global*. A autora traz como um dos problemas centrais dessas regulamentações a ausência da criação de estruturas sociais e governamentais que sustentem que essa criança fictícia possa se tornar “real” em algum momento. Mais do que isso, não é contemplado nesses documentos como as crianças existentes nos dias de hoje terão acesso aos “direitos” que lhe seriam assegurados por essas garantias legais.

No caso brasileiro, por meio do artigo 227 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), é possível vislumbrar, mesmo que parcialmente, como a criança é entendida:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e [ao jovem]*, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

*Texto alterado pela Emenda constitucional nº 65, de 2010.

A compreensão que temos a ler esse artigo é o de uma criança com direitos, algo reafirmado posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

De acordo com a constatação feita por Balagopalan (2019), de que as crianças representadas por essas legislações são “fictícias”, dois pontos nos vêm para reflexão: primeiramente sobre o porquê a criança no Brasil recebe essa marca tão forte de um “sujeito de direitos” e, em seguida, como a representação de uma infância global acaba interferindo nessas proposições.

A criança como um sujeito de direitos, inaugurada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), emerge no seio da transição vivenciada pelo Brasil de um regime

ditatorial para uma democracia. Silvio Gallo (2021) mostra que essa denominação (“sujeito de direitos”) emerge como algo bastante singular no Brasil: baseado em Michel Foucault, o autor afirma que, “após o final da ditadura militar, em 1985, a redemocratização da sociedade brasileira instituiu uma maquinaria de governamentalidade singular, que proponho denominar ‘governamentalidade democrática’” (GALLO, 2021, p. 1097). Mais precisamente, e num histórico de análise documentações legais para e sobre a infância no Brasil, observa-se que as transformações de nomenclaturas para se referir à infância (de “menor” para “sujeito de direitos”) não significa, de imediato e linearmente, que o modo de concebê-la socialmente mudou, especialmente quanto à sua tutela. Para Gallo e Limongelli (2020, p. 6), “chama a atenção o fato de que crianças e adolescentes, tirados da condição de menores – e, portanto, sem direitos – passam a ser tratados como toda e qualquer pessoa, detentores dos mesmos direitos legais. A condição de igualdade, porém, não interfere no princípio da proteção integral, que é a base da lei”. Ou seja, tornar a criança “cidadã” (e isso por meio da concepção de um “sujeito de direitos”), trouxe consigo a manutenção da tutela sobre ela. Mais do que isso, a tutela é garantida pela condição de menoridade, em que se impõe a incapacidade da criança para responder por seus atos, inscrevendo, com efeito, a necessidade de um adulto “guiá-la” (GALLO, 2021).

Sobre o ECA, “ainda que ele tenha significado importantes avanços, o Estatuto apresenta problemas que se materializam numa sociedade altamente diferenciada economicamente. A lógica da proteção mostra-se de modos diferentes para ricos e pobres” (GALLO, LIMONGELLI, 2020, p. 8). Gallo e Limongelli (Ibidem), ao abordarem como as condições econômicas afetam essa “lógica de proteção”, estão justamente questionando o modo como se constrói uma proteção pretensamente “igualitária” em um país com tamanha desigualdade social, econômica, cultural etc. Dizendo de outra forma, para os autores, ao invés de essas legislações garantirem a segurança social dessas crianças, bem como a transformação das estruturas sociais vigentes, elas acabam por reproduzir e manter as disparidades sociais já existentes. Ao não garantir essas transformações, tais legislações não deixam de ser uma forma de controle social, uma tutela que garante a “continuidade dessa conformação social” (Ibidem, p. 11).

As lacunas e incoerências presentes no conceito de infância global também podem ser identificadas em um contexto mais amplo, com os estudos decoloniais⁷. O entendimento de que o *sul global* irá se desenvolver até a chegar no patamar do *norte global* (ou seja, como uma espécie de meta a ser atingida) já foi abordado no início desse texto, mas compreendemos que esse processo abrange outras dimensões. Entre elas, três merecem destaque para pensarmos no contexto de um suposto *desenvolvimento*, quais sejam: a construção de um *norte global* dada a partir da exploração de um *sul global*; o capitalismo como base do sistema hegemônico atual e oriundo do processo colonial, que aumenta as desigualdades que já existem; e, por fim, a globalização, em sua capacidade de gerar diferentes impactos em distintos lugares. Essas dimensões estão intimamente relacionadas, afinal são marcadas pelo processo colonizatório das Américas e do continente africano.

Sobre a primeira dimensão: ao afirmarmos que a construção de um *norte global* se dá a partir do *sul global*, evidenciamos, por exemplo, a exploração dos recursos naturais, da mão de obra e técnica que foi retirada do *sul*, possibilitando o desenvolvimento do *norte*⁸ (SANTOS, 2016) – e, igualmente, a partir da construção (pelo norte) das identidades (do sul). Dizendo de outro modo, falamos das relações marcadas pela exploração também pela forma como os colonizados foram objetificados como diferentes a partir da construção identitária desses sujeitos como “índios”, “negros”, “mestiços” etc. (QUIJANO, 2005 e 2014). De acordo com as novas identidades que encontra, e só a partir delas, é que a própria redefinição da identidade social do *norte* (notadamente, da Europa Ocidental) se fortalece e se consolida. Com base nas novas identidades sociais são estabelecidas também novas relações de exploração, possibilitando o estabelecimento do capitalismo moderno (QUIJANO, 2005) – o que marca a segunda dimensão mencionada.

As novas identidades atuam como uma forma de legitimar a exploração dos sujeitos colonizados, pois não são só os aspectos físicos considerados nessa

⁷ Optamos aqui pelo uso da palavra “decolonial” ao invés de “descolonial”, pensando que, na etimologia da palavra, o termo *descolonial* poderia remeter ao processo de deixar de ser colônia, etapa findada já no Brasil, contudo, nem por isso, deixamos nossas estruturas coloniais vigentes, e, essas sim, ainda precisam ser *decolonizadas* (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019).

⁸ Há distintos modos de desenvolvimento desses territórios, por exemplo, os EUA têm sua construção de maneira contrastante ao do Brasil: mesmo sendo parte de uma América que foi explorada, os EUA se tornam parte (inclusive definidora) desse norte global que organiza tantas demandas ‘globais’.

constituição, como também lhes são atribuídas características que os desumanizam, justificando, assim, a exploração desses sujeitos: “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Ibidem, p. 118). Deste modo, a relação entre capitalismo e desigualdade social está intimamente relacionada e seguem se retroalimentando. Afinal, é a inferiorização de determinados sujeitos – e a manutenção deles nesse *status quo* – que possibilita sua exploração permanente.

Assim, o colonizador (especialmente aquele do *norte global*), que, em um primeiro momento expropriou, segue usufruindo até hoje das bases que construiu ao longo da colonização. Mais do que isso:

cada uma dessas [a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário] formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas. Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existiam apenas de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma articuladas com o capital e com seu mercado, e por esse meio entre si. Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. [...] Em terceiro lugar, e como consequência, para preencher as novas funções, cada uma delas desenvolveu novos traços e novas configurações histórico-estruturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

E, por fim, a terceira dimensão, de que a globalização gera diferentes impactos em distintas localidades: tal como assinalamos anteriormente, sobre os termos “global” e “local” serem relacionais, é preciso dizer que esses contextos se afetam mutuamente, ainda que, em grande medida, de modo desigual. Para tomarmos um exemplo bastante atual: durante a pandemia de Covid-19, o alcance do vírus foi global, mas o acesso a equipamentos de proteção não o foi. Além disso, enquanto alguns países estão aplicando uma quarta dose de reforço da vacina, outros não tiveram nem a primeira dose⁹.

Os diferentes impactos da globalização podem ser percebidos no próprio cerne dessa discussão, em que o *sul global* não tem como recriar as condições que o *norte*

⁹ Sobre o acesso à vacina de Covid-19 e a desigualdade, ver a matéria publicada no Jornal Estadão, intitulada “Covid-19: 3ª dose da vacina pode ampliar desigualdade social”: <https://summitsaude.estadao.com.br/saude-humanizada/covid-19-3a-dose-da-vacina-pode-ampliar-desigualdade-social/>. Último acesso: 21 de novembro de 2022.

global obteve para chegar no patamar em que está. Ou seja, voltando ao exemplo anterior: por mais que tenha se desenvolvido uma vacina contra o *Sars-CoV-2* ela não é para todos; do mesmo modo que o vírus deveria atingir a todos, mas, no exemplo do Brasil, atingiu mais pretos e pardos, bem como alcançou duas vezes mais pessoas mais pobres (EPICOVID-19, 2020). Sendo assim, mesmo que nosso exemplo se refira a uma condição epidêmica, ele consegue apresentar uma concretude no que se refere ao alcance global atual seja de tecnologias, de conceitos, de matérias primas.

Ao observarmos como essas três dimensões atuam para compreendermos que o desenvolvimento de uma nação (ou de uma região, de um continente) não é um conceito estático e nem que todos os espaços vivenciam uma mesma forma de se desenvolver, passa a ficar mais nítido que não podemos ter uma representação de infância para o mundo todo – nos termos de nossa discussão, uma infância *global*. Afinal, cada sociedade, cada comunidade se produz de e a partir de formas particulares. Assim, discussões que levem a criação de leis, de pesquisas etc., para a promoção do respeito à criança e a plena vivência de suas infâncias, precisam levar em conta especificidades e contextos.

1.2 DECOLONIZANDO INFÂNCIAS

Na subseção anterior mostramos o quanto ainda há estruturas colonialistas atreladas a nossas formas de pensar e como isso pode afetar, por exemplo, discussões acadêmicas – no nosso caso, o modo como o conceito de uma *infância global* acaba negando a existência de outros modos de viver a infância. Assim, nesta subseção, propomo-nos a tratar sobre os atravessamentos que o conceito de infância ainda sofre por meio das imposições epistêmicas da colonialidade, da “universalidade” dos conhecimentos. Além disso, buscamos iniciar um diálogo que promova a compreensão das infâncias do sul, trazendo perspectivas para tensionar os estereótipos vigentes, bem como sinalizar nossos modos de compreender as infâncias. Trata-se de uma discussão importante porque, entendemos, o conceito de infância global foi constituído sob uma lógica colonialista – algo que impacta diretamente os conceitos de crianças indígenas, central à pesquisa.

Seguir reproduzindo que só há uma forma de se pensar, que tudo se dirige a uma só episteme é um equívoco e representa uma máxima vigente da *colonialidade* (QUIJANO, 2005). Como vimos anteriormente, não temos nem como corresponder às expectativas de avanço, de desenvolvimento, de modernidade, conforme é proposto a partir deste *norte global*, porque não somos esse *norte* e muito menos temos como recriar as condições que levaram esse *norte* a se constituir. Além de não corresponder às expectativas propostas, também, a partir dessas tentativas de “progresso”, acabamos ampliando as desigualdades sociais já existentes.

Com efeito, assumindo essas lógicas, dificilmente estamos criando condições para assegurar que múltiplas infâncias ganhem reconhecimento de suas potências (e, portanto, deixem de ser vistas como lacunares). Ou seja, pensar sobre infâncias não é, e nem pode ser, uma generalização das infâncias de um *norte global*, como vimos defendendo. Em relação ao que produzimos academicamente, isso exige o questionamento sobre a *universalidade* e hegemonia de uma só matriz epistêmica. Connell (2013, p. 211) questiona uma “rede de conhecimento”¹⁰ de âmbito global que acaba indicando “domínios únicos” epistêmicos: “Na última década ou antes, cientistas sociais em seis continentes têm argumentado que esse modelo de conhecimento é falso – embora sua hegemonia seja uma questão importante”¹¹.

Os estudos decoloniais possuem entre os seus eixos de investigação a desconstrução da ideia de que só há uma epistemologia possível e vigente – aquilo que Connell (2013) chama de “domínios únicos”. Mais precisamente, assumimos aqui a íntima relação ou mesmo proximidade entre *universalidade*, *hegemonia de uma matriz epistêmica* e *domínios únicos*. Sobre a hegemonia da razão, por exemplo, resultante da dominação epistêmica colonial, Patricio Guerrero Arias (2010, p. 84) explica o conceito de *universal*:

1. Uni-versal se refere ao sentido monocultural, a uma única forma (uni) de olhar, compreender e explicar o mundo, e a vida imposta pelo Ocidente em âmbito planetário (universal). O universalismo é uma construção de poder que busca legitimar a superioridade dos governantes e impor suas visões da realidade como discursos da verdade. Uma das instituições criadas com base no universalismo é a

¹⁰ Tradução nossa. No original: *Web of Knowledge*.

¹¹ Tradução nossa. Trecho original: *In the last decade or so, social scientists on six continents have been arguing that this model of knowledge is false – though its hegemony is a matter of importance*.

“universidade”, responsável pela reprodução e legitimação desses discursos.¹²

Em nossa pesquisa entendemos que há diversas matrizes epistêmicas, sejam aquelas dos mais diversos povos indígenas que encontramos nos nossos filmes de análise, aquelas que constituem as teorias do sul ou, até mesmo, as que têm origem nos polos epistêmicos hegemônicos. Justamente por isso é importante reconhecermos as estruturas que foram criadas para a manutenção da falsa ideia de que só há *um* conhecimento¹³.

Quijano (2005), ao expor como o processo colonial atuou na construção de uma epistemologia única, denomina esse processo de *colonialidade do saber*. Para o autor, isso quer dizer que a partir da colonização das Américas se constituiu que o conhecimento vindo da Europa Ocidental é único, é universal e é hegemônico. De forma simultânea, houve e há a destituição, o apagamento e a negação de tudo o que fosse distinto dessa matriz colonial europeia – exceto quando certos conhecimentos foram fagocitados pelo colonizador e destituídos apenas de sua origem.

Ainda que o processo colonizatório tenha, em alguma medida, chegado ao fim – por meio das declarações de independência das Américas –, a colonialidade ainda é vigente. Contudo, se hoje temos uma compreensão mais ampla de que a colonialidade existe é porque houve, e ainda há, resistência dos povos que foram submetidos à colonização e cujas vidas continuam sendo impostas à colonialidade. Concomitante aos apagamentos, esses povos foram, e ainda são, taxados de *primitivos, pré-históricos, desviantes, marginais*. Mais do que isso, são apontados como entraves para o progresso de seus respectivos territórios, como se fossem opostos da Modernidade.

Como pensar as infâncias do sul nessas discussões? As infâncias do sul¹⁴ acabam por serem representadas em alguns espaços como primitivas, em outros

¹² Tradução nossa. Trecho original: 1. Uni-versal hace referencia al sentido monocultural, a una sola forma (uni) de mirar, entender y explicar el mundo, y la vida impuesta por Occidente en el ámbito planetario (universal). El universalismo es una construcción del poder que busca legitimar la superioridad de los dominadores e imponer sus visiones de la realidad como discursos de verdad. Una de las instituciones creada sobre la base del universalismo, es la “universidad”, que se encarga de la reproducción y legitimación de esos discursos.

¹³ Nem os métodos de pesquisa são únicos: eles também estão dispostos sobre uma estrutura colonialista, desprezando aqueles métodos que não os seus (SMITH, 2018).

¹⁴ Podemos observar que muitos dos descritores relacionados às infâncias do sul se alinham com as considerações que são feitas também aos povos originários, de maneira geral.

como desviantes do que deve ser a “verdadeira” infância ou, ainda, apenas como contrapontos da infância do norte. Connell (2013) acentua sobre o papel que o *sul* ocupa, no caso, de oferecer dados para pesquisas de um *norte* epistêmico. Mais precisamente, os pesquisadores do *norte* global coletam, produzem e analisam os dados desse *sul* – por certo, com base em referenciais que são, eles mesmos, do norte global: como é a dieta alimentar desses sujeitos, quais são os índices de subnutrição no local; como são as escolas; qual é a divisão de trabalho entre esses sujeitos etc. E, por fim, produzem teorias e métodos a partir dessas informações.

Nas discussões que partem desse *norte global*, possivelmente, as infâncias do sul serão apresentadas apenas como um contraponto de uma infância “normativa”, promovendo uma perigosa generalização das infâncias emergentes desse *sul global* (CASTRO, 2020). Se a generalização de uma infância do norte é extremamente problemática, a imposição de uma representação única das infâncias de um sul global também o é. A homogeneização de uma infância do sul, como um contraponto de um *norte global*, é resultado da colonialidade do saber, que reforça o apagamento de identidades e histórias que ainda estão em um campo de disputas – tanto sobre seu passado quanto de seu presente.

Deste modo, é necessário decolonizarmos nossas matrizes de conhecimento vigentes, reconhecendo, primeiramente, que diferentes epistemes existem e podem coexistir, mas, para isso, é preciso que essas epistemes não imponham a exclusão umas das outras. Com efeito, torna-se possível pensar a reconstrução de conhecimentos que foram marginalizados, tanto quanto a construção de novos conhecimentos que não se restrinjam a uma universalidade. Todavia, por mais diferentes que essas epistemes possam ser, não as estamos tratando aqui como conjuntos em oposição.

Menos reconhecidas, mas cada vez mais importantes, são os usos das perspectivas do sul e pós-coloniais nas ciências sociais aplicadas, em áreas que vão da educação ao planejamento urbano. [...] as teorias do sul não são um conjunto fixo de proposições, mas um desafio para desenvolver novos projetos de conhecimento e novas formas de aprender com recursos globais em expansão. (CONNELL, 2013, p. 210)¹⁵

¹⁵ Tradução nossa. Trecho original: “Less recognized, but increasingly important, are uses of southern and postcolonial perspectives in applied social science, in areas ranging from education to urban planning. Some implications of these applications are discussed: southern theory is not a fixed set of

Pensar a mudança de epistemes exige, com efeito, pensar sobre nossas pesquisas por outros ângulos, fazer perguntas que não estávamos fazendo até então. Castro¹⁶ (2020, p. 59) anuncia que essa mudança pode ter custos, mas, ainda assim, preconiza que os pesquisadores do sul “busquem formas mais relevantes de produzir teoria sobre seus países por meio da pesquisa”¹⁷. Nessa perspectiva, Connell (2013, p. 218) enfatiza a importância de retomarmos a pluralidade epistêmica existente:

Pensar no nível das práticas nos ajuda com um problema persistente sobre a recepção de trabalho intelectual do sul em definições predominantes do norte. Quando falo sobre essas questões nas universidades do norte, frequentemente me perguntam, de uma forma ou de outra: “O que isso *acrescenta* ao que já sabemos?” As suposições devem ser pensadas, mas essas questões se relacionam a questões reais sobre currículo, citações práticas e afins. E é em termos práticos que a questão deve ser reformulada: ‘O que isso *pede que façamos* e que não estamos fazendo agora, como pessoas que trabalham com o conhecimento?’¹⁸

Dito isso, perguntamos: o que nós, como pesquisadores e pesquisadoras das infâncias, *não* estamos fazendo? Qual o nosso papel como pesquisadores e pesquisadoras do sul?

Mudar a perspectiva com a qual percebemos esta discussão nos fez compreender que nosso próprio olhar ainda vinha sendo marcado por muitos marcadores de um *norte global*, em que se coloca um “norte teórico” *versus* um “sul empírico” (ABEBE, LYSÅ e DAR, 2021). No nosso caso, ao assistirmos aos filmes do cinema indígena, procurávamos, neles, por exemplo, elementos ligados a práticas de ensino (para nós, ainda extremamente relacionadas à instituição escolar), as diferentes formas de tratar as meninas/mulheres (em função das discussões de

propositions but a challenge to develop new knowledge projects and new ways of learning with globally expanded resources”.

¹⁶ Por mais que o texto “Why global?” (CASTRO, 2020) tenha sido publicado em inglês, é necessário dizer que Lucia Rabello de Castro é brasileira e professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Inclusive, a barreira do idioma em que essas discussões se desenvolvem é um tema abordado pela autora.

¹⁷ Tradução nossa. Trecho original: “[...] searching for more relevant ways of producing theory about their countries through research”.

¹⁸ Tradução nossa e grifos do autor. Trecho original: “Thinking at the level of practices helps with a persistent problem about the reception of intellectual work from the south in mainstream northern settings. When talking about these issues in northern universities, I have often been asked, in one way or another, ‘What does this *add* to what we already know?’ The assumptions bear thinking about, but these questions relate to real issues about curriculum, citation practices and the like. And It is in practical terms that the issue should be reformulated: ‘What does this *ask us to do* that we are not now doing, as knowledge workers?’”

preconceito de gênero tão recorrentemente discutidas). Víamos, surpresas, as capacidades “extraordinárias” das crianças, como o uso de facas no cotidiano alimentar, o contato com a pesca ou a caça (habilidades a nós quase irreconhecíveis considerando as limitações com que as infâncias que habitam as grandes cidades, pretendentes às classes sociais mais favorecidas).

No processo de construção da pesquisa, reconhecemos que um conceito de uma infância única e originária das Américas não dava (e ainda não dá) conta da pluralidade de povos que habitavam/habitam o território americano. Inclusive, até recentemente, nossa história era narrada apenas a partir da invasão colonial – marcada pela chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas, na América Central, em 1492 (BALAGOPALAN, 2002). Do mesmo modo, devemos perguntar: se não (re)conhecermos essas distintas infâncias, como poderemos garantir que elas tenham sua existência nos termos de nossas pesquisas?

Ao mesmo tempo, (re)conhecer diversas infâncias não implica em apontar ou graduar as diferenças entre elas. Quanto a isso, Castro (2020, p. 52-3) indica a importância de “construir e interpretar a diversidade e a diferença [entre as infâncias]”, sem, mais uma vez, *universalizar* o conceito de infância. Ou seja, nesta pesquisa, a proposta não é nem, de um lado, operar com marcadores de uma infância única global e, menos ainda, apresentar mais uma infância “marginal” (Ibidem).

Estudar as infâncias a partir de sua irreduzível diferença sem se valer de marcadores homogeneizantes e, ainda, de maneira a não estabelecer, entre elas, comparações se mostra como uma tarefa desafiadora. Abebe e Ofosu-Kusi (2016, p. 304), por exemplo, mostram essa dificuldade: “O impacto disso [do tratamento da infância africana como infância “em crise”] é tão difundido que até mesmo pesquisas e saberes focam rotineiramente em uma infância uniforme, definida por desafios existenciais, que não apenas achatam as experiências variadas das crianças, mas também veem a infância como um mero local de intervenção”¹⁹. Ou seja, para os autores, é preciso romper com as narrativas da criança africana como uma vítima passiva, vulnerável, inocente – como se não pudesse ser nada além disso (ABEBE e OFOSU-KUSI, 2016). De modo mais amplo, afirmamos, então, que é necessário

¹⁹ Tradução nossa. Trecho original: “The impact of this is so pervasive that even research and scholarship routinely focuses on a uniform childhood defined by existential challenges that not only flatten children’s varied experiences but also view childhood as a mere site of intervention”.

ancorar nossa perspectiva de infância no pressuposto segundo o qual a criança não é somente uma observadora na/da História, mas sobretudo também agente das transformações sociais do seu entorno. A criança deve ser vista como um sujeito em transformação constante, como ponto de intersecção de sociedades, de gerações, de contextos.

Por fim, reconhecer que a colonialidade não foi só um processo histórico de expansão territorial, mas também de imposição epistêmica é fundamental para pensarmos nossas perspectivas sobre infâncias. O modelo epistêmico hegemônico é colonial e, ao se construir dessa forma, não está investido de uma quebra de paradigmas, mas em sua manutenção e fortalecimento – e é exatamente sobre isso que o decolonialismo reivindica (CONNELL, 2013). Sendo assim, em diversos pontos desta pesquisa, assumimos a importância decisiva de (re)conhecer perspectivas e paradigmas, que nos permitiram olhar, analisar e investigar de outro modo o nosso objeto de estudo e, com efeito, registrando diferentes infâncias.

2 CRIANÇAS INDÍGENAS

Na seção anterior apresentamos alguns elementos que corroboram para a construção de uma *infância global*. Ao fazer isso, assinalamos fatores que nos fazem refutar uma concepção homogênea de infância, tal como fortemente produzida por uma *colonialidade do poder* e do *saber* (QUIJANO, 2005). Para avançarmos nessa discussão, propomos nesta segunda seção apresentar o percurso realizado nos termos de um levantamento bibliográfico relativo à temática das crianças indígenas, na busca de indicar discussões centrais não apenas para a construção mesma da pesquisa, como, igualmente, para a análise dos filmes.

Assim, iniciamos esta discussão apresentando nosso levantamento bibliográfico, composto pelo trabalho sobre quatro bancos de dados (variáveis em suas dimensões e mesmo sua natureza): o primeiro, realizado em dois conjuntos de periódicos da área de Educação e da área da Ciências Sociais (sobretudo, da Antropologia); o segundo realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; o terceiro, mais sistemático, mas de contornos menos definidos, a partir de obras que eram mencionadas em publicações derivadas do levantamento dos dois primeiros conjuntos ou que eram descritas como fundamentais para o campo de investigação nos textos lidos ao longo da pesquisa; e, por fim, o quarto, foram as indicações feitas a partir da banca de projeto de dissertação. Além de demarcar esses quatro conjuntos nos quais se deu o levantamento, optamos por distintos recortes temporais para sua realização – daí a importância do terceiro e quarto espaços justamente porque, mais difuso, transbordava um recorte mais limitado e permitia recuperar trabalhos já consolidados, inclusive há décadas, em relação à discussão sobre as crianças indígenas.

Sobre o primeiro banco de dados: selecionamos sete revistas mais proeminentes e tradicionais na área de Educação²⁰ (sendo uma delas, ainda que não da mais alta qualificação, bastante reconhecida por tratar fundamentalmente sobre discussões relativas à infância), com delimitação temporal de 10 anos (2012-2022), e

²⁰ São elas: Educação & Realidade (UFRGS), Educação e Sociedade (UNICAMP), Educação e Pesquisa (USP), Revista Brasileira de Educação (ANPEd), Educação em Revista (UFMG), Proposições (UNICAMP), Zero-a-Seis (UFSC).

outras sete revistas dedicadas ao campo das Ciências Sociais e Antropologia²¹, correspondendo ao mesmo intervalo, dos últimos 10 anos.

Nas revistas relacionadas ao campo da Educação, identificamos que, nesse período, 64 publicações se dedicavam à temática indígena, contudo, apenas 10 delas investigavam as crianças indígenas – o equivalente a uma média de uma a duas publicações sobre a temática por ano (o que já se constitui como um dado importante). Já nas revistas de Ciências Sociais e Antropologia, observamos 583 artigos sobre os povos indígenas e, dentre esses, 44 voltados a pesquisas sobre as crianças indígenas. Destaca-se que, dentre esses 44 artigos, há um dossiê especial sobre crianças indígenas (COHN; LORETI, 2019), de modo que, só nesta edição, encontramos 24 dessas publicações (ou seja, mais de 50% dos artigos encontrados concentram-se num mesmo dossiê, fazendo com que tivéssemos 20 artigos publicados ao longo de dez anos [2012-2022] nas outras seis revistas).

As buscas foram realizadas na plataforma *Scielo* ou nos próprios *sites* das revistas e, em ambos, identificamos que pesquisas mais específicas valendo-se dos descritores “infância [and] indígena”, “infâncias [and] indígenas”, “criança [and] indígena” ou “crianças [and] indígenas” apresentavam poucos resultados. Ao ampliarmos a pesquisa ao descritor “indígenas”, no plural, foi possível chegarmos a um maior número de resultados.

A partir dos artigos disponibilizados nos resultados, e uma vez reconhecido tratar-se de textos que operavam sobre as crianças indígenas (pelo título, resumo e palavras-chave), foi feita a leitura do texto integral. No entanto, vale dizer que uma leitura menos sistemática de todo o material serviu também para compreendermos quais eram os assuntos, os temas de pesquisa que estavam sendo mobilizados sobre e com os povos indígenas. Observamos que, no campo da Educação, frequentemente são encontradas discussões envolvendo a escola, formação de professores indígenas, sobre como as escolas indígenas vinham e vêm sendo instaladas/estruturadas (em meio, por exemplo, a debates sobre currículo), sobre o acesso do estudante indígena à universidade, bem como artigos que emergem – dos/as próprios/as pesquisadores/as indígenas sobre as suas experiências em

²¹ São elas: Sociologia e Antropologia (UFRJ), Revista de Antropologia (USP), R@U – Revista de Antropologia (UFSCar), Horizontes Antropológicos (UFRGS), Civitas – Revista de Ciências Sociais (PUCRS), Revista AntHropologicas (UFPE), Revista Tellus (UCDB).

relação a esses temas e que, em função disso, permitem a construção de outras perspectivas de análise e de debate. No campo das Ciências Sociais e Antropologia os textos operam também sobre o acesso dos estudantes indígenas na universidade e/ou na pós-graduação ou sobre as escolas indígenas; ao mesmo tempo, diferem ao trazer temáticas como a demarcação de terras, sobre concepções cosmológicas e espirituais destes povos, por exemplo, e por investirem significativamente em conceitos que envolvem território/meio ambiente/fronteiras, entre outros.

Sobre o segundo banco de dados, no caso, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES: inicialmente, merece ser dito que já tínhamos realizado uma busca anterior, entre os anos de 2014 à 2019, em que foram reconhecidos os primeiros 500 resultados. Mesmo assim, realizamos dois novos recortes: o primeiro, de 2019 a 2021, limitado ao campo das Ciências Humanas a partir do termo “criança [and] indígena”; e, o segundo, de 2014 a 2021, com restrições mais amplas que as da busca anterior, no caso, a partir do termo “crianças [and] indígenas”. O primeiro resultou em 309 pesquisas, já o segundo, em 6.481, dos quais destacamos 600 trabalhos. Contudo, conforme já prevíamos, mesmo que tenhamos perpassado por esses 909 trabalhos (309 + 600), muitos não tinham nenhuma relação com o tema da pesquisa, e tantos outros se dedicavam aos povos indígenas, porém com outros enfoques, tais como: a formação de professores indígenas, educação para as relações étnico-raciais, escolas indígenas, territórios indígenas/territorialidades e mulheres indígenas.

Os trabalhos encontrados que falam propriamente das crianças indígenas totalizaram 18 dissertações e 3 teses. Dois destes trabalhos são de autoria Terena, a dissertação de Edineide Farias (2015) e a tese de Antonio Carlos Seizer da Silva (2016), já as demais pesquisas são sobre ou com os povos indígenas a que se referem. Entre as dissertações encontradas, três delas não possuem a divulgação autorizada, mas, conseguimos resgatar duas delas em outras plataformas, deste modo, apenas uma dissertação não é evidenciada na tabela abaixo. Assim, tem-se:

Título	Autor	Povo	Nível/Campo	Inst.	Ano
A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)	Sheila Alves de Araújo	Não se aplica	Dissertação/ Educação	UFPA	2014

Crianças indígenas da aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia - TO): relação entre cultura, infância e educação	Nathalia Cunha Polese	Javaé	Dissertação/ Educação	UEMG	2014
História da infância e do brinquedo: um olhar nas bonecas Karajá-ritxòkò e Barbie como artefatos culturais na construção da identidade das meninas na aldeia Buridina	Lucirene Ferreira Santana	Karajá	Dissertação/ História	PUC- GOIÁS	2014
Infância indígena: como as crianças Arara-karo na região amazônica dizem de si sobre 'o ser indígena'	Rozane Alonso Alves	Arara- karo	Dissertação/ Educação	UFRGS	2014
KUNUMI RUKARA: UMA ETNOGRAFIA DOS TERREIROS DE CRIANÇA ASURINÍ	Xanda de Biase Miranda	Asuriní	Dissertação/ Antropologia Social	UFSCar	2014
Noções de passado, presente e futuro entre as crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)	Luciana Leite da Silva	Javaé e não indígena	Dissertação/ História	UFG	2014
A criança indígena Terena da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar	Edineide Bernardo Farias	Terena	Dissertação/ Educação	UCDB	2015
Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará	Sueli Weber	Assuriní	Dissertação/ Educação	UEPA	2015
CRIANÇAS KAIOWÁ NO ESPAÇO URBANO DA VILA CRISTINA, AMAMBAL, MS: novos cenários de socialização	Josimara dos Reis Santos	Kaiowá	Dissertação/ Antropologia	UFGD	2015
CULTURAS DE INFÂNCIAS INDÍGENAS: Processos de Subjetivação e Protagonismo dos Kitok entre os Pataxó na Costa do Descobrimento	Maria Geovanda Batista	Pataxó	Tese/ Educação	UNEB	2015 Tese
Socialidade e estilos comportamentais entre crianças kaiowá	Joziane de Azevedo Cruz	Kaiowá	Dissertação/ Antropologia	UFGD	2015
Kalivôno hikó terenôe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações	Antonio Carlos Seizer da Silva	Terena	Tese/ Educação	UCDB	2016
O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a	Chirley Maria de Souza	Guarani	Dissertação/ Educação	PUC-SP	2016

cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas	Almeida Santos				
“Abiôlô boloriê” sou criança sou origem	Rafaello Sandri Affonso	Umutina	Dissertação/ Educação	UNEMAT	2017
A infância dos “pequenos indígenas” Mbyá-Guarani da tekoá Pindó Mirim: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos	Luana Santos da Silva	Mbyá-Guarani	Dissertação/ Educação Ambiental	FURG	2017
CRIANÇAS INDÍGENAS NO ACAMPAMENTO PAKURITY - MS: quem são, como vivem e como percebem a situação de moradias móveis	Sônia Rocha Lucas	Kaiowá e Mbya Guarani	Dissertação/ Antropologia	UFGD	2017
Mbyp panderéj: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga	Silvene Ferreira de Arruda França	Cinta larga	Dissertação/ Educação	UNEMAT	2017
O brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola da cidade de Parintins-AM	Elizabeth Cristina Siel Souza	Sateré-Mawé	Dissertação/ Sociedade e Cultura na Amazônia	UFAM	2017
Ya ka na ãra wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-karo (Pay Gap/RO)	Rozane Alonso Alves	Arara-karo	Tese/ Educação	UCDB	2017
O espelho Guarani Mbya: a autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude	Aline Marinho Marks Pires	Mbya-Guarani	Dissertação/ Humanidade Direitos e Outras Legitimidades	USP	2019

Tabela 1: Teses e dissertações encontradas no banco da CAPES²², destaque aos dois trabalhos de autoria Terena

Sobre o terceiro movimento relativo ao levantamento bibliográfico: considerando as pesquisas que tomavam a infância indígena ou a criança indígena e tendo encontrado 21 trabalhos (sendo três teses, três dissertações não publicadas e 15 dissertações publicizadas), o trabalho com os dois primeiros conjuntos de dados

²² Siglas das universidades mencionadas: FURG - Universidade Federal do Rio Grande; PUC-GOIÁS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás; PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UCDB - Universidade Católica Dom Bosco; UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais; UEPA - Universidade do Estado do Pará; UFAM - Universidade Federal do Amazonas; UFSCar - Universidade Federal de São Carlos; UFG - Universidade Federal de Goiás; UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados; UFPA - Universidade Federal do Pará; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UNEB - Universidade do Estado da Bahia; UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso; USP - Universidade de São Paulo.

aponta para algo que já vem sendo evidenciado por Libardi e Silva (2008), Seizer da Silva (2016), Tassinari (2007), bem como por Grando e Albuquerque (2012): a discussão sobre as infâncias indígenas ainda se mostra como recente no Brasil – ainda que se possa dizer que é no campo da antropologia que ela tem maior proeminência e consolidação (COHN, 2021).

Dito isso, há um conjunto de produções que se efetivam como fundamentais àqueles e àquelas que se dedicam ao estudo sobre crianças e infâncias indígenas decisivas e que, por isso, sua presença se fazia inescapável em nosso mapeamento. Dentre as obras de maior relevância²³, citamos: *Antropologia da Criança*, de Clarice Cohn (2005); *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*, organizado por Aracy Lopes da Silva, Ângela Nunes e Ana Vera Lopes da Silva (2002); *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*, organizado por Antonella Tassinari, Beleni Grando e Marcos Alexandre dos Santos (2012). Outras duas obras mais interdisciplinares e igualmente relevantes são: *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*, organizado por Adir Nascimento, Antonio Urquiza e Carlos Vieira (2011); e *Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani*, de Ana Luisa Teixeira de Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi (2015).

Outra reflexão necessária dentro da temática das crianças indígenas e, até mesmo, dos povos indígenas, de modo mais amplo, é sobre as pesquisas desenvolvidas por indígenas. Essa provocação nos faz questionar tanto as nossas formas de buscar referências, quanto sobre o acesso (e permanência) de indígenas nos programas de pós-graduação. Afinal, como Tassinari, Cavalheiro de Jesus, Melo (2019) apontam sobre a Licenciatura Indígena, há uma quantidade significativa de produções de conclusão de curso sobre as crianças indígenas dentro desse grupo. Assim, ou não estamos encontrando a continuação dessas pesquisas em outros níveis de formação ou elas ainda não foram concluídas ou, de fato, não houve continuidade. No nosso caso, entendemos a importância de pontuar, desde já, os autores indígenas que encontramos para discutir a temática. São eles: Bruno Ferreira Kaingang (2020); Naine Terena de Jesus (2018, 2019); Daniel Munduruku (2016,

²³ Muitos dos trabalhos apresentados nessas coletâneas apresentam, em parte, as dissertações e teses dessas autoras, as quais, por sua vez, se constituem como base importante às pesquisas sobre crianças indígenas no Brasil.

2018); Julie Stefane Dorrico Peres (2021); Antonio Carlos Seizer da Silva (2016); Linda Tuhiwai Smith (2018); Makiel Aquino Valiente (2021).

Ainda que as publicações referidas anteriormente se dediquem quase que exclusivamente à temática da criança indígena e/ou das infâncias indígenas²⁴, não podemos ignorar que existem outras publicações, mais amplas, que podem, mesmo que de modo fragmentado, resgatar elementos sobre essas crianças e, com efeito, sobre essas infâncias. Sobre isso, Nunes (2002, p. 238-9) mostra sua busca em encontrar pistas sobre as crianças indígenas em textos e pesquisas que abordavam a temática de modo mais amplo:

[...] [verificava] que todos os trabalhos continham informações sobre as crianças da sociedade a que se referiram, algumas mais superficiais, outras mais perspicazes, por vezes concentradas em algum capítulo específico, ou então absolutamente espalhadas pelo texto. A maior ou menor presença dessas informações parecia refletir a maior ou menor participação efetiva da criança no assunto que estava sendo estudado. Ou, talvez, a maior ou menor sensibilidade do pesquisador em percebê-la como participante.

Ao mesmo tempo, a autora alerta que não necessariamente o fato de apresentar-se como pesquisa relacionada às crianças indígenas se mostra garantia inequívoca de uma discussão mais consistente sobre o tema: “Por vezes, a presença das crianças é mais frequente em fotografias do que nos textos que estas ilustram” (NUNES, 2002, p. 239).

Reconhecer a pluralidade desses povos é uma das etapas que precisamos enfrentar para desconstruir elementos que estão enraizados em nossas mentes em função do trabalho operado pela *colonialidade do saber*. Tal reconhecimento nos convoca, igualmente, a apresentar os destaques que dedicamos às análises. Ou seja, entendemos ser fundamental a desconstrução da imagem mítica do “índio” genérico também na medida daquilo que escolhemos analisar nos filmes. Ou, dito de outra forma,

[...] se quisermos realmente responder àquelas questões [O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância?], precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos

²⁴ Mesmo que dentro do nosso recorte tenhamos optado por não utilizar o conceito de infância para dialogarmos com os povos indígenas, ele aparece em algumas das publicações citadas.

fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. (COHN, 2005, p. 8)

Assim, assumindo os resultados de nosso levantamento bibliográfico, considerando os resultados obtidos a partir dos quatro conjuntos de publicações, buscamos agora apresentar os temas que, neles, se mostram como mais recorrentes. Em seu tratamento, tais temas foram organizados – em três categorias mais amplas, são elas: criança em movimento; criança novidade e, ao mesmo tempo, corpo dotado de história; e, criança como ator social. De certo modo, nenhum desses temas se apresenta isolado do outro; antes disso, eles se organizam de modo plenamente articulado e nossa separação se dá apenas em nível de escrita e organização das ideias e argumentos da seção.

O que nos mobiliza à construção dessas categorias, para além do fato de emergirem da revisão bibliográfica em suas recorrências, é a afirmação de Cohn (2005, p. 9), que indica que “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade” – conclusão partilhada por Tassinari (2007, p. 13) relativa à necessidade de se “buscar as formas indígenas de conceber as crianças e os adultos, para [se] poder compreender as relações estabelecidas entre eles”. No caso desta pesquisa, buscamos a compreensão do ser criança em seu contexto cultural e social. Acreditamos que é parte incontornável desse processo entendermos como as crianças indígenas ganham visibilidade nos filmes. É com base, pois, nessa compreensão – aqui implicada particularmente com os filmes com/sobre os povos Guarani –, em sua complexidade, que algumas concepções de criança e mesmo de infância podem emergir, sobretudo como parte da desconstrução daquela infância global, hegemônica, construída a partir do *norte global*, de um ocidente.

2.1 CRIANÇA EM MOVIMENTO

Num primeiro momento, o título desta subseção pode nos remeter a uma marca bastante assumida no senso comum para as crianças. Contudo, tomamos o termo “movimento” para, antes disso, definir três dimensões de “mobilidade” marcadas na construção das crianças indígenas. São elas: a liberdade de acessar os espaços da aldeia, o fato de sua presença se remeter, de diferentes maneiras, a distintas formas

de comunicação (por exemplo, entre vivos e mortos) e a relação com o modo de viver o tempo, distinto do tempo cronológico.

Em relação à primeira dimensão, entendemos que a circulação livre em todos os espaços da aldeia se mostra, muitas vezes, como algo até mesmo que a distingue dos adultos, já que eles não têm essa mesma possibilidade. Como Tassinari (2007, p. 15) registra, “[a] concepção Kayapó de que as crianças ‘tudo sabem porque tudo vêem’ [por exemplo] se refere a uma situação que não é compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças”.

No caso dos Guarani, Oliveira (2012, p. 96) destaca que, entre as crianças, não há uma divisão marcada entre aquelas maiores e menores, mas percebe-se que entre elas ocorre uma distinção – prova disso é que as “crianças menores são livres de ocupações”. O que isso revela em relação a uma mobilidade pode ser assim indicado:

[a] partir dos 6 ou 7 anos, as crianças passam a ter um cotidiano composto por ocupações pré-definidas. Ao acordar, preparam seu próprio café da manhã e partem para a escola. Ao longo do dia, não deixam de brincar, mas assumem algumas atribuições na vida da aldeia. Cuidam de seus irmãos menores, iniciam atividades de artesanato, ajudam no preparo de alimentos em casa e auxiliam os adolescentes em algumas tarefas, como a coleta de lenha na mata, assumindo tarefas mais leves como carregar gravetos. Algumas crianças maiores fazem parte do coral. Participam ativamente das rezas na Opÿ, cantando, dançando, tocando instrumentos e até mesmo auxiliando o Karáí nas atividades de cura. Suas vidas continuam restritas à aldeia e não têm liberdade para sair de lá sozinhos. As incursões ao mundo djuruá (não índio) restringem-se às apresentações do coral e viagens familiares. (Ibidem, p. 97)

Cohn (2002, p. 222) destaca para a forma como esse trânsito aponta para uma sociabilidade criada por meio da circulação da criança, em que ela “[atua] como mediadora entre casas, por ser mensageira e efetivar a reciprocidade ao levar comida de uma casa para outra, por pagar visitas formais, mas especialmente por criar laços especiais entre os dois pares de avós, consogros”. Seizer da Silva (2016, p. 149), ao retomar sobre esse elemento de sociabilidade das crianças Terena, indica que elas são como “olhos e bocas” das comunidades, referindo ao modo como observam e acompanham o que acontece ao seu redor e, muitas vezes, relatando isso a suas famílias – mais uma vez, algo somente possível graças à sua circulação nos espaços.

Essa dimensão de mobilidade permite a Alvares (2012, p. 87) afirmar que, por exemplo, “a criança Maxakali é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade Maxakali. O tecido social se mostra totalmente permeável à introdução da criança”.

Assim, a permeabilidade da criança é ainda uma forma de elo, pois reúne “duas partes da sociedade ritualmente separadas: os espaços doméstico e ritual e os universos feminino e masculino” (Ibidem, p. 88).

Não há nenhuma supremacia das noções de criança que vão se construindo a partir dessa circulação. Ao contrário, também aqui, ainda que de diferentes formas, encontramos elementos que remetem a concepções bastante presentes nas compreensões mais tradicionais de infância. Ou seja, a circulação possível ao ser criança ainda se relaciona com uma fase em que a pessoa, aparentemente, não possui “malícia”, em que não se sente culpa ao agir: “ser criança é ser inocente [...] Toda vez que questionávamos alguém [da comunidade Terena ao norte do Mato Grosso] sobre o que é ser criança, as respostas estavam ligadas à questão da inocência da criança e da liberdade para agir sem culpa” (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 13).

Corroborando com a percepção dos autores, além da circulação livre e sem “culpa” das crianças, Lecznieski (2012, p. 47) ainda as caracteriza como “seres hipersociais, dotados de agência e impregnados de uma socialidade particular”. O processo de protagonismo nas redes de sociabilidade aqui mencionado não se constitui propriamente como uma espécie de “essência” das crianças indígenas; ele diz respeito, talvez mais, a uma postura dos adultos para com crianças: uma postura que inclui as crianças na vida social da comunidade, sem separá-las do convívio social – como, muitas vezes, vivenciamos, ao pré-determinar os espaços que são “das crianças”, por exemplo, creches, *playgrounds* etc. (TASSINARI, 2007).

A mediação vivenciada pela criança em algumas comunidades é vista para além das trocas entre os sujeitos, podendo ser entendida como “conexões entre o mundo humano e o não humano” (LECZNIESKI, 2012, p. 39) – e assim indicamos a segunda dimensão relativa ao conceito de mobilidade das crianças indígenas, qual seja, a comunicação. No caso dos Kadiwéu, por exemplo:

poderíamos dizer que as crianças são especialmente boas para pensar porque são “sociais polimorfos”, num sentido ainda mais radical do termo. [...] Os mortos chegaram ao final de um ciclo produtivo no qual, através do consumo, tornaram-se humanos de verdade, com relacionamentos e parentes. A morte os retira da esfera dos Mesmos, levando-os a habitar um mundo de Outros. As crianças, por outro lado, são Outros que chegam através do nascimento e, no convívio com os humanos (parentes), são transformados em Mesmos (Ibidem, p. 44).

Entendemos, assim, que a criança é o sujeito que faz o trânsito entre o mundo dos mortos (o mundo de *Outros*). Quando, por meio do nascimento, ela retorna à terra (o mundo dos *Mesmos*), ela ainda é um *Outro*. É com do convívio em sociedade que ela volta a ser um humano “de verdade”. Ou seja, a criança não é somente o contato entre os mundos: ela é propriamente a transição entre eles.

De outra forma, há povos que se preocupam em perder suas crianças para o mundo espiritual. Nesse caso, acredita-se que, enquanto crianças, elas não estão plenamente fixadas na terra e, por isso, ainda estão suscetíveis a voltar para o mundo dos mortos. Isso traz efeitos importantes em relação às formas de pensar o próprio período em que se é criança. Para Tassinari (2007) e Catafesto de Souza (2010), entre os Guarani, há toda uma construção de cuidado para com as crianças, de respeito a sua autonomia e a busca pelo estabelecimento de relações que cativem a alma a querer permanecer no mundo terreno.

Se, para os Kadiwéu, a criança é o trânsito entre mundos (LECZNIESKI, 2012), entre os Guarani ela é uma ligação, mais tênue, que pode não se concretizar (TASSINARI, 2007). Deste modo, entendemos que a ligação entre mundos que a criança Guarani estabelece é também uma forma de movimento, pois ela ainda não se encontra ancorada na terra: ela encontra-se instável. Contudo, é necessário salientar que, mesmo que essa criança Guarani ainda não tenha se estabelecido completamente em vida, isso não a diminui; ainda assim ela é percebida em sua potência e como um sujeito pleno (Ibidem).

Após abordarmos a ideia mobilidade como circulação e como comunicação chegamos à última dimensão, relativa ao modo distinto de a criança indígena vivenciar o tempo. Esta última dimensão foi constituída com o intuito de pensarmos a criança para além de sua marca etária – característica, por exemplo, que, no Brasil, tem determinações legais: para o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é aquela que tem até doze anos incompletos, adolescente é aquele entre doze e dezoito anos, e jovem é aquele entre dezoito e vinte e um anos [BRASIL, 1990].

Falamos de tempo nos termos de sua mobilidade porque se trata de uma relação que não é pré-determinada pelos povos de maneira incontestada e unívoca. Ainda que algumas discussões coloquem idades aproximadas para essa fase da vida, são efetivamente as experiências vividas pelas crianças que irão marcá-la como tal, e não a sua data de nascimento.

No caso do povo Terena, Seizer da Silva (2016, p. 151) indica que:

Não é fácil mensurar quais são as idades que definem o que é ser criança/infância Terena, mas, como me parece, em toda cultura para quem te viu criança, você nunca cresce, mesmo os adultos ao cumprimentar os anciãos lhe solicitam um pedido de benção. Anteriormente, antes das categorizações ocidentais transpostas para as comunidades Terena, se entendia a criança/infância como um período de dependência total e/ou parcial dos pais e do seu núcleo familiar, ou seja, todo aquele/a que não é provedor e não é provido por outro grupo familiar é criança! Não casou, não constituiu família, é dependente imediato dos pais.

Por certo, esse é apenas *um* exemplo; há outras formas de compreender esses marcos e eles podem se dar de acordo com a etnia, com a comunidade ou, como Seizer da Silva (2016) já traz em seu contexto, com o impacto do contato com o não-indígena (que, dependendo, altera tradições e concepções sobre suas constituições familiares).

Ainda sobre a relação entre mobilidade e tempo, atentamos para o modo como a criança vivencia o próprio tempo, em seu cotidiano – uma perspectiva que, entendemos, surge particularmente pelas demandas comuns a sociedades capitalistas e que impactam as rotinas estabelecidas para as crianças. Não é nosso intuito debater a necessidade ou não de se estabelecer rotinas e regramentos aos horários das crianças, mas indicamos a elasticidade que o tempo adquire com (e para) as crianças para os povos indígenas e, com isso, a possibilidade que emerge daí para a distensão do tempo de acordo as necessidades ou àquilo que as crianças experienciam – algo que afirmamos tratar-se de outra dimensão de mobilidade.

É preciso destacar, ainda, que essa vivência de um tempo elástico é favorecida, ao menos em parte, pela relação entre adulto e criança, em que o cuidado e o respeito a essa criança não são negligenciados, mas, ao mesmo tempo, também não parecem ser “paternalista” a ponto de impedir a atuação da criança. Nessa relação, o adulto também cede seu tempo para que a criança possa vivenciar o seu próprio (COHN, 2002).

Sobre a relação entre tempo e experiência vivida, Menezes e Bergamaschi (2015, p. 111) mostram como, entre os Guarani, essa leitura de tempo como aquele que se sente, se experimenta, se verifica no próprio idioma:

Conhecimento para os Guarani é expresso através da palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na

pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos.

Por fim, ainda que haja nuances na compreensão da criança por cada povo indígena, há uma recorrência sobre essa mobilidade do tempo que percebemos como comum quanto à participação da criança.

Ao longo desta subseção, estabelecemos três dimensões que compreendemos estar ligada com a noção de *movimento*. O primeiro, mais propriamente, diz à circulação da criança na aldeia, também apontado como um fator de liberdade da criança indígena; o segundo relativo à circulação da criança indígena como uma potência comunicativa, em que sua movimentação se dá como uma forma de comunicação, de estabelecimento de relações e que, aqui, inclusive transborda para uma perspectiva cosmológica, na medida que a criança é vista como modo de contato entre o cosmos e a terra ou, ainda, é ela própria – a criança – o contato entre o mundo terreno, dos *Mesmos*, e do mundo dos mortos, dos *Outros*²⁵. E, o terceiro, relativo a uma breve relação sobre a elasticidade do tempo vivida pelas crianças indígenas, em que a elas é permitido valer-se do tempo de modo mais flutuante, conforme está experienciando o mundo.

2.2 A CRIANÇA NOVIDADE NUM CORPO DOTADO DE HISTÓRIA

Nesta segunda subseção nosso objetivo é debater sobre o papel que as crianças indígenas acabam ocupando de uma espécie de detentoras de uma tradição, de um coletivo e mesmo de uma ética. Por mais que este não seja um espaço de escolha propriamente dita, trata-se, mais uma vez, de um diálogo com o modo que se concebe as crianças indígenas – em que não se propõe a criar indivíduos e, sim, pessoas (MACIEL, MONACHINI e PEDRO, 2018).

No caso dos Guarani, por exemplo, ao conceberem uma formação preocupada com o sujeito e não com a previsão de quem ele será (portanto, no futuro), são construídas relações de troca de saberes, em que se percebem

²⁵ A analogia feita aqui está intimamente relacionada com a nossa concepção ainda limitada sobre cosmologias indígenas, e o que nós, brevemente, conseguimos relacionar com essa perspectiva de mundo dos *Outros* e mundo dos *Mesmos*.

aspectos fundamentais no processo de educação, como o respeito pela curiosidade, os sentidos da inspiração dentro de um saber construído ao longo do tempo, a ênfase no aprender expressando a aposta na capacidade de cada pessoa, principalmente nas crianças que desde pequenas são respeitadas por possuírem um saber próprio. Ressaltamos a oralidade, a afetividade e a autonomia como aspectos significativos da construção dos Guarani enquanto singularidades e coletividade (MENEZES e BERGAMASCHI, 2015, p.18-9).

Pode-se dizer que o respeito aos saberes que a criança possui se alinha com a ausência de obrigações das crianças, principalmente quanto às crianças pequenas. Deste modo, possibilita-se que a criança possa experimentar os trabalhos, as funções exercidas pelos adultos, sem ser repreendida ou cobrada pela atividade que está experimentando (Ibidem).

Um dos exemplos citados em mais de uma bibliografia (LIBARDI, SILVA, 2018; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; CODONHO, 2012), e de grande destaque nas produções audiovisuais, é a experimentação de facas e facões em atividades geralmente relacionadas a descascar alimentos, cortar lenha, construir brinquedos etc. Esse ponto foi um dos que inicialmente mais chamou nossa atenção ao assistir os filmes. Ao longo de nossas discussões, percebemos que isso não se relaciona, de imediato e isoladamente, ao fato de crianças indígenas supostamente terem habilidades manuais mais amplas, mas a uma concepção (nossa) que assume que as crianças não são capazes de lidar com esses objetos cortantes. Ou seja, por meio desse exemplo, temos o retrato mais preciso sobre uma postura social em relação à criança.

Ainda que estejamos dando destaque à categoria relacionada a aspectos de uma espécie de manutenção de tradições, há trocas e participações das crianças em diversos espaços entre grupos de crianças, sem recortes etários específicos. Trata-se de trocas que descrevem até mesmo suas relações de parentesco, como mostra o relato de Codonho (2012, p. 68) sobre os Galibi-Marworno:

É no contexto dos *hãs* que o aprendizado horizontal se dá intensamente, já que é nesse núcleo que as crianças podem conviver umas com as outras sem restrições. Os saberes transmitidos nesse contexto dizem respeito tanto às brincadeiras, obrigações diárias, cosmologia, mitologia, etnoconhecimentos, até a percepção das regras matrimoniais, como a constatação, desde bem cedo, de que só se pode casar com quem não se brinca na infância e, em alguns casos, com quem se briga.

A dedicação para a formação das crianças como integrantes do coletivo que habitam são, portanto, parte dessas trocas, das brincadeiras, do contexto geral das crianças indígenas. Isso envolve a compreensão de um aspecto fundamental em nossas discussões nesta pesquisa: aquele que nos permite entender que a cultura que se transmite entre pares é também parte da história carregada pela criança indígena.

Sobre isso, Codonho (2012, p. 71) destaca a importância da convivência e dos momentos de aprendizagem entre as crianças. Para tanto, traz o exemplo de um velório: nele, há músicas e rituais realizados pelas crianças que só podem ser repetidos naquela situação (um velório); do contrário, corre-se o risco de “atrair a morte”.

Se entre os Galibi-Marworno estabelece-se desde a infância relações de parentesco específicas, entre o Xikrin não. Cohn (2005, p. 30) explica que, entre os Xikrin, essa relação não é simplesmente “dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada. Elas [as crianças] não “ganham” ou “herdam” simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e de parentesco, mas atuam na criação dessas relações”.

As relações de aprendizado, como a observada entre os Galibi-Marworno, nos parecem ser recorrentes entre as diferentes etnias. Assim como o cuidado é um posicionamento coletivo, a educação desses sujeitos também o é. Zoia e Peripolli (2010, p. 15), além de salientar que todos os membros das comunidades são responsáveis pela educação das crianças, mencionam que não há um lugar e nem um momento específico para essa troca, pois ela ocorre “a todo o momento e em todas as situações sociais”.

Menezes e Bergamaschi (2015, p. 110) identificam em diversos momentos essa horizontalidade na troca de saberes, bem como reconhecem que não há um só lugar para que ela ocorra:

A cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. A educação não se restringe à *Opy* e nem tampouco aos conhecimentos escolares. “Escola é toda a vida do Guarani”, disse André, quando perguntei se a *Opy* correspondia à escola.

A criança como detentora de suas culturas, de um coletivo, subscreve não só a relação direta para com o adulto e as suas comunidades, como também dialoga com

as concepções de educação desses povos. Educar, portanto, é horizontal, não tem hora marcada e nem lugar para acontecer: “isso significa que o universo infantil não é mais visto como experiência parcial do mundo social, no sentido de conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante” (COHN, 2002, p. 233).

2.3 CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

Ainda que tenhamos delimitado essas três categorias – criança em movimento; criança novidade e como corpo dotado de história; e criança como ator social –, é possível perceber que elas estão altamente relacionadas entre si, não sendo vividas de modo fragmentado ou sem conexão. Pelo contrário, são justamente as discussões propostas pelas duas subseções anteriores que nos dão condições de compor esta última.

Assim, indicamos que o fato de reconhecer nas crianças indígenas uma atuação social está intimamente relacionado com a própria ideia de, como pesquisadores/as, entendermos as próprias crianças no interior das culturas que vivem. Ou seja, o reconhecimento da criança indígena como ator social existe e é um destaque necessário, já que, conforme identificamos, a relação dos adultos para com as crianças indígenas é sustentada por uma espécie de acordo coletivo, ele próprio implicado com o pressuposto da criança como um ator social real, das crianças como “sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (TASSINARI, 2007, p. 23). O papel de decisão, de ação das crianças, por exemplo, por vezes, “nos parece inconcebível porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou a comunidade” (Ibidem, p. 13-14).

É possível que as dificuldades que encontramos em conceber a atuação da criança indígena esteja intimamente relacionada com o apontamento de Cohn (2021), de que mesmo que façamos o reconhecimento de uma atuação social, estamos limitados a compreendê-la dentro de um contexto ocidental. Ou seja, nesse contexto, o ser humano é o centro do processo, o que exclui a concepção de que “as sociedades ameríndias extrapolam o ‘humano’, englobando não humanos tais como animais,

plantas, espíritos e objetos, ou, para formular de outro modo, estendendo a personalidade para além da humanidade tal como concebida pelo Ocidente”.

Ao dizer que a criança indígena tem voz e posicionamento individual, não significa que ela está inserida em uma sociedade individualista. Pelo contrário, como Catafesto de Souza (2010, p. 127) contextualiza, considerando as crianças Guarani: “[uma] característica desse jeito de ser é o respeito à vontade individual, porém esse indivíduo não é constituído para uma sociedade individualizada, mas para viver em uma coletividade que o identifica”. Mais do que isso: “[para] eles [os Mbyá Guarani], não existe o sujeito como na nossa sociedade, existe sim, a coletividade, tudo é feito em função do grupo”.

Assim, ao mesmo tempo que as crianças possuem um espaço de participação, o adulto não é só um observador; ele não cria uma nova divisão entre o mundo adulto e o infantil, pelo contrário, segundo Oliveira (2012, p. 112-113), são as próprias crianças que mostram ao adulto que essa cisão é desnecessária: as “Kýringué [crianças] não deixam de encontrar modos de, em meio a essas experiências, ocupar grande parte de seu tempo em brincadeiras, ensinando aos adultos que não precisam deixar de lado a vivência lúdica do mundo para participarem ativamente do processo de fazer-se Guarani na atualidade”.

A posição de um adulto que participa, que se envolve, que não projeta como aquela criança deve ser, também foi observada por Menezes e Bergamaschi (2015). As autoras relatam que observam em suas visitas à Aldeia da Lomba do Pinheiro que, por exemplo, as mulheres, principalmente, não simplesmente acompanham as crianças, mas participam do que elas estão fazendo, “rindo, fazendo comentários e, em muitas situações, se envolvendo” (Ibidem, p. 119).

A postura social do adulto quando envolve o contato com a criança merece destaque. Já citamos sobre o cuidado constante, o respeito ao que a criança já é e já sabe, o poder de decisão que ela tem, e, agora, há, também, a relação de diálogo que se estabelece para com a criança. O adulto se coloca em um lugar de escuta e se propõe a ouvir, de fato, o que a criança tem a lhe dizer. Do mesmo modo, o adulto está disponível para responder a criança as dúvidas, os questionamentos que ela tiver. Além da ação em si, da disponibilidade em ouvir e responder à criança, Lecznieski (2012) assinala a postura que o adulto: uma postura que se volta para olhar nos olhos das crianças, se postando a sua altura se necessário.

A escuta das crianças indígenas é um forte indicativo de uma postura de reconhecimento da criança não só como protagonista das suas ações, mas também como sujeito que já é ativo socialmente. Na busca de relacionar essa dimensão com as anteriores, percebemos que essa criança não só é capaz de se movimentar sem fronteiras, como isso é fundamental para sua formação e para o próprio funcionamento daquele espaço e daquela cultura; e, ainda, reforçando a discussão aberta para nós por meio de Seizer da Silva (2016), se a criança tem tão forte a sua atuação social é também graças a sua característica de atualizar e/ou transformar as tradições.

Por fim, a proposição de dedicarmos nosso olhar às crianças no cinema indígena dialoga com a necessidade de ampliação do rol nas discussões acadêmicas sobre as crianças indígenas que assinalamos no início desta seção. Algo que, para certos autores, chega a ser visto como um espaço negligenciado: “as crianças nunca tiveram voz na literatura acadêmica”, afirmava Codonho (2012, p. 53) há quase dez anos – ainda que agora já passando por transformações e amplitude de oferta bibliográfica (COHN, 2021). Entendemos que essa presença pode ser potencializada pelo registro audiovisual e sua análise justamente porque assumimos que as produções fílmicas não são espelhos dessas sociedades (FELIPE, 2019, p. 246). Antes disso, a partir do debate desses materiais, poderemos ter acesso a certos aspectos relativos às concepções de mundo e às formas de ser criança indígena e viver suas infâncias nesses espaços e nessas culturas.

3 APONTAMENTOS SOBRE CINEMA INDÍGENA

Ao compormos uma seção sobre cinema indígena não temos a pretensão, obviamente, de dar conta de tudo aquilo a que ele se relaciona. Contudo, é necessário compor, ao menos em parte, o contexto a que pertencem os materiais que tomaremos como objetos de análise nesta pesquisa. Assim, primeiramente, traremos alguns apontamentos sobre o próprio conceito de cinema indígena e alguns de seus desdobramentos, tal como eles vêm sendo propostos pela literatura do campo. Em seguida, trataremos algumas discussões relativas ao cinema indígena brasileiro, em particular como o compreendemos e, especialmente, como ele emerge em nosso país (notadamente, em sua ligação com as oficinas de formação de cineastas indígenas) e, também, como ocorre a distribuição/compartilhamento dessas produções fílmicas.

Ainda que nosso contexto de análise seja o brasileiro – de onde, portanto, se originam os filmes escolhidos para estudo –, salientamos que este é um movimento que também acontece com outros povos indígenas habitantes das Américas e da Oceania (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016; COSTA e GALINDO, 2018). De qualquer forma, é preciso dizer que entendemos o cinema indígena como uma forma de diálogo mediada pelos povos indígenas, em que, a partir dele, podemos (re)conhecer modos de ser criança, bem como diferentes modos de viver suas infâncias.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CINEMA INDÍGENA

Em uma recente entrevista, Vincent Carelli, fundador do Vídeo nas Aldeias, sugere a necessidade de os termos “cinema” e “indígena” aparecerem juntos – especialmente porque, a uma primeira vista, eles não ganham evidente nem mesmo imediata relação (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016). Discutirmos sobre um “cinema indígena”, para Carelli, “é uma decisão um pouco política, que tem o objetivo de surpreender, ‘chocar’, e depois fazer com que as pessoas mudem sua perspectiva” (Ibidem, p. 34). Do mesmo modo que essa diferenciação é política, o próprio ato de produção do audiovisual pelas comunidades indígenas é, também ele, *político*

(SOUSA JR., 2018, grifos nossos); é, mais do que isso, *prática de luta* (COSTA e GALINDO, 2018, grifos nossos).

O choque a que Carelli se refere, nos permite pensar numa espécie de conquista de um “lugar de fala” – tomado aqui a partir das discussões propostas por Djamila Ribeiro (2017). Isso porque, na condição de produtor um tipo de imagem, o cinema indígena se constrói um espaço que, igualmente, permite “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ibidem, p. 36). Exatamente sobre isso, Ferreira (2018, p. 195-6) retoma sobre o lugar de fala dos povos indígenas, salientando que se trata de uma fala que “se ancora no pertencimento de sua coletividade”.

Como “lugar de fala”, podemos dizer que o cinema indígena se constitui como um tipo de “rachadura”, de “ruído” (RIBEIRO, 2017, p. 48), por exemplo, para com a narrativa hegemônica da história das Américas. Ou, talvez, e consequentemente, como uma reivindicação tanto da história dos povos indígenas, quanto do próprio presente indígena.

A apropriação de tecnologias e outros instrumentos culturais considerados ocidentais (como a escrita, a fotografia, o vídeo, entre outros) pelas populações indígenas mostram uma das facetas da colonialidade do poder. Quijano (2005) aponta que a colonialidade do poder acaba por impor a ideia de uma racionalidade única – a europeia. Assim, entendemos que, no caso do cinema indígena, a apropriação desses conhecimentos (e tecnologias) se materializa como uma forma de reforçar a própria cultura indígena. Consideramos esse ato de apropriação (que também implica uma resignificação) desses instrumentos como uma possibilidade de ruptura com o processo colonial – ainda que saibamos que o colonialismo siga enraizado em nossa sociedade.

No entanto, se, por um lado, podemos falar da construção de um lugar de fala, de outro, não raras as vezes essa mesma apropriação pode servir para questionar a condição indígena. Mais precisamente, para o indígena, qualquer passo que se assemelhe a mudanças, a transformações culturais, à apropriação de tecnologias, parece que autoriza o questionamento da sua identidade (a de indígena), no limite,

fazendo inclusive que ela seja refutada²⁶. Como posicionamento contra essa ‘fixação’ de um indígena que só existe no passado, Daniel Mundurucu²⁷ (2018, p. 171) retoma que, nos anos de 1970, foi criado “um movimento político muito importante e que foi capaz de conclamar toda a sociedade brasileira para mostrar que, nas palavras do autor, “posso ser como você, sem deixar de ser como sou”, mote adotado pelas lideranças e que partia do pressuposto de que ser brasileiro não é abrir mão de pertencer a um grupo diferenciado dentro da sociedade (o que refuta toda e qualquer pretensão que só se pode ser indígena de uma só forma).

Em nossas leituras, compreendemos que dentro das comunidades indígenas, o caminho construído por meio das tecnologias foi exatamente o oposto de “se perder” culturalmente: “É nesta perspectiva que os povos indígenas contemporâneos se apropriam de diferentes tecnologias, dentre elas o audiovisual, para registrar e documentar suas histórias de resistências, assim como suas formas de organização sociocultural” (DELGADO e JESUS, 2018, p. 13). Mais propriamente, Costa e Galindo (2018, p. 21-22) tomam o audiovisual como “mecanismo chave” para o fortalecimento dessas memórias, dos processos de autoidentificação e “da afirmação cultural dos povos indígenas, propiciando a emergência de um cinema decolonial que apresenta suas singularidades no “campo” [domínio da imagem] e no “ante-campo” [domínio das estratégias de produção]”. Assim, o audiovisual se constitui como um “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017, p. 48) entre os povos indígenas que dele se apropriam, o que possibilita a reivindicação de uma outra história dos povos indígenas pelos povos indígenas, rompendo com (ou, pelo menos, tensionando) o processo colonizatório aos quais foram expostos.

²⁶ Entre os casos mais recentes, em maio de 2021, o indígena Merong Kamakã foi abordado por um fiscal do município de Gramado/RS, que tentava impedir Merong de vender pinhão em uma praça da cidade. Merong decide, então, filmar a abordagem agressiva do fiscal e, ao fazê-lo, é questionado: “Tu tem um celular muito bom para ser um índio!”. Merong ainda pergunta, “Então o índio não pode ter celular para ser indígena?”, em que o fiscal responde - “Bom... de última geração é difícil daí...”. A notícia pode ser encontrada nos meios de comunicação local, como “*Índio com celular de última geração*”, *questiona fiscal de Gramada durante fiscalização* <<https://www.jornalnh.com.br/noticias/gramado/2021/05/04/indio-com-celular-de-ultima-geracao---questiona-fiscal-de-gramado-durante-fiscalizacao.html%20>> ou, também, nas mídias de lideranças indígenas, como Sônia Guajajara <https://www.instagram.com/p/CODL_FoFW5G/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=embed_video_watch_again%20>

²⁷ A grafia correta é Munduruku, mas nesta publicação foi editado desta forma. Mantivemos a escrita para garantir o encontro da referência correta.

Sobre o desenvolvimento histórico da colonização (europeia) e o modo como, até hoje, ele se efetiva e se materializa nas formas de uma colonialidade do saber, Quijano (2005, p. 121) o descreve em três etapas:

Em primeiro lugar, [as populações europeias] expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

Se fôssemos pensar essas três etapas descritas por Quijano nos termos daquilo que o audiovisual produzido pelos indígenas oferece como possibilidade, poderíamos indicar que movimentos de rompimento ou tensionamento dos processos colonizatórios se dariam da seguinte forma: (1) essas populações passam a retomar de outra forma suas culturas e valorizar diferentemente suas subjetividades; (2) elas resistem à repressão; (3) e, por fim, reconhecem a cultura do colonizador, aprendem também com ela, mas enfatizam a importância dos seus saberes tradicionais.

Outro ponto salientado por Quijano (2005) é o papel da modernidade nessas discussões. O conceito de modernidade levantado pelo autor é a transição entre o entendimento eurocêntrico – em que os europeus ocidentais compreendiam que eram a representação de evolução, de modernidade frente à humanidade, “o mais avançado da espécie” (Ibidem, p. 122); e, a compreensão de que se a modernidade refere-se única ou fundamentalmente às “ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas” (Ibidem). Ou seja, todos os povos chegam a uma modernidade.

Contudo, se considerarmos a modernidade apenas como uma evolução relacionada à racionalidade, as tecnologias, as ciências etc., estaremos apenas invertendo a lógica colonialista e, com efeito, “o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado

modernidade” (Ibidem, p. 123). Em nossa discussão, entendemos que esse é um processo múltiplo, em que se pode chegar a diferentes “resultados” de “modernidade”. Nessa condição, mais nos valem como elementos que nos auxiliam a desmembrar as lógicas colonialistas impostas pela historiografia do colonizador (lógicas que registraram – equivocadamente – que os habitantes originários das Américas eram *primitivos*).

No entanto, não podemos colocar esse processo como sendo exclusivo do cinema indígena e nem que ele tenha se dado somente nas últimas décadas. Os processos de resistência ocorrem, pelo menos, desde a invasão europeia, todavia, aqui, temos a apropriação de uma arte considerada “de elite”, ressignificada por esses povos como uma forma de luta contra a colonialidade (DELGADO, 2018). A ressignificação do audiovisual pelos povos indígenas permite entender, portanto, que a coexistência de diferentes epistemes se mostra possível (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; SMITH, 2018). Mais precisamente, trata-se de epistemes que são construídas por meio da resistência e mesmo da insurgência contra a colonialidade do saber que com elas coexistem.

Um exemplo da construção de outras epistemes possíveis por meio do cinema indígena pode ser dado mediante a retomada dos saberes tradicionais, em que não se reconstitui apenas perspectivas do passado, mas também se apresentam demandas do presente. Entre essas demandas, poderíamos citar a necessidade de defender a ocupação de certos territórios ou mesmo a busca da preservação do meio ambiente, especialmente por meio da flora que é a base da medicina tradicional indígena; ou a defesa de modos diversos para a estruturação de escolas indígenas, na direção de que seus saberes façam não só parte de um currículo, como também se integrem nas práticas pedagógicas. Assim, o cinema indígena se insere nesse contexto de demandas como uma possibilidade de expressão na medida em que ele permite o registro de culturas fundamentalmente orais por meio de epistemes imagéticas próprias (FARIAS e GRÜNEWALD, 2020).

É preciso considerar, ainda, que isso só pode emergir porque, nas últimas décadas, os povos indígenas conquistaram o acesso a uma base material para a produção de filmes (COSTA e GALINDO, 2018, p. 23). No Brasil, a constituição dessa base material nas aldeias ocorre em diferentes momentos e de modos distintos. Costa e Galindo (Ibidem, p. 19) trazem o exemplo dos Kayapó, que, no ano de 1987,

recebem uma equipe de documentaristas para registro das atividades e mesmo do cotidiano da população, mas, para isso, naquele momento, pediam uma contrapartida: que a equipe disponibilizasse seus equipamentos de vídeo para a comunidade. Para os autores, é provável que os Kayapó tenham sido a primeira comunidade indígena da Amazônia brasileira a ter *soberania* sobre sua imagem. Outro exemplo são as oficinas de formação em audiovisual nas aldeias - tema que trataremos mais adiante -, que possibilitaram e ainda possibilitam o acesso aos materiais de registro audiovisual (FERREIRA, 2018, p. 183).

Considera-se, ainda, que, mais amplamente, a partir da década de 1970, houve “o advento da tecnologia de produção digital – que além de facilitar a operacionalização dos equipamentos, também tornou o custo de produção mais acessível” (COSTA e GALINDO, 2018, p. 21). Junto a isso, é nos anos 1980 que as câmeras de VHS portáteis se popularizam “em um contexto de luta pela democratização dos meios de comunicação”, criando “uma atmosfera favorável para o surgimento de diferentes experiências populares em audiovisual” (Ibidem, p. 27) - sendo o cinema indígena uma delas.

Zirión²⁸, ao introduzir o contexto de surgimento do cinema indígena, também o coloca com o

chamado Terceiro cinema, tal como defenderam Fernando “Pino” Solanas e Octavio Getino (1969): um cinema revolucionário, militante, ativista, que não se contenta somente em retratar o mundo, mas que se compromete com sua transformação. Completamente oposto ao cinema comercial e de entretenimento, distante do cinema de arte ou de autor, estamos falando de um cinema que detona processos de identidade e de memória coletiva, que recolhe e condensa conhecimentos ancestrais, que serve como veículo para a transmissão de saberes, ou inclusive nos contextos atuais abre um canal para manter-se em contato com os parentes que migraram às cidades ou a outros países. (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016, p. 6)

Falamos, pois, de um cinema indígena que não só tensiona o passado histórico dos povos originários, como também se ressignifica ao fazer-se matéria de *contato* entre aqueles que estão distantes – conceitualização que se aproxima do que Daniel Mundurucu²⁹ (2018, p. 173) chama de *upgrade* nos recursos de manutenção de memória. Mais precisamente, o autor afirma “que tradição não é algo estanque, mas

²⁸ Trecho introdutório que Zirión contextualiza antes de entrevistar Carelli e Echevarría (2016).

²⁹ Conferir nota 27.

dinâmico, capaz de obrigar-nos a ser criativos e a oferecermos respostas adequadas para as situações presentes”. O cinema indígena, por meio da tecnologia que lhe é própria, possibilita a ampliação e *manutenção* da cultura indígena: uma cultura que tem na tradição oral a base. A possibilidade criada pelo meio audiovisual trouxe uma outra dimensão comunicativa dos e entre os sujeitos envolvidos na medida em que há aqui, na qualidade de cinema, o privilégio da “escolha do sistema de conhecimento garantidor de maior participação do grupo social envolvido” (FERREIRA, 2018, p. 193), qual seja, a oralidade.

Um exemplo dessa ressignificação, de entender os filmes como matéria de contato, é o filme ensaio *Thakhi* (2020), dirigido por Natali Mamani. A narrativa de Natali, Aymara que imigra da Bolívia para o Brasil, se constitui em uma das viagens que ela faz junto à mãe e às irmãs para visitar parentes que ainda vivem na Bolívia. O registro do filme foi feito com telefone celular, em que a cineasta propõe tanto o diálogo para que seus parentes reconheçam o espaço de vivência hoje (o Brasil), quanto a lembrança do local de origem (a Bolívia) se torne presente por meio do registro audiovisual.

Costa e Galindo (2018, p. 26-28) identificam no Brasil, mais precisamente no movimento cinemanovista, a ruptura das narrativas coloniais sobre a formação da identidade brasileira. Nele, “novos atores sociais e cineastas politicamente engajados buscavam uma maneira contra hegemônica de representar a identidade nacional” (Ibidem, p. 28). O cinema indígena entra nesse espaço de questionamento da identidade nacional – inclusive por essa ser múltipla –, tornando-se, já naquela época, uma forma de resistência dos povos indígenas por meio da imagem.

Apropriar-se do cinema *ocidental*, tecer narrativas decoloniais a partir das perspectivas das comunidades indígenas são práticas que se aproximam das reflexões de Djamila Ribeiro (2017) com Grada Kilomba (2019) sobre ver as narrativas de ruptura como uma forma de “tornar-se um sujeito”. Felipe (2019), ao reconhecer esse percurso, analisa o cinema indígena sob uma interpretação decolonial, classificando-as como *contranarrativas filmicas*. De acordo com o autor, as *contranarrativas* seriam caracterizadas por dois vieses: o primeiro seria o de apontar essas produções como atos de desobediência institucional; e o segundo de entendê-las como respostas às narrativas coloniais que atravessam até hoje a figura imaginária do sujeito indígena.

O decolonialismo não é uma metodologia, ou seja, não é um manual que nos explica a como fazer algo, mas um processo que incide sobre a possibilidade de modificar nossas condutas em relação à colonialidade do saber – no campo da pesquisa, por exemplo, ele se verifica em como agimos em relação aos temas de pesquisa, em como podemos pesquisar, sobre o quê/quem vamos pesquisar etc. (FELIPE, 2019).

3.2 ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CINEMA INDÍGENA

Ao discutirmos sobre o cinema indígena nosso objetivo não é pensá-lo apenas como uma categoria de classificação, mas, sim, para refletir em como os filmes a ele relativos são produzidos. Mais do que isso, o processo é tomado aqui como mais importante do que o produto final (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016), e é ele que nos instrumentaliza na análise dos filmes.

De imediato e a partir de nossas leituras, três elementos se evidenciam como centrais no processo de criação desse tipo particular de cinema – ainda que com variações de nomenclatura, trata-se de elementos que se mostram como recorrentes. São eles: 1) a produção coletiva (CACHOEIRA e BONIN, 2019; COSTA e GALINDO, 2018; FELIPE, 2019; FERREIRA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; SOARES e SALES, 2021); 2) a crítica a história “oficial” (BARROS, 2018; DELGADO, 2018) – ou a construção de contranarrativas (FELIPE, 2019; SOARES e SALES, 2021), de narrativas contra-hegemônicas (FERREIRA, 2018); 3) e, por fim, a ideia de metafilme (FELIPE, 2019).

Nosso intuito, nesta seção, é justamente discutir cada um desses elementos de maneira a caracterizar algumas das marcas do que entendemos ser “cinema indígena”. Assim, em relação a ele ser eminentemente uma “produção coletiva” – e ainda que, de algum modo isso possa ser válido para qualquer filme –, no caso do cinema indígena estamos diante de uma particularidade: “Embora a tendência do mercado seja a divulgação do(a) diretor(a) cinematográfico como indivíduo autor(a), os filmes são fruto de processos técnicos e intelectuais coletivos” (FERREIRA, 2018, p. 198). Três fatores centrais indicam essa característica: uma troca ativa com a comunidade ao longo do processo de criação/produção; o fato de as narrativas não

serem predominantemente sobre indivíduos, mas abrangerem um coletivo; os filmes não são resultado da ação de uma só etnia, mas da composição de parcerias interculturais.

Assim, podemos dizer que a participação da comunidade é entendida como fundamental para essas produções fílmicas. Ela se dá de modo ativo por meio da atuação voluntária dos membros da comunidade e em relação às funções que cada sujeito irá empreender no filme (direção, atuação, câmera, som, iluminação, etc. [FELIPE, 2019]) e – aqui a singularidade desse tipo de produção: trata-se de funções que não são necessariamente ocupadas por uma só pessoa nem mesmo são limitadas por idade, formação ou identidade de gênero.

Outra dimensão potente no que se refere a uma criação coletiva se dá quando as montagens do filme são feitas e projetadas para a comunidade, que nesse momento também opina sobre os caminhos que a produção segue e a necessidade ou não de mudanças (FELIPE, 2019; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018). Nesse ponto, todos podem empreender, independente de terem sido ou não parte ativa do processo inicial.

Com isso, pode-se dizer que o trajeto distinto dessas produções se entrelaça com a concepção de sujeito dessas comunidades – especialmente porque esses filmes evidenciam a importância do grupo a que pertencem por meio da história que produzem na qualidade de narrativa. Assim, percebe-se que há, em relação ao cinema convencional, um deslocamento na perspectiva do sujeito, no caso, de um sujeito individual para um sujeito coletivo:

Para começar, digamos que é um cinema em que o sujeito individual — tão central no cinema convencional — se converte em sujeito coletivo, e isso vale tanto para realizadores, como para personagens e espectadores [...] [os filmes] geralmente são mais horizontais, democráticos e eticamente responsáveis que nas demais produções da indústria fílmica (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016, p. 6).

Maciel, Monachini e Pedro (2018, p. 152-3) atentam para esse aspecto entre os Kalapalos e acabam por distinguir um processo de constituição de sujeito, no qual não se propõe a criar indivíduos, mas sim *formar pessoas*.

Ainda compondo a dimensão das narrativas coletivas como característica que marca centralmente o cinema indígena, temos um último elemento a ser discutido: a pluralidade étnica presente nessas produções. A concepção de um cinema indígena não exclui ou limita os integrantes dessas produções a uma só etnia indígena, do

mesmo modo que não impossibilita a participação do não-indígena. Ainda que esse debate venha a ser ampliado mais adiante nesta pesquisa, acreditamos ser necessária essa pontuação neste momento, pois ela acena para a pluralidade nessas produções e, assim, assinala outro elemento da coletividade existente.

Cachoeira e Bonin (2019, p. 21) reconhecem que

há um trabalho coletivo sobre o material filmado por cineastas e realizadores indígenas. Nesse sentido, a produção final não é expressão de um pensamento unicamente indígena – ele se constitui no atravessamento de técnicas, de sentidos, de representações e de maneiras de entender a produção audiovisual que define tanto o olhar das equipes do projeto que assessoram os indígenas, quanto dos realizadores de diferentes etnias. Trata-se, assim, de um tipo de produção intercultural.

Além disso, se considerarmos a perspectiva de interculturalidade que Ferreira (2018, p. 194) nos aponta “enquanto possibilidade de criar novas relações horizontais”, as trocas podem ocorrer, igualmente, por exemplo, por meio de relações interétnicas dos próprios contatos da comunidade (BARROS, 2018), em oficinas formativas de audiovisual, como as da Vídeo nas Aldeias (VNA) (2019), em que as edições finais são feitas na sede de Pernambuco, junto a outros profissionais de cinema.

Assumindo agora o segundo elemento que compõe o que chamamos de “cinema indígena”, abordamos uma discussão que possui distintas denominações em nossas referências, mas que, a nosso ver, se mostram consonantes: a crítica à história “oficial” (BARROS, 2018; DELGADO, 2018), a construção de contranarrativas (FELIPE, 2019; SOARES e SALES, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (FERREIRA, 2018). Por mais que tais conceitos e designações sejam diferentes – até porque podem derivar de abordagens e metodologias de pesquisa diversas –, eles tratam de uma ideia presente nas produções do cinema indígena: a ruptura para com as narrativas historiográficas hegemônicas oriundas do colonialismo. De fato, já discutimos esse tópico a partir de Ribeiro (2017), sobretudo quanto ao conceito de ‘lugar de fala’ e, nele, do cinema indígena como espaço de ruptura com os processos coloniais ainda tão enraizados em nossa sociedade.

Assim, no caso, por exemplo, dos conceitos de contra-narrativa ou de narrativa contra-hegemônica, ao apresentarem o afixo ‘contra’, eles aludem que se trata, pelo menos, de uma narrativa distinta da que conhecemos. Nos termos de nossa

discussão, podemos entender que se trata de narrativas que operam em tensionamento à colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), especialmente na perspectiva de uma origem epistêmica única e universal (europeia).

Também como já mencionamos, reconhecer a possibilidade de coexistência de múltiplas epistemes, nos permite distinguir e caracterizar a existência de narrativas *diversas*, nas quais, acreditamos, o cinema indígena se localiza. Mais precisamente, as narrativas correspondem a uma ruptura com uma narrativa linear hegemônica – ou, como assumido em outros campos, mais ligados a uma teoria marxista, uma ruptura com a *História Oficial*, na qualidade de “expressão da ideologia dominante, ou seja, dos interesses das classes dominantes numa determinada sociedade dividida em classes antagônicas” (PRESTES, 2010, p. 94).

Assim, falar sobre como se dá, no cinema indígena, a produção de narrativas (chamemos de contra-hegemônicas, de contranarrativas) implica, por exemplo, entender como nele se organiza a construção de *suas* Histórias, *suas* memórias – estas mesmas dizimadas pelas invasões de território, pelo etnocídio etc.; memórias que são fundamentais para as construções identitárias destes povos e que, a cada reconstrução do passado, traz novos elementos que servem de base para a sua constituição atual como sujeito indígena.

Por fim, como terceiro elemento da constituição particular desse cinema, destacamos a ideia de metafilme, ou seja, a compreensão de que o método de produção dos filmes é mais importante do que o resultado final em si. Felipe (2019) ao trazer o termo *metafilme*, sintetiza a noção, na medida em que enfatiza o prefixo “meta” e assim refere a produções audiovisuais que reproduzem, no próprio filme, reflexões sobre o processo de criação daquele material. Nessa condição, metafilme pode ser tomado até mesmo como método: não por acaso, a ideia de pensar o filme como processo erige grande parte das narrativas fílmicas produzidas no contexto das oficinas de audiovisual Vídeo nas Aldeias (VNA).

Para finalizarmos esta seção, quando aprofundamos os elementos que compõem o cinema indígena – como uma produção coletiva; como uma forma de crítica as narrativas hegemônicas oriundas do colonialismo; como um *metafilme* – temos que considerar um último outro elemento: o caráter pedagógico dessas produções (CACHOEIRA e BONIN, 2019; DELGADO e JESUS, 2018; JESUS e MOREIRA, 2018):

O caráter pedagógico do cinema [indígena] é reiterado pois, ele educa quando produz e faz circular imagens, mensagens, representações, quando faz circular certos saberes, certas formas corporais, certos padrões de conduta. E o cinema ensina quando nos apresenta o outro, quando restringe ou amplifica nossas possibilidades de pensar como são e como vivem as outras culturas e povos com os quais não temos proximidade ou convivência. (CACHOEIRA e BONIN, 2019, p. 22)

Deste modo, esses filmes nos permitem acessar realidades distintas por meio dessa retomada de narrativas, que contradizem o contexto histórico-social construído a partir da narrativa hegemônica do ocidente.

Além de esses filmes desconstruírem a “História Oficial”, eles se propõem a apresentar versões de outros ângulos históricos, que, por sua vez, emergem de práticas pedagógicas das próprias comunidades. Por exemplo, como mostraremos no mais detalhamento a seguir, no curta-metragem *Osiba Kangamuke – Vamos lá, criança!* (2016), a produção é resultado da proposição dos professores da escola da aldeia, que almejam construir um material didático que auxilie na preservação da sua memória, junto aos elementos que as crianças elegem como importantes. Tal forma de produção, já enfatizada como um diferencial do cinema indígena, será aprofundada na próxima seção, em que apresentaremos alguns dos elementos de constituição das oficinas de produção audiovisual em comunidades indígenas.

3.3 VNA, ASCURI, E AS OFICINAS FORMATIVAS DE AUDIOVISUAL

Ao longo deste texto citamos algumas vezes a importância que as oficinas formativas de audiovisual adquirem dentro do cinema indígena. Sendo assim, buscamos trazer como a metodologia das oficinas formativas foi desenvolvida e como ocorrem essas formações. Para tanto, abordamos as experiências de dois projetos: Vídeo Nas Aldeias (VNA) e Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI), apresentando o contexto de criação de atuação nas comunidades indígenas.

Inicialmente, vale dizer que reconhecemos a VNA como pioneira na criação de oficinas de formação audiovisual indígena no Brasil. No ano de 1986, e nas palavras extraídas do próprio *site* da VNA, ela surge:

dentro das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista, como um experimento realizado por Vincent Carelli entre os índios Nambiquara. O ato de filmá-los e deixá-los assistir o material filmado, foi gerando uma mobilização coletiva. Diante do potencial que o

instrumento apresentava, esta experiência foi sendo levada a outros grupos, e gerando uma série de vídeos sobre como cada povo incorporava o vídeo de uma maneira particular. (VÍDEO, 2019)

Reconhecendo a potência dos materiais que iam então sendo produzidos, Carelli estruturou o projeto da VNA, que passou a se desenvolver nos moldes de como a conhecemos desde 1997. As oficinas propõem o contato e o uso de equipamentos de exibição, câmeras e equipamentos de edição – considerado como o primeiro momento de formação. Em seguida, e coletivamente, organiza-se um projeto sobre o que se pretende filmar ou mesmo se aproveitar daquilo que fora já filmado na primeira etapa (algo próximo, portanto, à ideia de um roteiro e, ainda, a edição e montagem do filme). Por fim, o estabelecimento de uma rede de divulgação e compartilhamento dessas produções. Carelli aponta que almejava a VNA como uma experiência piloto, que pudesse se multiplicar até o ponto de tornar-se uma política pública – gerando um impacto maior (CARELLI, ECHEVARRÍA, ZIRIÓN, 2016, p. 25).

Felipe (2019) mostra que, historicamente, conjunturas políticas, sociais e epistêmicas dos anos de 1990 criam um espaço propício para o fortalecimento do audiovisual e protagonismo indígena, que vem a se consolidar nos anos 2000 (COSTA, GALINDO, 2018). Como exemplo, Felipe (2019), ao trazer um panorama sobre os contextos investigativos na América Latina especialmente na década de 1990, aponta uma interpretação sobre o continente a partir do decolonialismo e de como essa forma de pensar não se produzia (e não se produz) apenas em nível teórico, mas, sobretudo, em ação e resistência epistêmica.

Além disso, desde que surge como possibilidade criativa, a VNA já influenciou a prática de outras oficinas de audiovisual. Comunidades que já tiveram formações seguem a produzir filmes e buscam repassar esses conhecimentos para outros sujeitos da comunidade. A ASCURI, por exemplo, criada em 2008, une jovens realizadores/as e produtores/as indígenas. Fundada no Mato Grosso do Sul, mas hoje com alcance mais amplo na América do Sul, a ASCURI busca diálogo constante com outras comunidades (ASCURI, 2019) e traz uma série de iniciativas que acabam por sanar algumas das lacunas percebidas no projeto da VNA.

Uma das lacunas que a ASCURI passa a preencher é quanto à necessidade de formação continuada e quanto à maior autonomia para seus/as idealizadores/as. O curta-metragem *Mondeo* (2015), como exemplo dos resultados das formações

continuadas, é derivado de um projeto mais amplo denominado *Mosarambihára, semeadores do bem viver Kaiowá e Guarani* (2016), em que oficinas de audiovisual foram propostas em diferentes territórios da região entre 2015 e 2016 por uma parceria da ASCURI, da Universidade Federal de Dourados e da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

Outro exemplo é o de *Osiba Kangamuke* (2016), que não é resultado de nenhuma dessas propostas, mas é inspirado nas oficinas da VNA. A antropóloga Veronica Monachini (2018), em seu trabalho de conclusão de curso, foi para a aldeia Aiha Kalapalo (Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso) e, falando das intenções do seu projeto, ouviu também as demandas e interesses da comunidade. Assim, percebendo a potência do projeto conjunto, os/as indígenas não só aceitam como veem ali uma oportunidade, por meio dos registros, de produzir um material didático próprio (MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018).

Por fim, em relação às etapas de produção das oficinas, tal como organizadas pela VNA, destacamos agora o processo de compartilhamento e divulgação dos filmes.

Inicialmente, a VNA possuía um acervo físico, o qual, na medida do possível, circulava entre as aldeias. Hoje já há um acervo *online* pago, no *site* da própria instituição e, ainda, dois canais de armazenamento online (no YouTube e no Vimeo) com algumas das produções disponibilizadas gratuitamente. Já a ASCURI tem acessível em seu canal do YouTube boa parte das suas produções.

Simultaneamente a essas formas de compartilhamento, os festivais de cinema passaram a receber as produções audiovisuais indígenas, do mesmo modo que alguns festivais são organizados exclusivamente para o cinema indígena³⁰. O que se verifica por meio dessa participação é um aumento expressivo das produções. Ferreira (2018, p. 183) aponta algumas ações que foram relevantes ao crescimento das produções:

[...] iniciativas importantes de oficinas e/ou produção de conteúdo audiovisual indígena como a Associação Filmes de Quintal (MG), o Festival Cine Kurumin (BA), o Instituto Catitu (SP) e a Produtora Pajé Filmes (MG), entre outros. O projeto de implantação de 30 Pontos de

³⁰ Mesmo que não tenha feito parte no nosso recorte temporal de seleção dos filmes, entendemos a importância de fazermos referência ao 1º Festival de Cinema e Cultura Indígena (FeCCI) que ocorreu entre os dias 02 e 11 de dezembro de 2022 em Brasília, reforçando a força e a proporção que os festivais dedicados ao Cinema Indígena estão delineando.

Cultura³¹ Indígena na Amazônia brasileira, entre 2009 e 2010, como iniciativa da Rede Povos da Floresta com apoio governamental, também resultou na produção de expressivo acervo de filmes indígenas por diferentes Povos.

Jesus e Moreira (2018, p. 84-6) falam, ainda, sobre o crescimento das oficinas formativas – e o fazem por meio de um levantamento dessas ações entre os anos de 2000 a 2014, apresentando as diferentes produções delas resultantes.

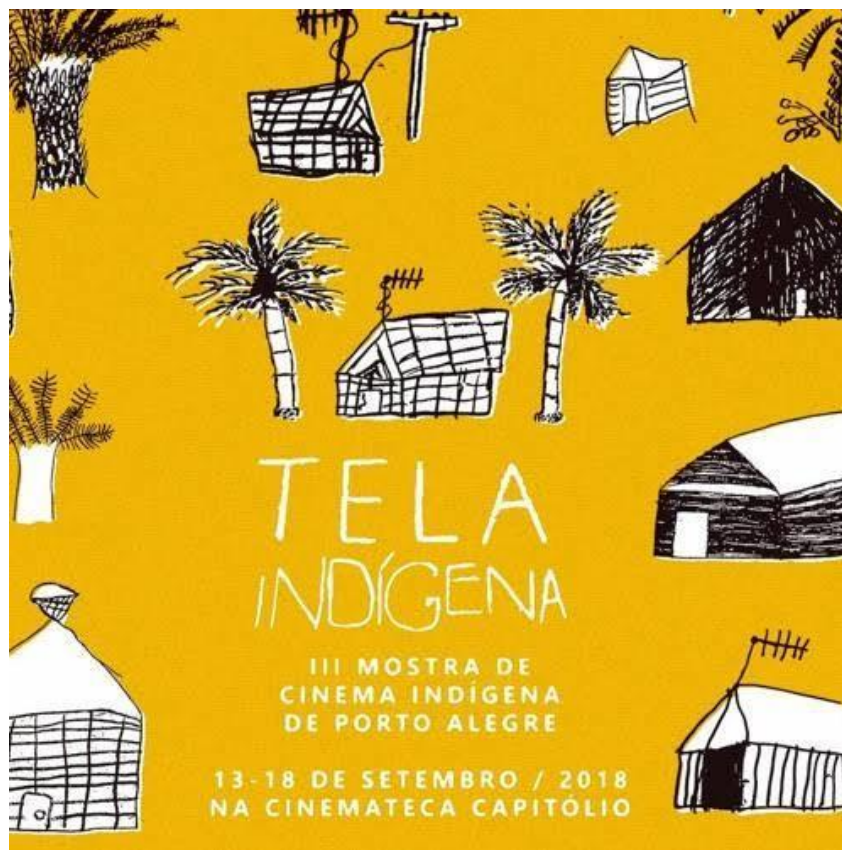
Mesmo que esse seja um pequeno levantamento inicial que contemple só algumas das oficinas de formação audiovisual, podemos concluir que o objetivo inicial da VNA foi realizado de forma exitosa: o de ser um projeto pioneiro. O exemplo da ASCURI já é propriamente um processo consolidado e desenvolvido por profissionais indígenas que já possuem formação em áreas de produção e criação de audiovisual.

3.4 MOSTRA TELE INDÍGENA: UM EXEMPLO DE FESTIVAL

A convite da banca de projeto desta dissertação, uma das provocações era pensarmos sobre o alcance que esses projetos audiovisuais têm em nosso Estado, o Rio Grande do Sul, bem como sobre as iniciativas locais sobre o cinema indígena. Assim, propomos aqui a apresentação de um projeto criado em 2016 no Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais da UFRGS: o Mostra Tela Indígena.

Os organizadores do evento explicam que o Núcleo congregava conhecimentos de cineastas, artistas, lideranças, etc. e, justamente por isso, entendiam a necessidade de compartilhar e abrir espaços para discussões cada vez mais fundamentais a um público maior, e não exclusivamente aos povos indígenas (WITTMANN, SCHWEIG, SCHAAN, MACEDO, 2021). Assim, a Mostra Tela Indígena se configurou como um espaço não só de projeção de filmes de autoria indígena, mas, também, como um espaço de difusão de referências indígenas, espaço de diálogo, espaço de pluralidades.

³¹ Por causa das mudanças de governo, esses projetos em grande parte do país foram extintos. Aqui pode-se encontrar algumas informações de como funcionavam: publicação SEBRAE, disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/pontos-de-cultura-saiba-como-funcionam,443d7b008b103410VgnVCM100000b272010aRCRD>



Cartaz de divulgação da III Mostra Tela Indígena (2018)

As duas últimas edições da Mostra ocorreram de forma presencial – 2018 e 2019 –, ambas no espaço da Cinemateca Capitólio. Trouxemos esse dado pela descrição feita da mostra pelos organizadores, e, podemos afirmar, que o território indígena foi reafirmado naquele espaço:

Produzir a Mostra Tela Indígena é buscar criar um ambiente que transcende a experiência de ir assistir um filme dirigido ou que possui na sua equipe pessoas indígenas. É fazer a sala de cinema como um território habitado por línguas indígenas, artesanatos sendo vendidos, crianças indígenas correndo, assistindo filmes, ouvindo as discussões e brincando. (Ibidem, p. 9)

3.5 PERCURSO DA ESCOLHA DOS FILMES PARA ANÁLISE

Por meio de alguns destes festivais direcionados ao cinema indígena, bem como de festivais voltados ao cinema infantil (que abrange, portanto, o cinema indígena, mas não só), passamos a fazer um levantamento dos filmes que poderiam ser válidos para a análise. Num primeiro momento, optamos por nos dedicar às

seguintes mostras e festivais de cinema – e apresentamos os dados na medida em que seus acervos passam a ser disponibilizados gratuitamente *online*³²:

- Mostra Tela Indígena, as edições de 2017/2018/2019, que exibiu, nesse período, cerca de 50 filmes;
- Cine Kurumin, em sua última edição, de 2021, disponibilizou de modo remoto 60 produções audiovisuais;
- Amotara: olhares das mulheres indígenas, na sua segunda edição, de 2021, também possibilitou o acesso remoto a 40 peças fílmicas;
- Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, com edições anuais de 2010 a 2021, resultando em um acervo de 1.000 filmes.

A partir de listagem dos filmes ou de catálogos (também disponibilizados *online*), que incluem *trailers* e sinopses, fizemos uma seleção preliminar das produções que nos interessavam. Nossos critérios de seleção inicial eram: a) filmes nos quais as crianças indígenas tivessem centralidade; b) filmes nacionais; c) filmes que pudessem ser assistidos pelo público infantil (classificação indicativa [ClassInd.]). Salientamos, que muitos filmes acabavam por aparecer em mais de um festival, o que reduzia, de certo modo, o resultado final das produções significativas para a análise. Conforme os critérios mencionados, o levantamento possibilitou a seleção de 25 filmes, mencionados abaixo:

- *Mãtãñãg, a Encantada*
- *Aquitã, o indiozinho*
- *Brincadeira das crianças guarani*
- *Caminho dos Gigantes*
- *Como fazer açaí*
- *Cordilheira de Amora II*
- *Corrida de toras*
- *Das crianças Ikpeng para o mundo*
- *Depois do ovo, a guerra*
- *Era uma vez tudo verdim*

³² Estes são apenas alguns dos festivais de cinema que elencamos para dar conta da nossa seleção, mas há outros tantos de igual êxito.

- *KÁTPY RO SUJARENI, a história do monstro Kátpy*
- *Konãgxeka: o dilúvio Maxacali*
- *Lá vai a bola*
- *Mandayaki e Takino*
- *Mbya Mirim*
- *Mondeo*
- *Mytikah: Clara Camarão*
- *No caminho com Mário*
- *Nossa vida no Amazonas: uma resposta às crianças da eFaz*
- *No tempo do verão*
- *O Awa Poanpé*
- *Osiba Kangamuke - Vamos lá, criançada!*
- *O último índio*
- *Para'í*
- *Território do brincar*

O processo de seleção envolveu ainda uma última etapa, em que buscamos materiais de uma mesma etnia e, ainda, que contassem com a participação das crianças em sua elaboração. Assim, selecionamos filmes que envolvessem as crianças Guarani, filmes que considerassem esses povos, bem como a identificação da participação ativa das crianças na elaboração dos filmes.

Com isso, temos assim constituído o *corpus* de análise desta pesquisa: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue mbya onheovanga regua - Brincadeira das crianças Guarani* (2017); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); *Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'ẽ kuery jogueru teri*³³ (2021); *No caminho com Mario – Mario Reve Jeguatá* (2014); *Para'í* (2018).

Cordilheira de Amora II (2015) é uma história narrada pela kaiowá Cariane Martins (10-11 anos de idade), que ao presenciar uma oficina de formação audiovisual em sua comunidade (Amambai/MT), chama os jovens cinegrafistas a registrarem o seu universo de brincadeiras. A menina os leva para a sua “casa própria” construída

³³ Trata-se de filme que não está presente nos festivais mencionados, mas inscrito na Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19 e por isso foi adicionado à seleção.

por múltiplos materiais que foram descartados por outras pessoas, desde revistas antigas, potes plásticos, tijolos, etc. Ao longo do curta, Cariane também nos apresenta ao seu primo, Clebison (9-10 anos de idade), que também participa das brincadeiras com Cariane.

Kyringue Mbya Onheovanga Regua – Brincadeira das crianças Guarani (2017) é um filme que surge dentro do programa Indígena Digital da UFSC. Uma das linhas desenvolvidas pelo programa eram as oficinas formativas de audiovisual, em que cada comunidade produziu um filme. *Kyringue Mbya Onheovanga Regua* é a produção de um desses grupos, não temos especificado qual a comunidade em que é filmado, só que é Guarani e no Estado de Santa Catarina. O enredo é centralizado no registro de brincadeiras tradicionais Guarani e de membros da comunidade contando o que sabem dessas brincadeiras.

Kyringue Rory’í - o sorriso das crianças [um filme de Pará Reté] (2018) é o registro de Pará Reté sobre a sua comunidade. Dando destaque às crianças da aldeia da tia (de Pará), como ela mesma identifica no vídeo, Pará registra diversos momentos do cotidiano, desde as refeições, as brincadeiras, as observações que faz em seu cotidiano. Nota-se que Pará tinha onze anos quando produziu e filmou o seu curta-metragem, e, que provavelmente estava entre a região central/norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Mbya Mirim (2013) é um dos filmes que resultam das primeiras oficinas de formação em audiovisual no Rio Grande do Sul da VNA. Os registros realizados nessas oficinas resultam em múltiplos filmes que se comunicam entre si, e, muitos deles recebem a assinatura do Coletivo Guarani. O curta se dedica a acompanhar o cotidiano dos irmãos Neneco e Palermo, desde à ida a escola, as saídas da comunidade para comprar itens básicos (sabão), as brincadeiras das crianças, e, até mesmo, as festas da aldeia de Koenju, em São Miguel das Missões/RS.

Mondeo (2015) é resultado do programa “Mosarambihára - semeadores do bem viver”, uma oficina de formação audiovisual em parceria com a ASCURI, que resultou neste curta-metragem. O filme acompanha dois meninos no meio de uma mata fechada, eles circulam, estruturam pequenas armadilhas e testam o uso do arco e flecha.

Nossos espíritos seguem chegando – Nhe’ë kuery Jogueru Teri (2021) é o registro de Ariel Ortega e Bruno Huyer sobre o processo da gravidez vivenciado por

Patrícia Ferreira durante a pandemia de COVID-19. O curta-metragem foi feito com o apoio e a divulgação do PARI-c – Platform for Anthropology and Indigenous Responses to COVID-19.

Para'í (2018) é um filme de ficção criado a partir de oficinas de formação em audiovisual no Programa Aldeias (SP), coordenado pelo cineasta Vinicius Toro. O roteiro construído de modo colaborativo com a comunidade é uma reflexão sobre a falta de terras que as comunidades indígenas têm vivenciado, a influência religiosa externa dentro das comunidades, a má qualidade da terra para plantio que os indígenas recebem, entre outros temas. As discussões ocorrem por meio do protagonismo da menina Pará, que nos leva a circular em sua comunidade, em seu cotidiano e enfrentar esses desafios com ela.

No caminho com o Mario – Mario Reve Jeguatá (2014) é mais um dos filmes resultados das oficinas da VNA no Rio Grande do Sul, inclusive, tem cenas em comum com o filme *Mbya Mirim* (2013). Assinado também pelo Coletivo Guarani, o curta-metragem registra os desafios do cotidiano de Mario, desde as atividades rotineiras na Aldeia de Koenju, até mesmo nos momentos em que vão para as ruínas das Missões de São Miguel/RS para vender artesanato.

4 AS CRIANÇAS GUARANI NO CINEMA INDÍGENA

Para falar a partir dos Guarani, não basta apenas a lógica da razão, mas seguir um caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo (MENEZES, BERGAMASCHI, 2015, p. 62)

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar não apenas os motivos de nossa escolha pelas crianças Guarani, aqui assumidas como alvo central de debate, bem como mostrar uma breve indicação dos povos pertencentes aos Guarani – em nosso caso, os Ñandeva, os Mbyá, e, os Kaiowá³⁴ –, para, por fim, abrir a discussão mais ampla sobre as crianças Guarani no cinema indígena.

A escolha dos povos indígenas desta investigação foi uma decisão tomada por se tratar de mais próximos geograficamente, ou seja, povos como os Guarani, os Kaingang, os Xokleng³⁵ e os Charrua³⁶, habitantes do Rio Grande do Sul.

Mediados pelo mapa etno-histórico do Brasil, construído por Curt Nimuendajú (2017), visualizamos a fluidez desses mesmos povos tanto em nosso estado, como pela região sul do Brasil e pelos países vizinhos³⁷. A mobilidade desses povos e seus espaços tradicionais de ocupação promoveram encontros distintos com os colonizadores, que levam a impactos desiguais nessas comunidades. Citamos a diferença do contato para com esses povos, pois sua relação com o cinema se deu de modo heterogêneo, resultando em um volume bastante diverso de produções. Sendo assim, de acordo com o nosso levantamento fílmico, dedicamos nossa atenção

³⁴ Conforme a região que ocupam podem receber/ter/se autodenominar com outros nomes.

³⁵ Os Xokleng já não habitavam o território gaúcho, em decorrência do “aperto” colonial, mas, no fim de 2020 passaram a reivindicar suas terras tradicionais na região serrana do Rio Grande do Sul (SUL21, 2021).

³⁶ Informações atualizadas através do site Povos Indígenas no Brasil (POVOS, 2021), pois este possui atualizações periódicas, diferente dos dados do IBGE (2010). Saliendo que os Charruas foram praticamente dizimados ao longo da colonização.

³⁷ A fluidez entre territórios é narrada na produção *Teko Haxy – Ser imperfeita* (2018), quando a cineasta Patrícia Ferreira faz a travessia pelo Rio Uruguai em uma pequena embarcação que utiliza remos para poder entrar na Argentina com a sua filha. O atravessar da fronteira não se dá pela Alfândega pois, legalmente, a filha de Patrícia só poderia atravessar a fronteira legal com ambos os pais ou com um documento de autorização autenticado em cartório, o que não condiz com as práticas de circulação Mbyá Guarani. Ainda, Patrícia relata que a filha já está acostumada a fazer essa travessia com sua avó (também nessas pequenas embarcações à remo), afinal, o modo de vivência das famílias extensas não corresponde às exigências jurídicas contemporâneas.

Concluída a introdução sobre como direcionamos nossa investigação para os povos Guarani, nos deslocamos para o segundo momento deste texto, em que é necessário pontuar que os Guarani não são um só povo:

Na atualidade continuam existindo na área deste mapa trinacional – Brasil, Paraguai, Argentina – quatro povos guarani [os Mbya; os Pãi-Tavyterã, no Brasil conhecidos como Kaiowá; os Avá Guarani, no Brasil denominados Guarani ou Ñandeva; e os Ache-Guayakí], muito semelhantes nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião, as diversas tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente. Tais diferenças, que podem ser consideradas pequenas do ponto de vista do observador, cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades políticas exclusivas. Esses grupos reconhecem a origem e proximidade histórica, lingüística e cultural e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sócio-políticas e econômicas. (AZEVEDO, BRAND, HECK, PEREIRA, MELIÀ, 2008, p. 9)

Entre os quatro povos citados, três deles estão presentes em nossa investigação: os Mbyá Guarani, os Kaiowá e os Ñandeva. Como é possível perceber, há diferenças nas nomenclaturas de um mesmo povo – e isso por questões de autodenominação, por variações regionais e até mesmo em função da pluralidade trinacional de alcance dos Guarani em seus territórios. Assim,

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kainguá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembokuá, e outros. Porém, a denominação com que se designam a si mesmos é Avá, que significa, em guarani, “pessoa”. [...] os Guarani se denominam a si próprios com palavras que em sua língua significam que eles são verdadeiras e autênticas pessoas e têm consciência de serem gente e povo. (Ibidem)

Das três etnias mencionadas, duas delas emergem de modo mais enfático nas produções selecionadas – Mbyá Guarani e Kaiowá. Contudo, é preciso ressaltar que em determinadas regiões em que essas produções são registradas, há a incidência de mais de uma dessas populações, como o caso do Mato Grosso do Sul e de São Paulo, estados em que se dão a presença das três etnias.

4.1 A MOBILIDADE DAS CRIANÇAS GUARANI E O CORPO-TERRITÓRIO NO CINEMA INDÍGENA: PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS

Nosso primeiro movimento analítico consiste em operar sobre os filmes de maneira a apresentar como as categorias teórico-analíticas já debatidas se encontram ali dinamizadas e, mais do que isso, o que isso nos diz, no conjunto das produções, sobre modos de ser e viver das crianças Guarani. Em outras palavras, nesta seção, buscamos discutir a dimensão relativa à *criança em movimento* (ALVARES, 2012; COHN, 2002; LECZNIESKI, 2012; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015; OLIVEIRA, 2012; SEIZER DA SILVA, 2016; TASSINARI, 2007; ZOIA, PERIPOLLI, 2010). Para tanto, esta primeira seção irá se dividir em três temas centrais, buscando compreender as crianças Guarani em seus diferentes contextos, são eles: a mobilidade Guarani; a vivência do tempo entre os Guarani; e, o modo de ser Guarani. Por fim, encerramos essa seção refletindo sobre como essas discussões convergem e compõem o corpo-território Guarani nos filmes, propriamente ditos.

Assim, antes de passarmos aos filmes propriamente, gostaríamos de trazer um primeiro aspecto mais amplo a ser considerado quanto à mobilidade Guarani e como ela afeta a circulação das crianças dentro e entre comunidades em múltiplas dimensões (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; JESUS, 2012; OLIVEIRA, 2012; PISSOLATO, 2006; SANTOS, 2015; TASSINARI, 2007; MENEZES, BERGAMASCHI, 2015).

Pissolato (2006, p. 92) sugere que devemos ter cuidado com o uso de uma “categoria ‘migração’” para com os Guarani, o que nos fez repensar nossa escolha em posicionar as crianças Guarani “em movimento”. Ao utilizarmos a categoria em uma classificação ampla (ou seja, para os povos indígenas em geral), ela parece fazer mais sentido. No entanto, quando relativa ao modo de viver Guarani, ela pode ser reducionista. Assim, a partir das contribuições de Pissolato (Ibidem), consideramos aqui o conceito de *mobilidade*, tal qual a autora sugere, pois esse sim é “capaz de englobar as formas diversas de deslocamento presentes entre os Mbya”.

Assim, quanto à mobilidade Guarani, Pissolato (2006, p. 89) a destaca como a

continuidade de um padrão tradicional de manejo ambiental vinculado a uma “antiga” ética religiosa-migratória, seja como resposta criativa a pressões do contato com outras etnias ou com os brancos (isto é, em contextos interculturais diversos ao longo dos últimos cinco séculos),

[...] como lugar de afirmação de uma identidade cultural guarani e expressão de sua resistência.

A ética mencionada no excerto (Ibidem, p. 83) era comumente descrita como a busca dos Guarani por uma “terra sem mal”, que seria melhor traduzida com a busca por uma “terra que não acaba” ou “que não pode sofrer danos”.

Nessa perspectiva, são os estudos decoloniais que nos permitem questionar se essa é a única explicação do fenômeno de circulação Guarani. A própria autora (Ibidem, p. 58-59), ao observar a constituição das parentelas com algumas comunidades do Litoral do Rio de Janeiro, supõe que “o desmembramento de um grupo [ocorre] na medida em que se desenvolve [uma] nova ‘liderança’ em seu interior. [...] A dispersão seria, então, um resultado ‘natural’ do crescimento do número de descendentes de um homem que, por sua vez, dispõe-se a permanecer junto à sua esposa e descendentes”. Ou seja, podemos entender que a mobilidade Guarani se dá por múltiplos aspectos, dentre os quais destacamos: a circulação dentro das comunidades, a circulação entre casas, a circulação entre comunidades, a busca de uma nova de terra de acordo com um dogma religioso, e, por fim, a expansão pela necessidade, resultante do aumento populacional de determinada região.

Corroborando com a ideia de uma dispersão “natural”, Santos (2015) também reconhece em seu contexto de pesquisa a circulação pelo aumento populacional dentro das terras indígenas. Identifica a circulação, igualmente, como consequência do desprestígio de certas parentelas, conforme a liderança que está atuando em cada terra indígena e, mais recentemente, pela busca de empregos remunerados, levando a migração para áreas periféricas das cidades. Ou seja, as famílias circulam entre as casas de sua parentela e entre as diferentes terras indígenas.

As crianças são atores sociais nesses espaços e participam dessas articulações. Santos (Ibidem, p. 48), ao realizar sua pesquisa em um contexto urbano, na Vila Cristina – região periférica da cidade de Amambai/MT e fronteira com a Terra Indígena de Amambai –, afirma sobre as práticas de socialização das crianças Kaiowá:

são socializadas em muitos ambientes e na relação que estabelecem com adultos e outras crianças indígenas e não indígenas. Não há apenas um espaço de socialização, pois as crianças circulam pelas casas dos amigos, parentes, vizinhos, marcando espaços neste movimento, e sabem em quais devem ir, inclusive têm acesso aos quintais dos vizinhos com muito mais facilidade que os adultos, já que

em determinados momentos há restrições no trânsito pelo “torrão”³⁹ das outras parentelas presentes na vila Cristina.

Ou seja, a circulação que percebemos dentro das terras indígenas são práticas que extrapolam esse espaço, corroborando com o conceito de *mobilidade* Guarani.

Assim, tanto nos filmes analisados quanto em nosso referencial teórico, identificamos dois processos distintos da criança Guarani *em* sua mobilidade: o primeiro, em que há a mobilidade das crianças dentro das comunidades e sob o cuidado da comunidade e um, segundo, em que há mobilidade como a mudança de um coletivo. Esse segundo processo se caracteriza tanto, por exemplo, pela visita a outra “casa” dentro de uma mesma comunidade (podendo permanecer ali por um curto ou um longo período de tempo), ou, ainda, pela mudança para outro território (JESUS, 2012; PISSOLATO, 2006; SANTOS, 2015). Jesus (2012) traz o dado de que, por exemplo, entre os Mbyá, dificilmente permanecem em uma comunidade por mais de cinco anos.

Cachoeira (2019, p. 58), ao analisar o filme *Bicicletas de Nhanderú* (2011)⁴⁰, resultado do trabalho Coletivo Guarani, destaca a circulação das crianças e como ela se desdobra no filme – especialmente quanto à articulação dessa mobilidade com um modo específico de enunciação:

A palavra das crianças também está representada nesta produção [*Bicicletas de Nhanderú*]. Há cenas em que os meninos e meninas falam diretamente para a câmera, e outras em que escapam, convocam o cineasta a acompanhá-las, quando circulam entre espaços, pelo entorno da casa, atravessam cercas que delimitam a aldeia.

As crianças Guarani, ao circularem pelo entorno da casa, podem estar acompanhadas da parte nuclear das suas famílias (mãe, pai, irmãos, por exemplo), das famílias extensas ou até “solo”⁴¹. Para compreendermos esse fluxo, é também necessário nos desvencilharmos das imagens hegemônicas (e mesmo

³⁹ “Torrão” seria o pedaço de terra que cada parentela ocupa.

⁴⁰ Esta produção se constitui no mesmo contexto (oficina da VNA) e período que o filme *Mbya Mirim*.

⁴¹ Este “solo” não significa que a criança está indo sozinha, mas que está circulando dentro da sua parentela sem a presença imediata do que convençamos como “família” nuclear (concepção oriunda da construção social da família a partir da Europa [ARIÉS, 1986]). Santos (2015, p. 50) indica que os Kaiowá, “ao longo da vida, [passam] por uma série de casamentos, chegando a terem de três a quatro uniões, quando casam-se novamente é comum tanto ao homem como a mulher não levarem com eles, os filhos das relações anteriores, que logo acabam sendo absorvidos pela parentela de um dos cônjuges”.

estereotipadas) que temos construídas tanto de família, quanto do lugar que a criança ocupa nela. A decomposição da ideia de “família” está intimamente relacionada às discussões anteriores, sobre o conceito de uma infância global (CASTRO, 2020), pois, junto à ideia de como se vivencia essa infância normativa, são estabelecidos tanto os espaços em que essa criança circula, quanto com quem essa criança fica, quem deve cuidar dela, quem é por ela legalmente responsável (GALLO, 2021).

O nosso segundo ponto de discussão é a concepção do tempo entre os Guarani, que surge a partir da reflexão já anteriormente mencionada de Menezes e Bergamaschi (2015), quando reconstituem a etimologia da palavra *Arandu*. Mais precisamente, as autoras (Ibidem, p. 111) entrelaçaram o significado de *Arandu* – “sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa” –, com o processo de ensino e aprendizagem, mostrando que, quanto mais tempo se tem na terra, mais sábia a pessoa é. Atentando para o contexto em que a afirmação de Menezes e Bergamaschi (Ibidem) é inscrita, não podemos cometer o equívoco de colocar a criança indígena como detentora de um saber “menor”. Quanto a isso, Clarice Cohn (2005, p. 33) é precisa: “a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Reconhecer os saberes da criança *qualitativamente* diferentes se alinha à ideia da criança Guarani como um sujeito que ainda está conectado com o *mundo dos espíritos*, que tem inscrita em si uma trajetória independente de uma idade cronológica. Para os Guarani, também como já mencionado em seção anterior, a criança é como uma conexão entre mundos, sendo vista como “um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. [...] É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos adultos para que o *ñe’e* tome gosto pela vida e permaneça entre nós” (TASSINARI, 2007, p. 14).

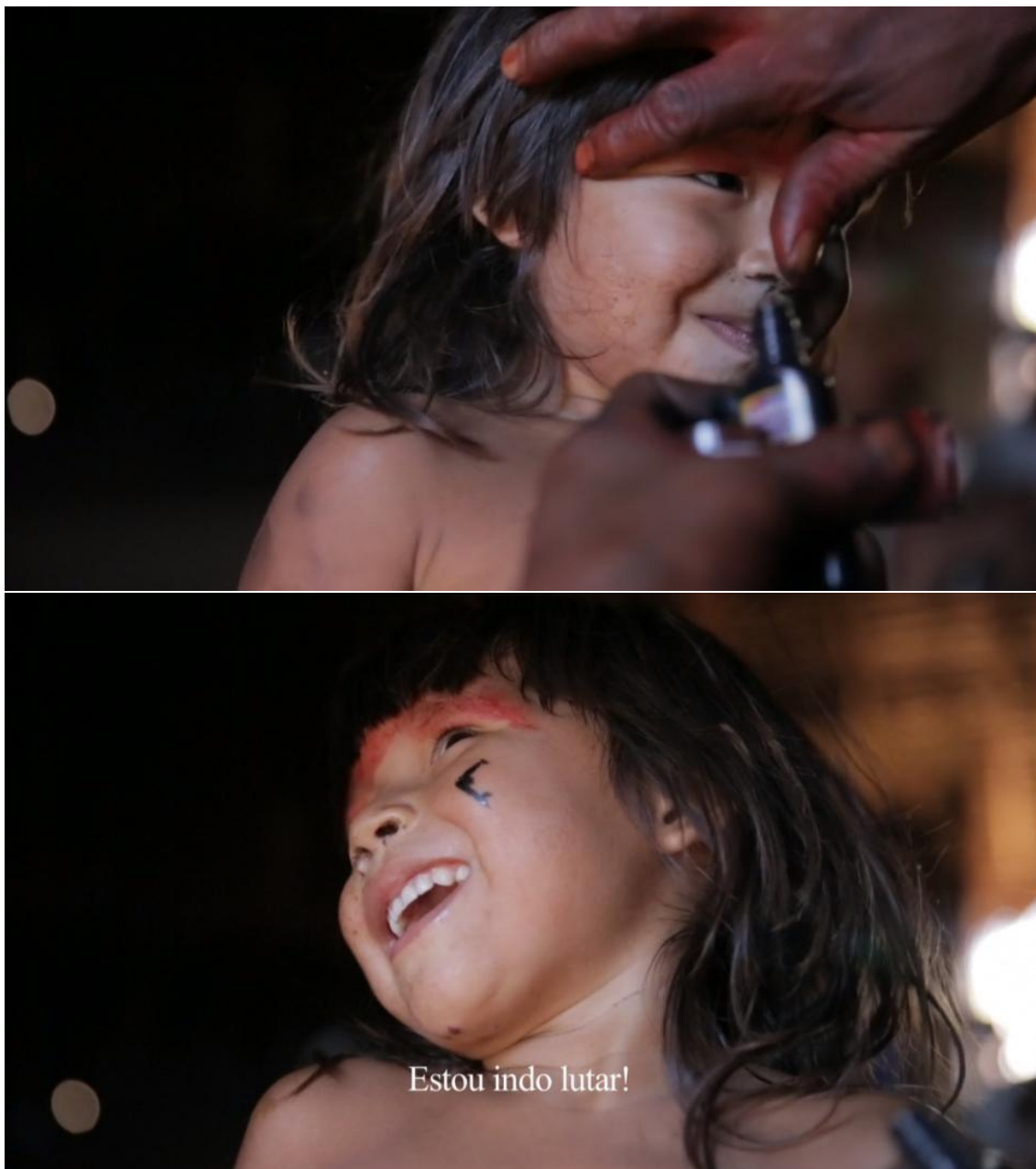
Como resultado, se a idade cronológica não é um delimitador dos saberes do sujeito, ela também não é pré-estabelecida. A passagem das meninas para a adolescência é concebida com a primeira menstruação e a dos meninos com a mudança da voz (OLIVEIRA, 2012). Essa transição na etapa de vida compreende que agora eles já estão aptos ao casamento⁴². Santos (2015, p. 104-5) indica que “os

⁴² Encontramos diferentes perspectivas sobre esse mesmo aspecto, que corroboram para as distinções entre os povos Guarani, como também entre comunidades de um mesmo povo. Menezes e Bergamaschi (2015) atentam para o corte do cabelo das meninas após a menarca, indicativo de que

falantes de língua casam-se em torno dos 13-14 anos”, mas também afirma que a bibliografia recente já aponta mudanças significativas para essa prática social. Além disso, percebe-se, entre os indígenas, um certo tipo de conexão da idade com as relações de gênero: as marcas e cisões que o gênero impõe nas comunidades indígenas são, igualmente, resultados do processo colonial (QUIJANO, 2005) e interferem nos tempos de ser criança/jovem/adulto de cada sujeito.

Trouxemos esse recorte de gênero tanto para tensionar essas construções sociais, como para destacar que esses conceitos emergem em nosso referencial teórico e em filmes do cinema indígena. Maciel, Monachini e Pedro (2018) na análise do processo de produção do curta *Osiba Kangamuke – Vamos lá criança* (2016), exemplificam essa reflexão ao descreverem a sequência de cenas sobre as lutas das meninas *Kalapalo* com as dos meninos – sendo elas preparadas apenas para dançar e não lutar. Contudo, em dado momento do filme, em meio à empolgação por parte das crianças, *Haja Kalapalo*, um dos diretores do filme, prepara as meninas também para a luta, pintando seus rostos. Elas não são impedidas de lutar no cotidiano, mas não são as meninas, as mulheres, que representam a comunidade em grandes festas ou em viagens. A ruptura promovida pelo gesto se torna tão significativa no curtametragem, que nos remete a uma das sequências mais icônicas da produção:

elas só podem casar após o cabelo voltar a crescer. Já Oliveira (2012) também indica o corte de cabelos como importante marcador, mas pontua várias restrições – inclusive alimentares – que os meninos e as meninas passam a ter após essa transição.



Frames 1 e 2: sequência de Osiba (2016) em que o plano é fechado em uma das meninas mais jovens que está sendo pintada e ela reafirma “Estou indo lutar!”

Por fim, chegamos, assim, no último aspecto: o modo de ser Guarani. Primeiramente, não podemos deixar de referenciar que os dois pontos iniciais dessa discussão são também componentes do que é o modo de ser Guarani, mas é preciso indicar o modo de ser Guarani e essa reafirmação como uma das suas especificidades:

[...] é um movimento de vários grupos indígenas e que, nesse caminho, afirmam fazer parte do mesmo, em contraponto com o branco, na conformação conflitiva de uma identidade indígena genérica; de outra, mostram as suas especificidades, em processos de identificação e

confeção de contornos étnicos, que os singulariza como povo único, com seu idioma e sua cultura, com seu modo específico de ser, como fazem os Guarani ao afirmarem o *Nhande Reko*. (MENEZES e BERGAMASCHI, 2015, p. 168)

Pissolato (2006, p. 89), ao definir o que é a mobilidade Guarani, acima referida, apresenta-a como um modo de resistência e de consolidação da identidade cultural Guarani: “uma identidade que se constrói como *nhandereko*⁴³, contrastiva com um modo ‘do branco’”. Trata-se do contraste que vem da resistência, da necessidade de autoafirmação para manter a sua existência. Assim, a expressão *Nhande Reko* é compreendida como a afirmação do modo de ser Guarani, definidora também de uma dimensão religiosa e, ainda, podendo ser vista como uma “rede”, na qualidade de conexão que se cria entre os territórios de ocupação (JESUS, 2012).

Outro ponto citado por Pissolato (2006), e que remete também à experimentação do tempo na concepção do modo de ser, é a consciência da brevidade da vida terrestre. O tempo que se tem em vida é determinado por nossas escolhas, por boas escolhas: “‘Acreditar’ (-*jerovia*) é um tema central nos comentários dos Mbya sobre as condutas humanas, consideradas da perspectiva de um mundo feito de alternativas onde é preciso estar atento para se fazer as boas escolhas, isto é, as capazes de garantir a maior durabilidade da vida” (Ibidem, p. 44).

A cosmologia Guarani que implica o seu modo de ser não pode ser reduzida em poucas páginas, se é que ela cabe nas palavras do nosso idioma, mas aqui salientamos a conjuntura de alguns fatores: a dimensão da experimentação religiosa; a relação que se estabelece entre os territórios que ocupa; a reafirmação da identidade Guarani; e a brevidade da vida e como as escolhas interferem no tempo terrestre.

Compreender o modo de ser Guarani e como ele converge e compõe o corpo-território Guarani é fundamental para a análise dos filmes desta investigação. O corpo-território é aquele que, independente de onde está, carrega a história do seu povo, a ancestralidade. Contudo, por mais que a inscrição esteja no corpo, ainda há a relação com o território: aquele em que se vive, aquele pelo qual já se passou e ao qual se

⁴³ Anteriormente, trouxemos esse tema por meio da *Jeguatá*, as caminhadas Guarani entendidas para além do sentido de mobilidade física, mas de conotação espiritual de uma terra “sem males”, conceito explicado por Pradella (2009, p. 100), ou, ainda, a busca pela “terra que não acaba” ou “que não pode sofrer danos”, conforme a interpretação de Pissolato (2006, p.89).

pode, ainda, retornar, aquele com o qual se sonha, aquele que promete ser uma terra sem perdas, sem males. A criança Guarani é parte desse corpo-território e, mais do que isso, é, ao mesmo tempo, a totalidade desse corpo-território pela própria leitura da criança no contexto Guarani⁴⁴.

Ao apresentarmos estas discussões – relativas à mobilidade Guarani, à plasticidade do tempo, ao modo de ser Guarani –, estamos afirmando que essas são dimensões inseparáveis de uma e mesma imagem, esta que aqui chamamos de *corpo-território*.

4.1.1 ESPAÇOS PARA VIVENCIAR O TEMPO

Ao pensarmos sobre as categorias de análise de modo conjunto com as experiências apresentadas nos filmes do cinema indígena que compõem o *corpus* desta pesquisa, nos deparamos não só com uma forma distinta de leitura e concepção do mundo. Somos, inseparavelmente, também confrontados com a desconstrução de tudo o que concebemos como “evolução” e “desenvolvimento”. Ambos os conceitos, tão explorados no tempo presente, nos desacomodam quando notamos que eles não respeitam nosso ecossistema, as crianças, as relações etc.

Nesta seção, analisamos cinco filmes: *Cordilheira de Amora II* (2015), *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018), *Mbya Mirim* (2013), *Mondeo* (2015) e *Para'í* (2018). Ainda que de forma breve, passemos à apresentação de cada um deles.

Cordilheira de Amora II (2015) é um filme produzido na terra indígena de Amambai (Mato Grosso do Sul) e é produzido durante uma oficina de cinema na comunidade. Jamille Fortunato, diretora do curta-metragem, foi chamada pela menina Cariane Martins. Cariane queria que Jamille registrasse as suas brincadeiras. Cariane é Guarani Kaiowá e aparenta estar com 10-11 anos de idade e é ela quem nos conduz ao longo de todo o filme, contando sobre a sua “casa própria”, as brincadeiras que realiza com o primo Clebison (9-10 anos de idade) e as histórias que cria no seu “faz-de-conta”. O movimento que Cariane faz para convocar Jamille a registrar é uma das

⁴⁴ A criança como totalidade, respeitada no hoje e não como uma projeção de um “vir a ser” é uma leitura recorrente entre os diferentes povos indígenas. Bruno Ferreira Kaingang, em aula ministrada como convidado do Seminário Avançado Epistemologias Críticas Mundiais: educação indígena e interculturalidade (PPGEdu/UFRGS), em 27 de agosto de 2022, é enfático: “A gente não educa pensando no que a criança vai ser, ela já é!”.

razões da importância desse curta para nossa análise, já que, ao chamar a diretora, nós também somos convocados a conhecer mais do mundo da menina.

A caminhada constante de Cariane pela sua casa de brinquedo é também metáfora para os percursos já vivenciados por ela. Nas imagens, enquanto a menina se move entre os cômodos da casa, conta sobre os percursos que faz (como a ida à escola e a mudança recente de casa/de espaço), somos instigados a pensar não só sobre a mobilidade Guarani, como também sobre a insuficiência do Estado brasileiro, em sua frágil garantia de condições a que esses modos de vida sigam existindo. A região de produção do filme, Mato Grosso do Sul, é uma área de conflitos, já que situada em um “aperto” colonial⁴⁵, de modo que poder pensar sobre ela mediante uma narrativa em que a criança assume espaço definitivo é fundamental para esta investigação.



Frames 3 e 4 - *Cordilheira de Amora II* (2015) – Cariane e Clebison conversam, mas quem de fato nos conta é a Cariane. Clebison ainda afirma “Eu não quero falar nada”.

Mbya Mirim (2013) é também resultado de oficinas de cinema, nesse caso, realizada pela VNA na Aldeia *Koenju*, em São Miguel das Missões/RS, junto aos Mbya Guarani. Os realizadores do filme são Ariel Ortega e Patrícia Ferreira, contudo, essa produção faz parte de uma série de filmes do Coletivo Guarani. A narrativa é parte da coleção “Um dia na aldeia”⁴⁶ e registra as vivências de Neneco e Palermo dentro da sua comunidade e os momentos em que eles cruzam as fronteiras territoriais. Palermo

⁴⁵ Trata-se de uma expressão relativa a uma das formas de atuação do colonialismo que “sufocou” comunidades, territórios, ideias, conforme presava pela concepção que só uma “cultura” (ocidental/europeia) era “boa”, adequada. Na tese de Maria Aparecida Bergamaschi (2005), a autora faz referência a uma publicação de outros dois autores, Leonardo Werá Tupã e Maria Inês Ladeira (2004) sobre o termo.

⁴⁶ A iniciativa da Vídeo Nas Aldeias de reunir diferentes curtas-metragem que contassem o cotidiano das crianças em suas comunidades, alguns se tornam livros em uma parceria com a editora Cosac Naify.

é o irmão mais velho (8-9 anos de idade), e é ele quem direciona o curta-metragem, acompanhado pelo irmão mais novo, Neneco (6-7 anos de idade).

Anteriormente, referenciamos a pesquisa de Brasil e Belisário (2016), em que os autores indicam o ato de “desmanchar” como parte do processo criativo da montagem dos filmes do cinema indígena. *Mbya* (2013) é também resultado desse processo de “desmanche” – observação fundamental sobre o filme uma vez que o filme é, ele mesmo, resultado de conjunto de imagens capturadas pelo interesse dos cineastas, sem estarem comprometidas com um roteiro prévio. Nessa condição, as crianças foram “seguidas”, foram acompanhadas, sendo um corpo-câmera aquele que registra se envolve e se move para ouvir as crianças.

Esse corpo-câmera se evidencia em cenas como esta, abaixo (*frame 5*), em que quem filma, de certo modo, também compõe a *mise-en-scène*, mesmo não sendo parte do enquadramento da cena. O momento subsequente ao acordar tem destaque no nosso referencial teórico (MENEZES, BERGAMASCHI, 2015), pois é ao reunir-se ao redor do fogo, compartilhar os sonhos da noite anterior que cada sujeito organiza o seu dia. Quando o sujeito que filma Neneco e Palermo se posiciona como um componente dessa reunião ao redor do fogo, ele não só compõe esse corpo-câmera, como também evidencia a importância que o momento denota entre os Guarani.



Frame 5 – Mbya Mirim: Palermo (à esquerda) e Neneco (à direita), iniciando o dia junto à fogueira após uma noite de festa em sua comunidade.

Ao acompanharmos os meninos no seu cotidiano, nos deparamos novamente pelo movimento que une as narrativas de Palermo e Neneco com outras vivências, registradas de modo simultâneo pela câmera. Ou seja, enquanto os meninos fazem seus relatos, há também a vivência daqueles momentos. A mobilidade das crianças dentro das suas comunidades é abordada de modo intenso, inclusive tensionando a demarcação da terra indígena em si, afinal, ela não dá conta do modo de ser Guarani e da sua relação com o território.

Já em *Mondeo* (2015), outro filme da série “Um dia na aldeia”, temos um registro que se assemelha com a proposta de *Mbya Mirim* (2013): a câmera acompanha dois meninos Kaiowá, o mais novo (6-7 anos) e o mais velho (8-9 anos), que caminham em meio a uma mata. Diferente de *Mbya*, o filme é um recorte de um momento “fechado”, que inicia e se encerra em um mesmo dia e que, ainda assim, incorpora as “barreiras” pelas quais os meninos passam em seu cotidiano.



Frame 6 – *Mondeo* (2015), resultado da oficina *Ta'ãngapu Pyhy Mombarate* da ASCURI, como parte do Programa “*Mosarambihára - Semeadores do Bem Viver*”, realizado com os Guarani Kaiowá na Aldeia *Pirakuá* em Bela Vista, Mato Grosso do Sul.

A importância que *Mondeo* adquire aqui extrapola o filme em si, afinal, ao percebermos o filme como parte de um conjunto mais amplo – integrante da coleção “Um dia na Aldeia”, realizado no estado do Mato Grosso, na qualidade de registro dos Guarani –, conseguimos compreender as nuances que a ocupação do território, que

o corpo-território, podem provocar em si e no outro. Além disso, *Mondeo* é o único filme do *corpus* que não possui legendas e/ou dublagem, convocando o espectador a vasculhar seu repertório simbólico, tentando consolidar, de algum modo, o quebra-cabeças de interrogações causado pelo desconhecimento quanto ao idioma.

Ao revermos as produções que escolhemos após assistir *Mondeo*, observamos o quanto nossas primeiras leituras se mostravam, de certa forma, dependentes das palavras ditas (diálogos em português ou legendas) e não propriamente daquilo que emergia nas e das cenas, na qualidade de imagem fílmica. A própria arquitetura sonora presente nas obras parece ser colocada em segundo plano, ao passo que *Mondeo* nos convoca a ouvir além das palavras, remetendo à seleção discursiva que Menezes e Bergamaschi (2015) apontam em relação aos Guarani (especialmente quanto a uma estratégia de “preservação”, que escolhe e seleciona palavras que serão ditas, guardando outras (de maior significado) e, com isso, evitando que possam ser mal interpretados, principalmente por não-indígenas). Os Guarani provavelmente não partilham de toda sua cultura frente às imagens: há ali a escolha do que será dito, do que será mostrado, por mais que, num primeiro olhar, tenhamos a impressão de tratar-se de uma imagem “crua”⁴⁷.

Dando fim à sequência de filmes produzidos em oficinas de cinema nas comunidades indígenas que compõem nosso *corpus*, chegamos a *Para'í* (2018). Contrastando com as produções anteriores, este filme é um longa-metragem ficcional produzido na Terra Indígena Jaraguá/SP – *Tekoa Itakupe, Tekoa Itawerá, Tekoa Pyau, Tekoa Ytu* – e tem a direção do cineasta Vinícius Toro, um dos professores da oficina. O filme é resultado de uma produção coletiva: desde os temas que seriam tratados no longa, o roteiro, os cortes de edição etc. Como uma peça ficcional, os atores foram selecionados dentro da própria comunidade, sendo assim, são atores amadores. Ou seja, entre as produções do cinema Guarani implicadas com a participação da criança, o filme configura-se como um material de outra ordem já que responde a uma série de premissas presente na estrutura de um cinema mais

⁴⁷ Poderíamos entrar aqui na discussão do “cinema verdade” e, nele, na falsa ideia construída em torno das estratégias de verificação que compõem, por exemplo, o gênero documentário. No entanto, temos essa discussão superada, uma vez que nem podemos resumir o Cinema Indígena como meramente “documental”, nem mesmo o gênero “documentário” ser assumido como em sua condição de imagem espelhada do real – e muito mais como uma composição invariavelmente ficcional (nem por isso menos verdadeira) a partir dela.

convencional, mas, simultaneamente, é também composto por outras premissas típicas dos filmes indígenas, tais como o fato de ser uma produção coletiva e, mais do que isso, toda a comunidade teve acesso para construir o filme de modo coletivo (CACHOEIRA e BONIN, 2019; COSTA e GALINDO, 2018; FELIPE, 2019; FERREIRA, 2018; MACIEL, MONACHINI, PEDRO, 2018; SOARES e SALES, 2021), inclusive, no processo de montagem do filme. Outra característica refere-se ao registro das imagens, aqui feito com membros da comunidade que tinham interesse em aprender as técnicas de gravação. Há inúmeras cenas filmadas pelas próprias protagonistas ao longo do filme – o que nos leva a perceber tanto o processo de produção de imagens por oficinas quanto as de um metafilme (FELIPE, 2019). E, por fim, como última premissa, a narrativa a que o filme se propõe a discutir emerge como uma contranarrativa (FELIPE, 2019; SOARES e SALES, 2021).



Frame 7 – Para'í (2018): Pará vai à igreja evangélica frequentada pelo pai, buscando respostas às inquietações que a mobilizam ao longo da narrativa.

A trama de *Para'í* é protagonizada por Pará (interpretada por Monique Ramos Ara Poty Mattos) e é por meio do processo de construção identitária da menina que passamos a compreender as demandas da comunidade da terra indígena do Jaraguá. Entre as discussões centrais, há o aumento populacional na terra indígena, a busca por terras – “terra que não acaba” ou “que não pode sofrer danos”, como apresentou

Pissolato (2006, p. 83) –, a retomada do cultivo dos alimentos tradicionais, o “aperto colonial”, a construção identitária dentro de uma comunidade indígena em uma cidade grande como São Paulo. Além de todos os tensionamentos da narrativa que relacionamos com a mobilidade e ao modo de ser Guarani, entendemos que a metáfora carregada pelo ciclo de plantio do milho diz, e muito, sobre a plasticidade do tempo – que é, ele mesmo, experiência, é “quando tem de ser”, é paciência.

Por fim, a última produção selecionada para este recorte analítico é *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018). Temos aqui um filme que, pode-se dizer, se insere numa segunda geração dentro do cinema indígena: diferente dos filmes construídos em períodos em que essas produções emergiam, *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018) é realizado com um cinema indígena já consolidado, descrito como segunda fase do cinema indígena (Jesus, 2019, s.p.). Pará Reté, a realizadora do filme, nasce nesse contexto de apropriação indígena da produção de suas imagens, imersa, como a geração subsequente se inscrevia naquela da que se apodera dos meios de registro da imagem. Pará tem apenas onze anos quando filma, desenha e narra imagens do seu cotidiano na Aldeia da tia (*Xe Xy'y Reko Apy*⁴⁸), no Rio Grande do Sul, e o faz de modo hábil, afinal, já cresceu observando os seus parentes produzirem filmes e consumindo do cinema indígena (WITTMANN, SCHWEIG, SCHAAN, MACEDO, 2021).

⁴⁸ Ao procurar a localização da aldeia, nos deparamos com os limites do idioma, em que “Xe Xy'y Reko Apy” significa literalmente “a aldeia da minha tia” (tradução aproximada). Ou seja, não sabemos de qual comunidade Pará Reté registra as imagens.



Frame 8 – Kyringue Rory'i (2018): uma das muitas cenas do cotidiano narrado por Pará, que acompanha as crianças da comunidade no seu brincar, no seu descobrir do mundo.

Se antes falávamos do protagonismo que as crianças tinham em frente à câmera, agora temos um viés duplo, em que há também a dimensão assumida por Pará no antecampo. A mudança do ponto de vista de quem filma captura uma outra dimensão temporal, por meio de um tempo que não é aquele contado no relógio, mas sim o de descobertas, de experiências, de novidades e também de repetições. A plasticidade temporal com a qual Pará opera nos permite reafirmar a importância desse curta-metragem neste eixo de análise.



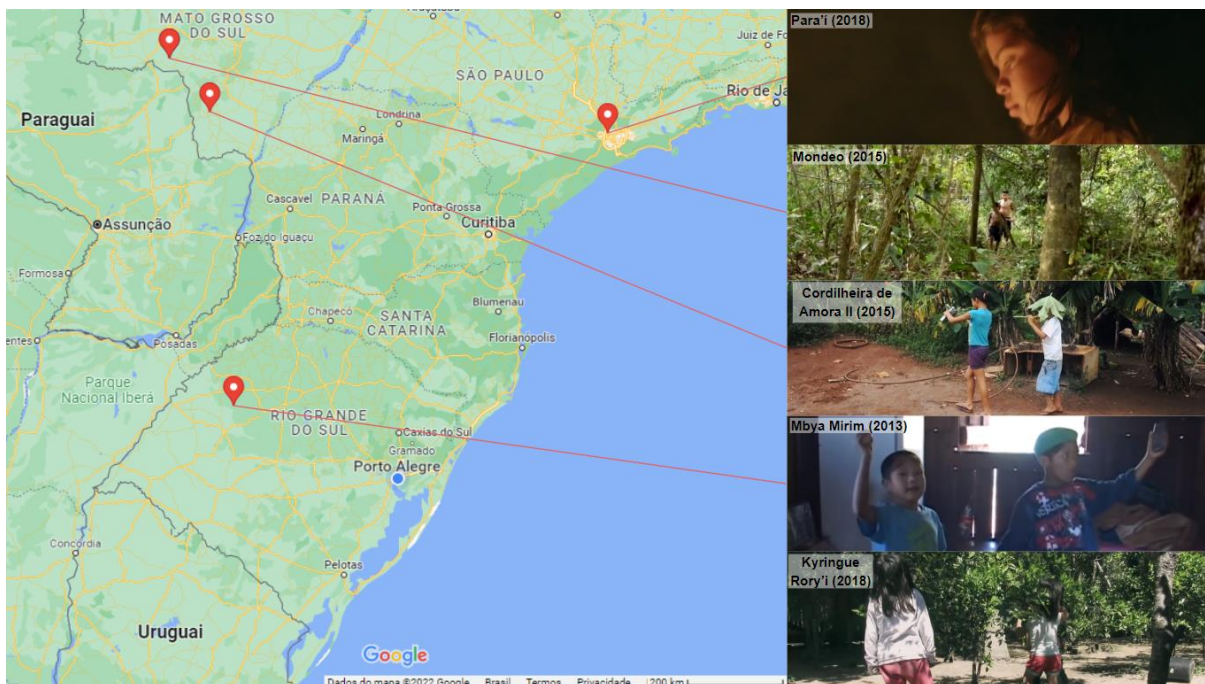
Frames 9 e 10 - Kyringuei Rory'i (2018): reflexão final de Pará Reté sobre o seu filme e a relação das crianças Guarani com o brincar.

Antes de prosseguirmos, como temos reforçado ao longo desta pesquisa, precisamos desatar nossas amarras coloniais para pensarmos junto às nossas referências. Discutirmos sobre os três componentes definidos como vetores de análise – a mobilidade, a plasticidade do tempo e o modo de ser Guarani – é um desafio, pois ainda estamos submetidos a lentes que entendem um conceito de “infância”, como aquela ligada aos pressupostos de uma infância global (sabendo que, mesmo que a tenhamos reconhecido nesta discussão, ela se faz ainda muito presente em nossos modos de ver). Ainda, ao compreendermos o corpo-território Guarani, estamos

partindo da premissa de que se trata de corpos dotados de memória. Independentemente da idade desses sujeitos, são corpos com um passado próprio que carregam a sua ancestralidade.

Os cinco filmes escolhidos nesta seção se articulam entre si na medida em que, mesmo narrando contextos distintos, assumem como fundamental a imagem de um corpo da criança que é corpo carregado de memória e também de História⁴⁹. Como já mencionado, mesmo que o Estado brasileiro não dê conta dos modos de vida das populações originárias (no sentido de sua responsabilidade em termos de proteção), entendemos que a má gestão pública atual tensiona de diferentes formas distintas regiões do Brasil. Assim, por mais que a escolha dos filmes não parta de uma região específica, acreditamos que, para esta seção, se faz importante indicar onde cada filme foi produzido. Dois dos filmes foram filmados no Mato Grosso do Sul (*Cordilheira de Amora II* e *Mondeo*), dois no Rio Grande do Sul (*Kyringue Rory'i*) e um em São Paulo (*Para'i*).

⁴⁹ O conceito de História parte da divisão em que tudo o que veio antes da escrita é considerado pré-História, é primitivo. Os povos originários das Américas, mesmo existindo concomitantemente aos povos europeus e às escritas oriundas do “velho continente”, eram postos como sujeitos de uma pré-História. A alegação tem como base a divisão teórica, contudo, pesquisadores como Julie Stefane Dorrico Peres (2021) já questionam essa divisão, não só por ser colonialista, como também por ser reducionista e, assim, não compreender as escritas pictográficas já existentes nas Américas. Além da ideia de “desenvolvimento” ser frágil nas discussões atuais, o próprio desconhecimento das linguagens e registros dos povos originários das Américas nos dão novos olhos para essa discussão.



Composição 1 - Recorte do mapa político brasileiro (Google, 2022) com *frames* dos cinco filmes a serem discutidos.

O primeiro eixo a ser abordado é a mobilidade Guarani. Trouxemos a composição acima para resgatarmos o mapa construído por Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 2017), que abre esta seção. Assim, mesmo que com um recorte tão pequeno da produção fílmica dos Guarani, podemos observar que o território ocupado é ainda amplo (ainda que não em volume de terras). A subdivisão da mobilidade se dá sobre dois aspectos: a mobilidade “dentro” da comunidade e a mobilidade “externa” à comunidade.

A mobilidade “externa” à comunidade nos remete ao detalhe na descrição utilizada por Pará Reté em *Kyringue* (2018), que nos mobilizou a buscar a localização em que o curta foi filmado – algo indicado, como já referido, à “aldeia da minha tia” (e não o nome da aldeia/terra indígena em si). Se considerarmos Pissolato (2006) e Santos (2015), quando discutem sobre a mobilidade entre aldeias, Pará estaria em um destes momentos comum de trânsito entre casas e entre comunidades. Diferente de uma concepção Ocidental colonial, na qual a família nuclear é composta pelos pais e seus filhos, sendo os pais os responsáveis pelas crianças, aqui a lógica não só de responsabilização é outra (responsabilidade coletiva), já que bem a centralização dos cuidados com a criança não ocorre nem mesmo entre sujeitos que habitam na mesma região em que estão os pais. No caso de Pará, entendemos que ela faz os registros

não de sua aldeia natal e, sim, da comunidade de sua tia, com quem está passando um período, circulações rotineiras entre os Guarani.

Paralelamente à circulação de Pará Rete que nos é informada pelo texto da cineasta ao fim do filme e por Pará, que escreve também explicando brevemente sobre o local de filmagem, percebemos em grande parte das cenas, em off, um som residual: uma rodovia de grande circulação. Não há como determinar que o som é (ou não) parte intencional na composição, contudo, ainda assim, trata-se do registro de um elemento extra-campo que atua nas possíveis leituras do filme. O som dos carros ao fundo nos remete, principalmente, ao “aperto colonial”, que aqui traz dois indícios: a impossibilidade de manter o modo de vida extrativista, em função da redução drástica de territórios desde a invasão colonial, bem como da concessão de terras, quase sempre, impróprias para uma agricultura de subsistência (se observarmos os pomares apresentados no curta, eles são recentes, provável tentativa de recuperação do solo). A marca atual da circulação Guarani, em que já não é mais possível a circulação livre entre terras, adapta-se para uma mobilidade entre territórios indígenas – onde há sempre alguém presente para a manutenção da “posse”⁵⁰ da terra, configurando o que denominamos aqui como mobilidade “externa”.

O “aperto colonial” que atinge as produções fílmicas e a mobilidade das crianças Guarani são elementos que, juntos, compõem as descobertas de Pará (Monique Ramos Ara Poty Mattos) em *Para’í* (2018). A terra indígena em que a menina mora não comporta mais o número de habitantes. Além disso, para ter acesso básico à educação, por exemplo, Pará precisa deixar a sua comunidade para frequentar uma escola não-indígena. Além de precisarem sair para suprir as demandas sociais, há a procura por uma terra fértil, uma terra que tenha espaço de plantio.

A terra “sem males” procurada pelo avô de Pará é encontrada, compondo um dos eixos centrais da escritura fílmica. Pará vai à procura de seu avô e desse lugar prometido, valendo-se de transporte público seguido de uma longa caminhada. Pará está constantemente indo e vindo entre os dois mundos, o indígena e o não-indígena. Uma das sequências iniciais do filme é quando Pará circula dentro (mobilidade “interna”) e fora dos limites (mobilidade “externa”) da sua comunidade. O

⁵⁰ A “posse”, assumida como termo entre aspas, é marcada para lembrarmos que, como definido constitucionalmente, terra indígenas demarcadas são terras da União, ou seja, não são os povos indígenas aqueles responsáveis pela administração legal do território e sim o usufruto exclusivo dele.

enquadramento da imagem centraliza a rua, mas é o movimento de Pará que faz a câmera se deslocar e acompanhar o andar da menina. Ainda, o movimento sutil da imagem nos leva a inferir que o protagonismo de Pará é como um corpo-território: não importa por onde a menina ande, ela irá carregar consigo o corpo-território indígena. Inferimos isso em decorrência dos “encontros” que Pará acaba tendo, na escola quando a percebem como indígena, nas suas caminhadas na mata, quando tenta plantar o milho crioulo ou até mesmo no culto, quando segue o pai, pois almeja ver o milagre tão prometido pelo pastor (de algum modo, a concretude que ela chama em cena, mostra a ação da sua compreensão cosmológica tentando entender a lógica outra do cristianismo).



Frames 11, 12, 13 – *Para'í* (2018): a câmera acompanhando o caminhar de Pará.

De modo semelhante, Cariane em *Cordilheira* (2015) nos convida a pensar sobre a circulação externa dos Guarani por meio das construções internas realizadas pela menina. Se, num primeiro momento, poderíamos pontuar os aspectos descritos por Cariane como relativos à falta de algo (falta de água encanada, de luz, de televisão etc.), todavia, hoje, nos colocamos a escutar Cariane: ela almeja a “casa própria”, garantidas de algum “conforto”, inclusive rede elétrica, televisão, água. “Conforto” porque não se trata da falta de elementos materiais e, sim, muitos dos elementos básicos que deveriam ser garantidos pelo Estado, como o direito à água e ao

saneamento básico. Lembramos, ainda, que não por acaso que, para vermos o relato de Cariane, nós também precisamos de eletricidade, nós também precisamos de uma tela.

A mesma menina que narra sobre a perda desses “confortos” com a mudança de casa, é aquela que busca uma solução para o problema: Cariane imagina, cria. A menina traz inclusive essa percepção quando reproduz o que lhe é questionado na escola, especialmente sobre porque ela fala sozinha, “Por que você fala tanto sozinha? Porque eu imagino, meu amigo!”. Ela imagina não só os amigos, como também a sua casa própria: a cozinha, o espaço em que faz o seu café, o computador em que Clebisson realiza as suas pesquisas, a TV para assistirem a seus filmes e novelas, o escritório. Cariane faz as escadas da sua casa de dois andares.



Frames 14, 15, 16 e 17 – Cordilheira de Amora II (2015): na sequência, podemos acompanhar as imagens superiores em que Cariane e Clebisson ligam a televisão na sala. O enquadramento na primeira imagem retoma o diálogo e o protagonismo de Cariane, que ganha destaque pela centralidade da cena. Já Clebisson aparece mais distante, em um plano mais aberto. Cariane, na cena em que toma café sentada (à direita), a câmera a acompanha, de maneira que, mesmo que ela esteja em uma das bordas da imagem, é a ela que somos direcionados.

Santos (2015), ao pesquisar na mesma região em que o curta foi produzido, relata que as crianças que participam da sua pesquisa também retratam este desejo, o de uma casa de dois andares. Mesmo sendo um tipo de construção rara na região,

ela chega às crianças de algum modo (provavelmente pela própria televisão), despertando curiosidade e desejo.



Frame 18 – *Cordilheira de Amora II*: as escadarias são um destaque da construção de Cariane.

Como já pontuamos, os Guarani têm uma ampla área de circulação que atinge o centro/sul do Brasil. Todavia, há diferenças entre os espaços que ocupam, seja por maior interferência do Estado, seja pela ausência deste. Por exemplo, *Mondeo* (2015) e *Cordilheira* (2015) são produções de um mesmo ano, com o “mesmo” povo, em um mesmo Estado, mas nos apresentam versões completamente diferentes. Mesmo com a proximidade geográfica, o “aperto colonial” em que cada um vive é único. Ou, ainda, o modo com que cada comunidade responde a esse “aperto” é distinto.

Por fim, ainda em relação à mobilidade nos filmes, não poderíamos deixar de referenciar a mobilidade interna compartilhada pelas crianças – especialmente dentro da própria comunidade. *Kyringue* (2018) e *Mbya* (2013) emergem, para nós, os maiores exemplos dessa circulação interna. Pará Reté registra o que para ela é importante nas relações das crianças com o espaço. Nota-se que as imagens em *Kyringue* (2018) nos remetem às crianças que estão sós, que possuem a liberdade de explorar o mundo. Contudo, metaforicamente (ou, melhor, imagetivamente), esta noção se faz presente em nossa análise no seguinte excerto: em determinado momento, ao filmar uma criança descascando uma fruta, Pará realiza um jogo de cena

composto pelo recuo da imagem, mostrando que estava filmando por meio de *zoom* e, aos poucos, retornava ao seu ponto de vista. A composição da imagem reafirma o conceito de que as crianças são responsáveis de todo o seu povo e que, por mais que elas tenham a liberdade de explorar e conhecer o mundo, elas não estão sós – mesmo que as imagens capturadas por um “*super zoom*” possam nos sugerir isso.



Frames 19, 20, 21 e 22 - Sequência de *Kyringue* (2018) em que Pará Reté compõe o efeito inverso de um *close*, em que o enquadramento inicial se dá bem próximo a criança, que descasca uma fruta e, aos poucos, o efeito de *zoom* retrocede, ampliando nosso campo de visão. Uma metáfora forte para esse cuidado permanente para com as crianças, mas que não coloca o adulto como ponto de referência de tudo o que a criança terá acesso.

Em *Mbya* (2013), Palermo e Neneco se movimentam por todos os espaços dentro da comunidade, bem como atravessam as cercas que determinam seus limites. Além de circularem em busca de pequenos animais nas armadilhas de caça ou para coleta de frutas, para comprar itens necessários (por exemplo, quando vão comprar sabão na casa de um branco, como descrevem), somos confrontados com diversas cenas que mostram e falam do cruzamento de cercas, das “fronteiras” enfrentadas pelas crianças.



Frames 23 e 24 - *Mbya* (2013): à esquerda, quando Neneco e Palermo se dirigem à casa de uma senhora para comprar sabão; à direita, as cercas físicas (e também, metafóricas) que enfrentam no cotidiano

Ao mesmo tempo que *Kyringue* (2018) nos convida a olhar por outro ângulo as imagens e a mobilidade, *Mbya* (2013) nos convida a atentar a experimentação do tempo. Assim, iniciamos nosso segundo eixo temático: a plasticidade do tempo e as expressões dos modos de vivenciar o tempo. Como já citamos, *Kyringue* (2018) é um filme que nos faz desacelerar nossas ações e, de fato, prestar a atenção nestas produções diferentemente. Anteriormente, já citamos sobre ouvir o som dos carros ao longe. Somamos a isso o convite a atentar a pequenos detalhes, como o movimento nas folhas ou aquele de achar a formiga em meio aos galhos: ou seja, construções imagéticas, elas mesmas, produzindo (e produzidas por) um tempo que não tem pressa.

A cena que inaugura *Kyringue* (2018) é composta por uma mão, visivelmente idosa, em *close*: os dedos batem, ora lentos, ora rápidos, encobertos por um leve vapor e iluminados pelo sol. Ao olhar a composição nos remetemos à importância já relatada sobre o acordar, o poder sentar com os mais velhos e ouvir/falar os sonhos pela manhã, sem deixar que se percam. Concomitantemente, é um tempo que nos suspende em meio à cena, e, por mais que seja um filme de menos de cinco minutos, ele nos interroga profundamente: o que estamos fazendo com o nosso tempo?

As perguntas que nos permeiam vão além das histórias que aquela mão sábia pode nos contar: elas são integradas aos sons que perpassam as cenas e colocam quem as vê a pensar: será que também as escuto? Qual foi a última vez que olhei para cima? E, ainda, quando foi a última vez em que deixamos as crianças apenas *fruírem o tempo*? Tantas perguntas que estão muito além de discutirmos somente as crianças indígenas, mas que tensionam as nossas concepções sobre infâncias e crianças.



Frame 25 - Kyringue Rory'i (2018): a mão sábia que tamborila.

Outra metáfora sobre as releituras dos tempos pode ser observada em *Para'í* (2018) com a descoberta de Pará sobre o milho crioulo: a menina tenta plantar os milhos da espiga de todas as formas, mas ele não se desenvolve. Ela chega a questionar a mãe sobre quanto tempo leva para o milho brotar, se decepcionando quando compreende que seus grãos já passaram por aquele período e ainda não

brotaram. Aos poucos, a narrativa é intercalada com a busca que o pajé, avô de Pará, faz por uma nova terra. É lá, naquela região, que permitiria com que o modo de ser Guarani se “desenvolvesse”, “crescesse”, que o milho de Pará é plantado e germina⁵¹.



Frames 26 e 27 – *Para'í* (2018): Quando Pará encontra o milho crioulo, alimento tradicional Guarani.

Por fim, nosso último eixo de análise são as presenças e ausências de elementos que reafirmam ou que nos convidam a pensar o modo de ser Guarani. Mais uma vez, se formos nos deter no pressuposto da falta, das “ausências”, *Mondeo* (2015) poderia ser apresentado, por exemplo, como um filme sem legendas. No entanto, antes disso, nesta pesquisa, ele emerge como o curta-metragem totalmente narrado em Guarani, sem tradução, permitindo com que, no movimento analítico, o idioma, antes pouco notado por nós, adquira centralidade.

Na mesma direção, *Para'í* (2018) apresenta um questionamento que corrobora com inquietações iniciadas por *Mondeo* (2015) sobre a importância que o idioma assume para a cultura e sobre ele ser, ao mesmo tempo, um espaço de disputa. Pará é agente dessa discussão ao questionar o pai sobre a privação que ela teve de não aprender o idioma Guarani, e ele, ao responder, diz que não o fez (não a ensinou) por falta de tempo e porque queria que ela tivesse facilidade em se comunicar com não-indígenas, sendo o primeiro idioma dela, a língua portuguesa.

Ao analisarmos os outros materiais, percebemos que essa disputa também se faz presente: em *Cordilheira* (2015), por exemplo, todo o filme é narrado em português, o que nos leva a interpelar se Cariane opta por nos contar das suas vivências diretamente ou se ela também não teve acesso ao idioma. Em *Mbya* (2013),

⁵¹ Não cabe aqui ampliar esta discussão, mas merece registro o fato de que se trata de um roçado que fora queimado por indivíduos que eram contra as políticas públicas de troca com os próprios indígenas que, naquele momento, estavam sendo efetivadas na região.

Palermo e Neneco parecem dominar ambos os idiomas, tanto que conseguem escolher os espaços que o utilizam (o português é usado apenas para a compra de sabão e na escola).

Kyringue (2018), no entanto, se apresenta em uma linguagem disruptiva em relação à maioria dos outros curtas. Assim, ele mais se assemelha a *Mondeo* (2015) ao não trazer uma dublagem (nem legendas). Como quem filma é também uma criança (Pará Reté, diretora, cinegrafista), ela cria uma espécie de cumplicidade com o espectador por meio da montagem do curta, em que intercala os ângulos do corpo-câmera, em que ora observa a ação contemplada à distância, em plano aberto, ora aparece realizando a ação, fechando o plano como se fossem os olhos de quem explora o ambiente. Em uma das cenas iniciais, três crianças pequenas estão vendo insetos em uma árvore. Assim, ao mesmo tempo em que Pará nos mostra as crianças em plano aberto (crianças junto à árvore), ela nos conduz a integrar a cena filmando exatamente do ponto de vista das crianças que brincam, ou seja, permitindo com que aquele que assiste possa observar a cena do mesmo lugar que as crianças que nela estão. O corpo-câmera não só age sobre o filme, como nos convoca a ser, também, de certo modo, atores daquele processo.



Frames 26, 27 e 28 – Kyringue Rory'i (2018): na primeira imagem, tem-se a exploração das crianças na árvore, já a segunda e a terceira são algumas das descobertas que as crianças fazem naquele momento. O frame 27 (inferior à esquerda) é quando acompanhamos uma formiga pelo galho, já o 28 (inferior à direita) mostra é um tipo de joaninha.

A última imagem, a da joaninha, pode ser entendida como outra das rupturas que acompanhamos em *Kyringue* (2018): além do ângulo fechado operado como o olhar da criança que explora as folhas por cima de sua copa, há este corpo-câmera que se posiciona junto à criança que ainda não caminha e que opta por capturar sua imagem de baixo para cima. Já evidenciamos o quanto quem filma as crianças – em *Mondeo*, *Mbya*, *Cordilheira* e *Para'í* – constitui essa relação de corpo-câmera (BRASIL, BELISÁRIO, 2016), seja para filmar na altura mesma das crianças, seja para atuar, mesmo que partindo do antecampo.



Frames 29 a 32, em sentido horário, respectivamente: *Mondeo* (2015), *Cordilheira* (2015), *Para'í* (2018), *Mbya* (2013): esse pequeno compilado de cenas, indica o ângulo operado por estes corpos-câmera nas produções, em que as imagens são operadas na altura das crianças, reiterando a centralidade que esses sujeitos têm em suas comunidades.

Outro aspecto entre as ausências e presenças que compõem o modo de ser Guarani é a marca dos nomes indígenas e dos não-indígenas. Pará, em *Para'í* (2018), ao circular em outros ambientes, nos apresenta outra fronteira perpassada: aquela que emerge – simbólica, mas também concretamente – dos movimentos de mudar o seu nome em cada espaço que frequenta, conforme é a ela exigido. Ao ser chamada para ler na sala de aula, a professora se dirige a Pará como Mônica; logo em seguida, a própria Pará se autodenomina Mônica a outra colega de sala. Ou, em outra situação, quando Pará vai dar o nome a seu perfil em uma rede social: ao ser questionada se teria algum outro nome junto a “Mônica”, ela imediatamente responde “Pará”. A colega de classe ainda pergunta se aquele era o nome indígena dela, reforçando o contexto de dois “universos”, um indígena e um não-indígena.

O espaço em que se pode ser Guarani é questionado em parte por Pará na já mencionada cena de quando ela pergunta ao pai por que ele não a ensinou a falar em Guarani, ao que ele responde: “Porque a gente mora na cidade e você precisa aprender a falar bem o português. Porque fica mais fácil de você se comunicar com o Juruá. Ah, e eu também não tinha muito tempo, com o trabalho, muito preocupado”. O não falar o idioma pode ser visto como um impedimento para acessar a cultura

como um todo – algo visto, por exemplo, nas cenas em que o avô e o pai de Pará discutem. A menina até pode estar ali presente, mas não entende o que falam. Assim, mesmo “dentro” da comunidade Guarani, há momentos em que Pará se vê como alguém de fora, por não compreender o idioma Guarani.

Finalizando esta seção, é preciso retomar o quanto todos esses aspectos corroboram e constituem o que estamos nomeando e entendendo com o corpo-território Guarani. Em *Mbya Mirim* (2013), quando Palermo conta sobre ser alvejado com tiros de um fazendeiro, bem como sobre a falta de espaço para manterem seu modo de vida, somos chamados a pensar na tentativa vigente do extermínio dos povos indígenas, reiterado todos os anos pelo *Relatório – Violência contra os povos indígenas no Brasil* (publicado desde 1996). Assim, o território, mesmo sendo registrado em nome da União, se extingue a partir do momento em que há a possibilidade de exterminar o corpo que carrega consigo aquele território.

4.2 A CRIANÇA SONHADA: A CRIANÇA GUARANI COMO SUJEITO PLENO

Se na seção anterior buscamos entender como as crianças são corpo-território da cultura Guarani, nesta seção, ao observarmos mais atentamente os conceitos mais presentes nos filmes, nos deparamos com o modo Guarani de destacar as suas crianças, ao qual denominamos como a *criança sonhada: a criança Guarani como sujeito pleno*.

Ao dizer “criança sonhada” não nos referimos a uma concepção idílica. Trata-se, especialmente, de condições que existem (e pré-existem) ao nascimento das crianças Guarani. As conjunturas que se formam para a espera da criança e para a criação de condições para que aquela alma queira permanecer na terra são necessárias nessa discussão, afinal, dialogam diretamente com as concepções do que é ser criança entre os Guarani, emergindo em maior ou menor grau nas produções fílmicas analisadas nesta seção.

Duas dimensões centrais que integram essa discussão: a compreensão cosmológica dos Guarani presente na formação das suas crianças e o próprio entendimento da criança como sujeito em suas comunidades. Ao indicarmos isso não estamos afirmando que tais dimensões também não contemplem o corpo-território (e vice-versa), mas que entendemos a amplitude e complexidade que estruturam a formação da pessoa Guarani (PISSOLATO, 2006).

A colonialidade existente na construção dos nossos conhecimentos está tão entrelaçada nas “lentes” usadas para enxergarmos o mundo que, ao buscar compreender o que poderia compor a cosmologia Guarani, criávamos relações errôneas tanto sobre o seu significado quanto de seu alcance. Cohn (2021, p. 40) trata da relevância da cosmologia como um conceito base para nos fazer repensar a própria ideia de sociedade. Uma vez que “[c]osmologia é uma forma de ordenar o caos a partir do cosmos, conferir um significado ao mundo como totalidade cosmológica, tendo como referência o mundo social” (MENEZES, BERGAMASCHI, 2015, p. 66), entendemos que a cosmologia Guarani organiza, a partir das suas sociedades, formas de compreender o mundo.

O alcance da cosmologia Guarani é amplo e múltiplo, contudo, dialogando com a construção da pessoa, enfatizando o lugar da criança neste processo, nosso recorte se dedica à dimensão do sonho e seu lugar dentro dessa interação com o cosmos. É

por essa razão que trazemos aqui a ideia de uma *criança sonhada*. Diferente da expectativa de uma criança que virá a ser algo, aqui temos o sonho como dimensão ativa, que emerge para *ajudar* na formação da pessoa Guarani. Podemos considerar dois alcances do sonho no momento inicial da vida dos sujeitos: o primeiro é o papel do sonho em gerar uma criança e o segundo é a atuação do sonho como parte constituinte da identidade do sujeito, a partir da revelação do seu nome.

Além do alcance do sonho, propriamente dito, é preciso estabelecer que o sonho é entendido como uma outra forma de comunicação com o divino; é por meio dele que *Nhanderu* [divindade Guarani de sabedoria criadora] fala com os vivos (CACHOEIRA, 2019; PISSOLATO, 2006). Além de ele ser anterior à própria fecundação do sujeito, ele também se afirma como elemento que participa da construção da criança em seu aspecto de comunicação, já que, como sonho, ele se manifesta como dimensão conectiva entre mundos:

[...] a vida de uma criança Mbyá-Guarani começa a ser narrada bem antes de sua concepção (biológica). Para este povo, a história da criança inicia nos sonhos que os pais vão tendo com ela, e isso acontece muito antes da fecundação. O karaí Augusto, com quem conversei, me explicou que, no momento que os pais sonham, a alma da criança se põe a caminho. Meses antes que o corpo da criança comece a se formar, os pais já começam a sonhar e, ao acordarem, descrevem esses sonhos enquanto tomam chimarrão. (CATAFESTO DE SOUZA, 2010, p. 110)

Anteriormente, a partir do filme *Kyringue Rory'i*, já tínhamos mencionado parcialmente a importância dos sonhos no cotidiano dos Guarani, nos momentos em que, por exemplo, discutem pela manhã os possíveis significados do sonho tido pela pessoa na noite anterior. As interpretações realizadas desses sonhos levam a pessoa a deixar de realizar certas tarefas durante o dia, evitando a viabilidade dos maus agouros previstos pelo sonho (CACHOEIRA, 2019; CATAFESTO DE SOUZA, 2010; MENEZES, BERGAMASCHI, 2005). Deste modo, reiteramos que a relevância dos sonhos em toda a vida de uma pessoa: pelo prenúncio do nascimento, ao longo de sua existência, como essa conexão/diálogo com o mundo divino e, ainda, pela revelação do nome da criança.

O processo que sustenta a comunicação do nome para a sua comunidade é amplo. Sobre ele, Catafesto de Souza (2010, p. 69) relata a participação de toda a comunidade que se dedica a conviver com a criança e se dispõe a perceber como ela

é em suas relações (com outras crianças, com animais, seus gostos alimentares), seus jeitos de ser:

O nome provém de uma longa observação, uma relação entre conduta e ação e, assim, é preciso conhecer as características manifestadas pela criança, e descritas por seus parentes. O nome sagrado é considerado constitutivo da pessoa, de sua personalidade e de seu papel social.

Assim, unindo essas percepções com as mensagens de Nhanderu, o Karaí (homem) ou a Kunhã Karaí (mulher)⁵² possuem base para revelar o nome da criança⁵³.

Se antes a criança ocupava um lugar incerto, por ainda não estar fixada em terra, é com a revelação do nome que “elas se tornarão efetivamente terrenas e irão aproveitar tal morada” (Ibidem, p. 73-4). Melo (2012) e Santos (2015) explicam que a cerimônia de nomeação das crianças ocorre quando as crianças começam a falar as suas primeiras palavras. Corroborando com as autoras, Catafesto de Souza (2010, p. 61) faz um trocadilho que indica a importância do nome, perguntando: “ter ou ser um nome”? Por meio do nome, o autor mostra que

foi possível demonstrar como alguns “ideais” de pessoa vão sendo configurados, em especial nas práticas específicas que visam estabelecer os vínculos entre um sujeito e seu nome, vínculos estes entendidos como transcendentais. Para que uma criança receba o nome, uma rede de saberes é articulada, conformando-se suas ações, descrevendo-se os aspectos físicos, os gostos, as preferências, e ao ser descrita ela também vai sendo posicionada socialmente. (Ibidem, p. 5)

Nos filmes selecionados, não há propriamente essa cena, mas acompanhamos em algumas produções, como em *Para'í* (2018), a relevância que a revelação do nome tem na trajetória do sujeito. Afinal, não é por acaso que a trama de *Pará* está intrinsecamente relacionada com o plantio do milho, como vimos anteriormente; ou, ainda, que não há revelação, no filme, do seu nome Guarani (é uma forma de proteção, haja vista o nome é também um dos elos para com o sagrado).

Reconstituindo nosso percurso, tratamos da perspectiva cosmológica para com a qual os Guarani denotam significado ao mundo e, a partir dela, contextualizamos a

⁵² Karaí ou Kunhã Karaí são o que denominaríamos como líderes espirituais, salientando que, geralmente, são pessoas mais velhas, que possuem um conhecimento de vida mais extenso (CATAFESTO DE SOUZA, 2010).

⁵³ Catafesto de Souza (2010, p. 71) fala ainda sobre os prejuízos de quando se erra o nome da pessoa, algo que pode ser revertido por meio de um novo ritual de nomeação, realizado para que o líder espiritual possa receber o nome correto, que “erguerá” novamente a pessoa.

importância que o sonho tem para essa população em três momentos da vida – antes da concepção biológica, ao longo de toda vida, como forma de comunicação com a dimensão divina e na revelação do nome do sujeito. Destacamos aqui que o sonho é um elo de diálogo do humano com o divino, mas a criança também o é (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; TASSINARI, 2007). Ou seja, dentro do processo de significação cosmológica Guarani, não só temos a centralidade do sonho como também, e inseparavelmente, da criança.

Numa segunda dimensão de debate aqui, temos o entendimento da criança como sujeito em suas comunidades. Ao considerarmos que a criança Guarani é entendida como um sujeito *pleno*, lembramos de que esta é uma construção que tem como base uma sociedade ocidental. Ao dizer isso, não temos a presunção de dimensionar a plenitude (ou não) das crianças Guarani, mas considerá-la nos marcos das próprias concepções indígenas – as quais, no caso, dizem respeito a formas de socialização muito diversas, como Cohn salienta (2021, p. 39), por exemplo, em relação a práticas para além da humanidade:

as socialidades ameríndias extrapolam o “humano”, englobando não humanos tais como animais, plantas, espíritos e objetos, ou, para formular de outro modo, estendendo a personalidade para além da humanidade tal como concebida pelo Ocidente [...] Porém, o debate e a crítica à socialização das crianças indígenas sugere – ainda, e na melhor das hipóteses – uma criança que é ator social pleno em meio a uma sociedade que é humana.

Além disso, afirmar que a criança Guarani é um sujeito pleno significa considerar próprio contexto da formação da pessoa Guarani, como vimos fazendo a partir de Cachoeira (2019), Catafesto de Souza (2010), Cohn (2005, 2019), Menezes e Bergamaschi (2005), Pissolato (2006). Cohn (2021, p. 43) retoma o conceito da formação/construção de sujeitos dentro de sociedades ameríndias, reconhecendo que é uma discussão, de certo modo, unânime, mas que, ainda assim, dentro do campo da antropologia, gera um “curto-circuito”:

O curto-circuito parece se dar pela dificuldade, exatamente, em admitir que os corpos são fabricados, ou seja, que as crianças são como coisas, como artefatos. De um lado, a dificuldade é óbvia – é difícil fazer essa formulação [...] Por outro, ela seria resolvida pela própria argumentação do autor [se refere a Demarchi (2018)], ao enfatizar que as análises sejam feitas a partir dos processos de objetivação e subjetivação.

O próprio conceito de “plenitude” mereceria ser tensionado. Cohn (2021, p. 37) alerta para a dificuldade que ainda temos em abordar essas temáticas na língua portuguesa, haja vista o peso que certas palavras assumem, com denotações fortemente marcadas “por um modo capitalista e industrial de ver o mundo – produção, fabricação etc.”. De todo modo, a centralidade das crianças nas comunidades Guarani, na qualidade de um sujeito pleno, são um marco e é a partir dela que seguiremos nossa argumentação.

Um dos aspectos que configura a noção da criança como sujeito pleno e, mais do que isso, de centralidade é justamente o entendimento de que ela compõe um elo entre dimensões e, a partir dele, são estabelecidas relações de cuidado comum a todos. Os vínculos que se constituem possuem a característica de cativarem as almas das crianças, especialmente, para que elas queiram permanecer na dimensão terrestre, estreitando laços de cuidado e respeito a sua autonomia e valorizando as ações das crianças. Tassinari (2007 e Catafesto de Souza (2010) reforçam o papel que o adulto e a comunidade em geral possuem para criarem um ambiente propício para que o *ñe’e* queira permanecer na terra. Catafesto de Souza (2010, p. 69) define que o *ñe’e* seria o equivalente a parte divina da pessoa Guarani, a alma, e traduz essa expressão como a “palavra-alma”.

Não queremos idealizar a postura dos Guarani para com as suas crianças, mas salientar como essas populações oportunizam a participação das crianças e reconhecem sua importância social. Catafesto de Souza (2010, p. 127) destaca que:

[uma] característica desse jeito de ser [Guarani] é o respeito à vontade individual, porém esse indivíduo [Guarani] não é constituído para uma sociedade individualizada, mas para viver em uma coletividade que o identifica, o posiciona socialmente e define, em grandes linhas, o que ele pode ou deve ser. Também destaco a importância dada pelos Mbyá à independência do sujeito, desde a mais tenra idade, que se concretiza em práticas que impelem a buscar suprir suas próprias necessidades, e em um processo educativo do qual participam muitos outros sujeitos.

Ou seja, o modo de conceber a criança está intimamente relacionado com a identidade social desse povo, que compreende a potência individual, inseparavelmente de sua participação em um todo, em um coletivo, de modo que sua ação não é só para si e, sim, para o todo.

A essa identidade social, articula-se outra, histórica, na medida em que a criança Guarani é marcada tanto por aquilo que conserva de sua cultura, como por

aquilo que sobre ela (a cultura), a criança consegue modificar. Tomemos o exemplo da cultura escolar trazido por Melo (2012, p. 125):

[nas] aldeias Guarani, esse corpo é fabricado a partir de vários processos que demonstram a cultura inscrita nos corpos e que levam em conta a agência do sujeito. Por mais que a escola implementada nas aldeias se traduza em um modelo escolar djuruá [não-indígena], com regras e burocracias, os Guarani se revelam sujeitos ativos e não aceitam passivamente as instituições de fora nem seus processos disciplinadores. Estão a todo tempo reinventando e ressignificando os valores externos. A escola, para os Guarani, não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas de afirmação de identidades, de troca de saberes e conhecimentos.

Por mais que Melo (2012) esteja discutindo a partir do contexto escolar, o excerto nos mostra tanto o caráter dinâmico e em permanente transformação da cultura, como o tensionamento entre perpetuação da cultura e sua modificação, já que, especialmente neste contexto, trata-se de uma cultura a qual não basta simplesmente existir e se modificar socialmente: ela precisa lutar para seguir existindo, especialmente porque por muito tempo foi vista como uma não cultura, uma não história.

Deste modo, as crianças Guarani levam consigo sua cultura, seu território, mas, também o são a novidade, as mudanças. Ou, como sugere Airton Krenak: a criança traz a novidade⁵⁴.

4.2.1 O CATIVAR DA ALMA GUARANI

Além dos filmes da seção anterior, três novos filmes são incorporados à análise da criança sonhada por diferentes motivações. Se inicialmente nossa escolha estava relacionada com o protagonismo das crianças Guarani na produção dos filmes e/ou na narrativa, agora, conforme fomos construindo o percurso da pesquisa, entendemos que outras perspectivas de compreensão sobre esse aspecto. Exemplo disso foi trazer para nossa discussão a presença da criança antes mesmo da sua concepção. Ou seja, considerar o período que antecede o parto e como ele ganha uma dimensão diferente do ser criança, pois, de algum modo, ele diz também da construção da criança nas comunidades Guarani. Deste modo, o filme *Nossos espíritos seguem*

⁵⁴ Reflexão feita no 2º Congresso LIV (Laboratório Inteligência de Vida) Virtual: a escola que sente. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q&t=3994s%20

chegando – Nhe'ẽ kuery jogueru teri (2021) foi um curta-metragem realizado durante a pandemia de COVID-19, que retratou alguns questionamentos da cineasta Patrícia Ferreira nos estágios de sua gravidez em meio a uma crise sanitária mundial. A produção é parte de uma série de registros e filmes que compõem a Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19.

Ao longo do curta, Patrícia conversa com o seu bebê ainda no ventre e discute com a sua família sobre a possibilidade da vinda dele no meio desta crise para lhes ensinar algo. O registro foi feito na Tekoa Ko'ẽju⁵⁵, na região das Missões do Rio Grande do Sul:



Frame 33 – Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'ẽ kuery jogueru teri (2021): o curta metragem é composto por poucas cenas, mas todas experienciadas de modo intenso, deixando o tempo agir em cena. Neste *frame*, em particular, é o registro do acordar de Patrícia e do bebê, e do diálogo que realizam pela manhã.

Além desse filme, e na busca pela construção do *corpus*, encontramos um curta-metragem que tratava das brincadeiras Guarani. Contudo, notamos que grande parte das brincadeiras/histórias eram narradas por jovens ou adultos. Como vínhamos discutindo o protagonismo das crianças como critério de seleção dos filmes, acabamos, num primeiro momento, deixando este curta-metragem de lado. Revendo

⁵⁵ Nota-se que, ao longo dos anos, a grafia das palavras de origem indígena vem sendo, paulatinamente, afirmada, sem que sofra modificações expressivas, conforme exigências da língua portuguesa nos termos de adaptações. Nos primeiros curtas do coletivo Guarani, Ko'ẽju era escrito "Koenju".

a narrativa, no entanto, percebemos que, mais uma vez, direcionávamos nossa atenção às falas do filme e à centralidade que a câmera se dispunha a registrar. Com isso, conferíamos pouca importância a seu entorno. Assim, *Kyringue mbya onheovanga regua – Brincadeira das crianças Guarani* (2017) entra nessa discussão para além da centralidade que possui na trajetória das crianças Guarani, como, também, para nos lembrar a olhar para além do centro da imagem.

Assim, quando passamos a compreender que era necessário olhar para toda a composição de cena, e não só para quem narrava algumas das brincadeiras, percebemos que são justamente esses elementos que enriquecem esta pesquisa, nos auxiliando a interpretar as comunidades Guarani em sua totalidade.



Frame 34 – *Kyringue mbya onheovanga regua – Brincadeira das crianças Guarani* (2017): imagem de abertura do curta-metragem.

O terceiro filme de análise foi outra de nossas resistências por pré-concepções epistêmicas, desconstruídas ao longo da pesquisa: o curta-metragem *No Caminho com o Mario* (2014). Inicialmente, quando assistimos à produção, entendíamos que Mario não se encaixava com o protagonismo das crianças que procurávamos, como se ele fosse “velho” demais para esse recorte. Ao irmos desconstruindo, novamente, a narrativa de infância global e de idades específicas para “criança”, passamos a entender que Mario é, sim, criança, especialmente em sua relação indissociável com práticas de autonomia e independência – que, no universo Guarani, não se encontram

isoladas ou dependentes do crescimento desses sujeitos, nem circunscritas à juventude ou à idade adulta.

Equívocos como a marcação etária que tínhamos nos fizeram resgatar a produção *No Caminho com o Mario* (2014) para trilharmos com ele seu percurso e, com isso, para confrontar os problemas do Mbyá Guarani no cotidiano. O curta-metragem foi feito concomitantemente com o já mencionado *Mbyá Mirim* – ambos resultados de oficinas da VNA e assinados pelo Coletivo Mbyá Guarani.



Frame 35 – *No Caminho com Mario* (2014): diferentes momentos do filme são marcados por embates do Mario, seja em suas conversas, ou, como no *frame*, em embates direto com a câmera, uma câmera que participa da cena.

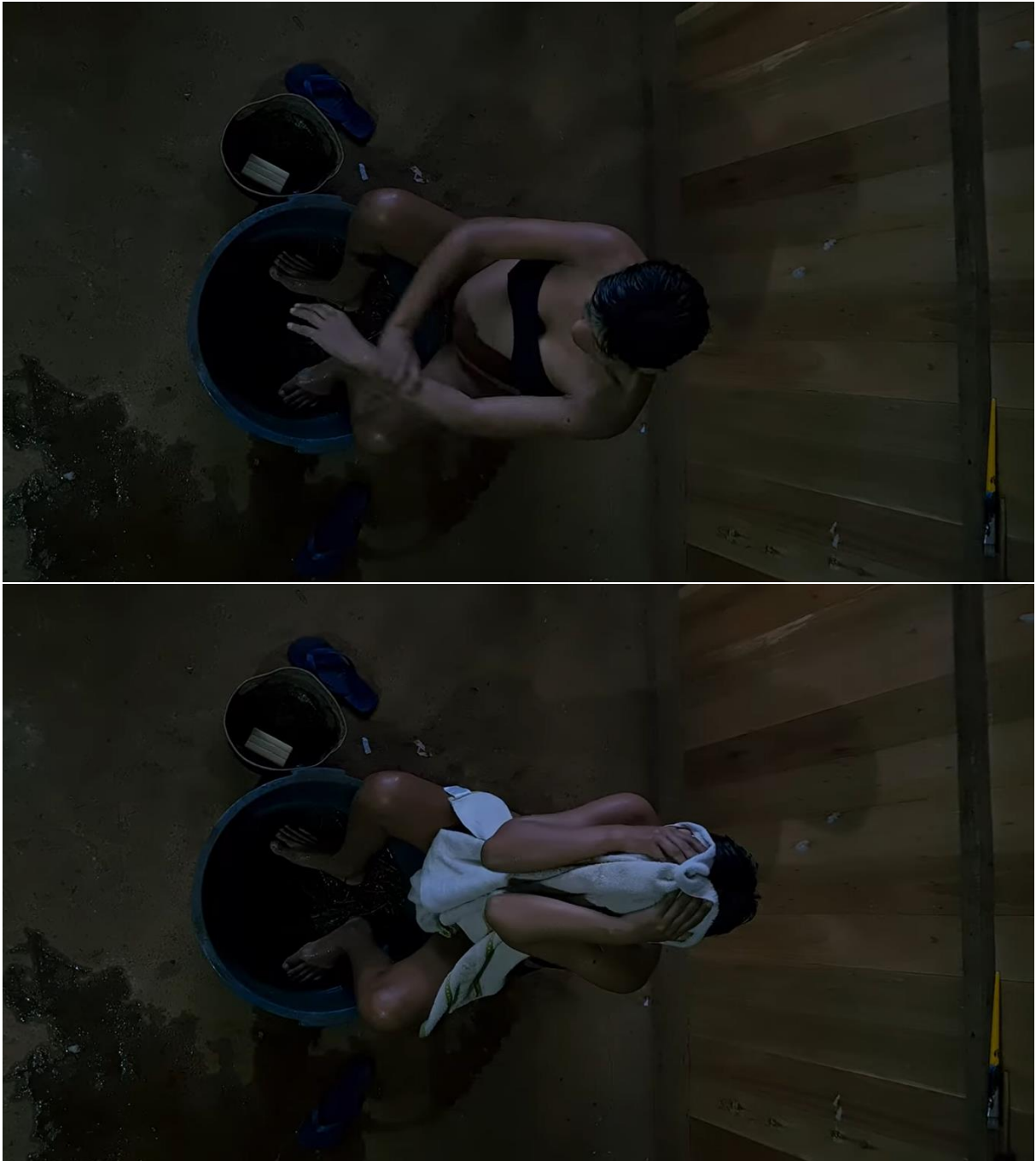
O conceito de infância sonhada será discutido também a partir de dois filmes abordados anteriormente: *Mbya Mirim* (2013) e *Para'í* (2018).

Iniciemos nossa análise propriamente dita com o filme *Nossos espíritos seguem chegando* (2021). Dimensionar o alcance que a pandemia tem e terá para as gerações futuras é ainda enigmático, contudo, retratar e discutir as possibilidades do presente foi uma das formas de conviver com a pandemia de COVID-19. Quando Patrícia Ferreira, Ariel Ortega e Bruno Huyer nos trazem essa reflexão sobre a gestação de uma criança, contemplam não só a “produção” da criança Guarani (CATAFESTO DE SOUZA, 2010; COHN, 2022; PISSOLATO, 2005), mas as mudanças, os cuidados em um período tão desconhecido.



*Frame 36 – Nossos espíritos seguem chegando (2021): após mostrar a colheita de ervas, o enfoque da câmera se dedica não a Patrícia, mas sim à composição entre a barriga já saliente e os escritos da camiseta: *Guarani resistance*.*

O início da produção já é marcado pela necessidade de novas relações de cuidado. Não é dito ao espectador para quê servem as ervas que Patrícia tem em mãos (*frame 36*). No entanto, na sequência, enquanto Patrícia se banha com as ervas, ouvimos, ao fundo, os boletins diários sobre a disseminação da COVID-19 pelo interior do Estado do Rio Grande do Sul. Mais do que o próprio cuidado estabelecido, a imagem que centraliza não a mãe, e sim a barriga, nos permite ver a frase “*Guarani resistance*” [Resistência Guarani]. A criança que está sendo gerada já é entendida como uma “resistência”, não só à própria ideia de sobreviver em meio a uma pandemia, como resistência Guarani de seguir existindo.



Frames 37 e 38 – *Nossos espíritos seguem chegando* (2021): sequência do banho de ervas.

As imagens capturas do banho de ervas nos causam, inicialmente, desconforto pelo ângulo em que a câmera nos mostra Patrícia. A câmera imóvel registra de cima o banho de ervas, e nos coloca Patrícia na horizontal, e não na vertical, como estamos acostumados. Na sequência, junto ao som da água, passamos a escutar também as notícias. O momento não diz respeito somente às tantas tentativas de limpeza e proteção que tivemos nos últimos anos, mas aponta igualmente para uma forma de

materializar alguns dos cuidados que compõem a formação do sujeito. O desconforto da cena é resultado de um conjunto simbólico das inúmeras incompreensões que vivenciamos em um momento como este, particular no âmbito da gravidez da Patrícia Ferreira, mas dotado de dores coletivas resultantes da COVID-19.

Catafesto de Souza (2010, p. 68) durante a sua pesquisa em campo, realizada Tekoá Yriapu (Granja Vargas/RS), tem uma conversa com o Karaí Augusto, que lhe explica a importância dos cuidados durante a gestação. Karaí Augusto narra ao pesquisador que a observação de certas prescrições e cuidados durante a gestação são fundamentais para a formação do corpo e para a permanência da palavra-alma.

Tal como presente no curta-metragem, a COVID-19 não é a primeira epidemia vivenciada pelos povos indígenas: a questão é que agora o Ocidente também foi atingido em larga escala. No filme, os indígenas rememoram o sarampo e a gripe comum. Assim, os cuidados com a gestação já existiam, mas outros a eles se incorporam na esperança de que a vinda de um bebê é como uma lição a todos.

Os sons em *Nossos espíritos seguem chegando* (2021) são outro destaque da produção. Além dos sons da água e das notícias, há aqueles dos exames realizados por Patricia durante a visita ao posto da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) para verificar as condições do bebê. Durante o ultrassom passamos a ouvir o som grave e forte dos batimentos cardíacos da criança. Se muito se apresenta a mãe grávida ou a barriga, no curta o que acompanhamos é Patrícia e o seu bebê, ambos em cena (ele, de diferentes formas), ocupando ainda um só corpo. Essa dupla presença nos convoca também a pensar na formação coletiva desses sujeitos, que mantém o respeito individual junto à compreensão de que são sociedades de um coletivo.

Por fim, na última cena do filme, bem como naquela sobre o diálogo com as mulheres mais velhas, sábias da família, nos permitem perceber com mais clareza esse “sujeito pleno” do qual falamos anteriormente: junto às sábias, Patrícia se questiona do porquê de essa criança vem no momento que vem – “Talvez seja para que eu reflita. Para que eu alcance alguma sabedoria”; e, nas cenas finais, conversa com o seu bebê, sobre a hora de acordar. Por seus movimentos, ela percebe que o bebê também já queria se levantar da cama. Ambas as situações reafirmam a importância desse sujeito em sua comunidade, em que, mesmo antes de nascer, já recebe uma escuta ativa em que a sua opinião é também considerada.



Frames 39, 40, 41, 42 – *Nossos espíritos seguem chegando* (2021): cenas finais de diálogo da Patrícia com seu bebê

Ainda sobre *Nossos espíritos seguem chegando* (2021), o curta é filmado por Ariel Ortega, o pai do bebê esperado por Patrícia. Trouxemos essa informação pelo detalhe descrito por Melo (2012), em que a autora ressalta a importância da proximidade que o pai deve ter ao longo da gestação, de que não deve se afastar muito da sua comunidade, pois é ele quem indica os caminhos para a criança que está para chegar. Por todo o rico histórico de produções, tanto de Patrícia Ferreira, quanto de Ariel Ortega, ressaltamos o modo potente com que Ariel acompanha ou está à frente/lado de Patrícia, registrando esses caminhos e antecipando outros.

Os cuidados para com as crianças envolvem múltiplos aspectos, particularmente quando, entre seus objetivos, está o de que elas criem laços e queiram permanecer no mundo terreno. Sobre isso, destacamos aqui o momento em que uma anciã – provavelmente uma Kunhã karai – abençoa as primeiras frutas da colheita, visando tanto boa safra, quanto proteção aos que as consomem. Conforme Cohn (2021) e Catafesto de Souza (2010) já discutiam sobre as sociedades indígenas não serem sociedades somente humanas, o benzer dos alimentos nos remete ao pressuposto de que os Guarani não se organizam somente a partir de elementos do universo humano: outros corpos, animais, frutos árvores fazem parte dele e a participação das crianças no gesto de abençoar as frutas fortalece seu laço com aquela sociedade.



Frames 43, 44, 45 – *Mbya Mirim* (2013): bênção das primeiras frutas colhidas pelas crianças.

Os cuidados com o corpo também são um tema comum entre os Guarani. As brincadeiras e danças são introduções, em certos casos, a ações cerimoniais e integram essa preocupação do cuidado, do preparo contínuo do corpo. Conectando a dimensão de cuidado com o corpo e de formação da criança, observamos que são práticas recorrentes e ensinadas para as crianças, como em *Brincadeira das crianças*

Guarani (2017). A sequência de *frames* (46, 47, 48) apresenta não só a circularidade da dança, como também nos convida a pensar outra relação que se estabelece não só em atividades do cotidiano, como também a dimensões sagradas, afinal, muitas dessas danças são realizadas em casas de reza. Na cena, há uma criança que, no meio da dança, tropeça e cai. Muitas reações poderiam ter ocorrido em decorrência do tombo: intervenções negativas, ou até mesmo a chacota pelas outras crianças. Mas nada disso ocorre. O menino que cai, ri, brinca com o acontecido, se levanta e segue. Nota-se que a câmera aqui também não é fixa, ela se move e acompanha algumas nuances da movimentação, sem a elas se integrar.



Frames 46, 47, 48 - Brincadeiras das crianças Guarani (2017): as brincadeiras de danças circulares que adquirem outras dimensões.

Novamente, reforçamos que não estamos em busca de idealizações sobre as crianças, contudo, não podemos ignorar o fato de práticas que envolvem o cativar das crianças, também nos envolvem, nos motivam a trazê-las para essa discussão. As brincadeiras seguem nos parecendo formas de cativarem essas almas a conhecerem o cotidiano do Guarani em terra e se encantar por intermédio das suas brincadeiras.

Em *Brincadeiras das crianças Guarani* (2017), somos apresentados por outra dessas brincadeiras do cotidiano: arrancar mandioca. Uma das crianças escolhe qual “mandioca” quer: a criança que está colhendo as mandiocas vai lá e colhe todas as “mandiocas” até chegar na escolhida. Cada criança participante da brincadeira representa uma mandioca. Se na seção anterior discutimos sobre o processo de miniaturização de objetos do cotidiano, aqui, novamente, temos o cotidiano sendo transformado em brincadeira.



Frames 49, 50, 51 – *Brincadeiras das crianças Guarani* (2017): em dois momentos distintos do filme, e com grupos de crianças diferentes, somos apresentados à colheita de “mandiocas”.

Direcionando nossa discussão para a importância que o nome tem para os Guarani, atuando tanto como um componente de “fixação” da parte divina do sujeito para permanecer na dimensão terrena, quanto como um elemento carregado de significados que atuam ativamente na vida do sujeito. Dos cinco filmes escolhidos para comporem a análise desta seção, três contemplam essa temática de modo indireto – *Mbya Mirim* (2013), *No caminho com o Mario* (2014) e *Nossos espíritos seguem chegando* (2021). Nenhuma dessas produções discute os significados dos nomes ou os processos de batismo, contudo, todos eles acabam, de alguma forma nos apresentando os dois nomes de cada sujeito Guarani, seja durante a trama, seja nos créditos dos filmes. Entre os cineastas que mais acompanhamos, é possível perceber, inclusive, a mudança de postura em assinar os filmes, não mais nos nomes de registro da identidade brasileira, mas, sim, os nomes de batismo Guarani. Notadamente, pela presença nesses mesmos três filmes, podemos considerar a Patrícia Ferreira, que hoje assina ou com ambos os nomes ou somente com Pará Yxapy, e Ariel Ortega, que assina hoje Kuaray Poty junto ao nome de registro.

Se os três filmes anteriores apresentam o tema de modo subjetivo, outro dos filmes, *Para'í*, traz a discussão como parte central do seu enredo. Inicialmente, já tínhamos relacionado o momento em que a protagonista, Pará, conta para uma colega de escola dos dois nomes que possui, Mônica e Pará. Mas, mais do que isso, ao longo da narrativa somos apresentados às conexões entre o nome do filme, o nome da protagonista e o nome o milho “colorido” – é a tentativa de plantio deste milho que move a protagonista a realizar suas ações.



Frame 52 – *Para'í* (2018): cena em que José (Lucas Augusto Martim), o pai de Pará (Monique Ramos Ara Poty Mattos), explica para a filha o significado do nome dela.

O frame (52) remete à cena em que José, com o milho 'colorido' nas mãos, questiona a filha, Pará, se aquele era o milho que ela estava tentando plantar. Seguido da afirmativa da menina, ele explica: *“esse milho aqui tem o mesmo nome que o seu, Avaxi Para, Avaxi Para'í; Pará significa desenho, cores, letras e, por isso, é chamado de Avaxi Para'í; e, para plantar, ele tem que ter terra boa, muita floresta”*. Aqui, há toda uma discussão no enredo sobre ter espaço para poder agir, ser Guarani e, assim, sobre as marcas que o nome pode trazer à vida da pessoa:

O envio do nome corresponde ao envio da própria alma – *ñe'e*, ou seja, a parte divina que compõe a pessoa Guarani. Tais almas provêm também desses mesmos quadrantes e suas características associam-se ao perfil da divindade às quais são vinculadas. [...] Para referir a esta parte divina da pessoa, optei por utilizar a expressão “palavra-alma”. (CATAFESTO DE SOUZA, 2010, p. 69)

Pará redescobriu os sentidos em ser Guarani e foi em busca da terra boa para o plantio do milho. O milho, o mesmo alimento que também denomina a sua parte divina, é parte da construção desses indícios que o nome pode trazer para a história de vida do sujeito, tal como o fez na narrativa de Pará.

Seguindo para a segunda parte da análise, voltada ao entendimento da criança Guarani como um sujeito em suas comunidades, damos destaque a algo já tantas

vezes mencionado nesta pesquisa: a atuação social se expande e engloba também seres não humanos. Se anteriormente abordamos a relação com a natureza, principalmente quando relacionada à necessidade de território (corpo-território), aqui daremos destaque à presença dos animais em cena. Mais precisamente, queremos apontar aqui para a presença de animais como cães e gatos, que circulam livremente e também são integrantes não casuais das cenas.



Frames 53, 54, 55 – Nossos espíritos seguem chegando (2021): Na sequência inicial, após a colheita de ervas de Patrícia, a imagem centraliza uma casa e em frente a ela aparece um cachorro. Ele olha para a câmera, olha para a casa e se dirige para a casa. Empurra a porta da casa e entra. Na sequência, Patrícia Ferreira volta à cena e a porta ao fundo se fecha.



Frames 56, 57 – Brincadeiras das crianças Guarani (2017): As crianças brincam uma espécie de “pega-pega” enquanto um pequeno gatinho fica no meio de toda a cena.

A segunda seleção de imagem que trouxemos, no caso, dos animais em cena, foi de *Brincadeiras das crianças Guarani (2017)*, que nos provocou novamente a olhar além do óbvio em cena: a brincadeira. O gato aparece assustado com a correria à sua volta. Num primeiro momento, chega-se a duvidar que ele sobreviva à corrida de todas as crianças em sua direção, ao mesmo tempo. E não é o que acontece: de algum modo, mesmo com a petrificação do gato em cena, as crianças nem esbarram ou se assustam com ele ali, mas, sim, respeitam seu espaço independente da ação que realizam.

Retornando a concepção desses sujeitos como atores sociais, notoriamente é um aspecto que circunda todas as nossas discussões nessa pesquisa, bem como foi

um dos tópicos que nos levou a olhar com maior cuidado as produções do cinema indígena. Sendo assim, como imagem recorrente de discussão, temos, nos filmes *Mbya Mirim* (2013) e *No caminho com o Mario* (2014), o reforço tanto desse sujeito capaz de ser ativo no seu entorno, como um sujeito produtor – de cultura, de alimento, de relações sociais, de circulação etc.



Frames 58, 59, 60 – Mbya Mirim (2013): a relação de potência e de completude que os sujeitos são vistos podem ser notados em cenas como essas. Além de tirar a divisória do mundo de adulto/mundo de criança, valoriza as trocas que já são possíveis pelas crianças, sempre respeitando os limites delas.

Quanto a um sujeito que monetiza suas produções e até mesmo a construção de uma relação com o dinheiro, *No caminho com o Mario* (2014) traz essas questões de modo intenso, ainda mais nas cenas em que estão nas ruínas Missioneiras do Rio Grande do Sul. A vinculação com a venda de artesanato já é fundamental para a subsistência dos sujeitos, mas confrontar essas relações monetárias traz um embate ainda mais profundo. Três cenas invocam essa discussão e mostram sua relação com os modos de ser criança Guarani, a primeira é quando Mario está construindo arcos e flechas para vender nas ruínas das missões, o corpo-câmera está na mesma altura que Mario, de maneira que a voz em off pergunta o que ele estava fazendo (pedindo ainda que ele respondesse de forma séria):



Frames 61, 62 – *No caminho com o Mario* (2014): quando questionado sobre o que estava fazendo, Mario não só responde, como ainda enfrenta, brincando, a postura de quem o estava filmando.

Mario, como de costume, não se contém em sua resposta e confronta o cineasta, em tom de brincadeira. A relação da produção do artesanato, como já comentamos, tem papel fundamental hoje na manutenção de muitas dessas comunidades, e é uma discussão reforçada em mais de um dos filmes.

A segunda cena surge de outro questionamento de quem filmava: já no ambiente das Missões, um jovem está em seu espaço de venda dos artesanatos e ele responde ao “cineasta”, como diria Mario, que entre estar na aldeia ou ali, ele diz estar mais “feliz” ali, nas Missões. E, ao ser questionado do porquê, explica que isso se deve à necessidade emitente de ter dinheiro no contexto atual: “É porque aqui eu vendo...”.



Frames 63, 64 – *No caminho com o Mario* (2014): nas Missões de São Miguel (RS), um dos jovens é questionado por quem filma, sobre qual o lugar que ele gostava de estar mais, se era na cidade ou na aldeia.

Na sequência, vamos à terceira cena. Diferente das tantas cenas em que as crianças são acompanhadas na altura de seus olhos, aqui, por mais que as crianças sejam a maioria, o corpo-câmera se coloca na altura da mulher (não-indígena) que aparece em cena, dando “trocós” para as crianças nas Missões. Reconhecendo o conjunto de imagens feitos pelo Coletivo Guarani e de como em outros filmes há embates nas Missões, questionando inclusive se os Guarani tinham o direito de monetizar a sua presença ali, vemos a postura do corpo-câmera para além do registro, passando também a proteção. Afinal, há outras cenas, inclusive que percebemos que são posteriores a essa, e a postura dos registros se modifica drasticamente, retornando à integração já descrita.

Na cena, uma das crianças recebe uma moeda. Assim que outra das crianças percebe, ela estica sua mão em direção à mulher e também pede, ao passo que a

mulher recusa, dando a entender que outra moeda já seria “demais”. As crianças, já falando em Guarani, questionam “Tá lôco, ela acha que deu muito dinheiro... Só deu dez centavos”. A relação da turista é como se ela estivesse fazendo um grande gesto, deslocando não só o pertencimento daquele espaço, como apagando que são os sujeitos que ali hoje estão os descendentes dos sobreviventes das Missões e de tantas outras políticas coloniais.



Frames 65, 66, 67 – *No caminho com o Mario* (2014): Momento em que as crianças circulam por dentro das ruínas de São Miguel e uma mulher lhes dá uma moeda, achando, inclusive, que era muito/o suficiente aquela uma moeda.

A presença das crianças nas comunidades é produzida de diferentes formas nos filmes: por meio das peripécias de Neneco e Palermo no cotidiano, nos caminhos percorridos por Mario e sua “gangue”, na jornada de Pará pela reconquista de sua ancestralidade. Se por meio dessas narrativas encontrávamos a centralidade das crianças de maneira evidente, em *Brincadeiras das crianças Guarani* (2017), era justamente a falta do protagonismo das crianças em algumas cenas, como a sequência abaixo, que nos incomodava e, inclusive, nos fazia excluir a obra de nossas escolhas filmicas. Contudo, é nessa mesma sequência que percebemos o equívoco de nossas percepções, afinal, as crianças que estão ao fundo da cena estão, também, sendo protagonistas da “fala” dos adultos que ali rememoram suas infâncias. Mais do que isso, as crianças, por estarem em segundo plano, não só corroboram os discursos, como mostram vieses que as palavras ditas nem sempre dão conta de abordar. Não basta clamarmos pelo protagonismo ou mesmo participação das crianças, temos que estar dispostos a enxergá-los.



Frames 68, 69, 70, 71, 72, 73 – *Brincadeiras das crianças Guarani* (2017): sequência de cenas que nos fizeram repensar a presença/exclusão desse curta em nossas análises.

Enquanto os adultos contam das brincadeiras, de forma centralizada nas cenas, as crianças também ganham destaque, afinal, ao fundo, fazem acrobacias e tentam escalar de diferentes modos as taquaras ao fundo.

Por fim, para encerrarmos a segunda e última seção de análise, trazemos duas cenas na medida em que, juntas, abrangem inúmeros dos aspectos por nós discutidos ao longo de toda a dissertação. Em *No caminho com o Mario* (2014): ao fundo de cena temos a estrada, recorrência na temática dos filmes Guarani em sua tão fundamental Jeguatá [caminhar]⁵⁶; ao centro, duas crianças, que antes insistimos na ideia de serem jovens, mas, aqui, passamos a questionar, por que não crianças? Os dois brincam em cena com o milho, o alimento verdadeiro, tão singelo e tão rico, entrelaçando os mais diversos e potenciais significados.



Frames 74, 75 – *No caminho com o Mario* (2014): Mario e um dos seus amigos brincam com mágicas para adivinharem onde estavam os grãos de milho.

⁵⁶ Ver nota 39.

A segunda cena é de *Para'í* (2018), e envolve toda montagem das cenas finais do filme. Se acompanhamos Pará, junto de seu avô procurando uma terra própria para plantio, também acompanhamos quando tudo foi dizimado pelo fogo criminoso dos interesses privados da região. A sequência de cenas finais é uma Pará ainda tocada por tudo que aconteceu; acompanhamos a menina saindo da sala de aula, sem se explicar para a professora, retornar para a aldeia, e, de lá, retornar à terra “sem males”. As mudanças de território nos chocam pelos sons, da rodovia movimentada, de um barulho incômodo, para uma mata fechada, de grilos, sapos, mosquitos. Na mata, ainda é possível ver a figura de um homem, um “segurança”, provavelmente contratado para impedir o retorno dos Guarani à região. Ela foge, mas, ainda assim, encontra o caminho, se deparando com a destruição do espaço.



Frame 76 – Para'í (2018): a destruição encontrada por Pará.

O silêncio, acompanhado apenas por um somido distante de insetos, vai comendo a cena desoladora, junto com Pará, ali, onde tudo foi queimado. Os passos da menina nem são ouvidos, como, de fato, nem solo mais houvesse ali. Contudo, como em diversos momentos do longa, Pará viu algo que lhe chamou a atenção, se abaixou e, com ares de investigação, mostrou à câmera seu achado. Dos momentos iniciais de hesitação, logo veio a esperança na atuação de Pará. Assim como em muitos dos filmes do cinema indígena, não estamos procurando soluções mágicas, ou representações idílicas, mas vemos aqui pequenas centelhas de esperança e, a partir delas, possibilidades de reconstruir as destruições que tanto afetaram as crianças, e, claro, a todos nós.



Frame 77 – Para'í (2018): cena final do longa, a descoberta de Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos para a construção desta dissertação são singelos se comparados com a diversidade dos povos indígenas, ou, ainda, com a crescente de publicações sobre a temática das crianças indígenas. Buscamos, de certo modo, compor esta investigação entrelaçando três campos de discussão – os tensionamentos sobre um conceito de infância global junto aos estudos decoloniais, o cinema indígena como gesto político e as crianças indígenas, dimensão conceitual central do trabalho.

Como nosso objeto de análise para essa pesquisa eram os filmes do cinema indígena, inicialmente, nos propomos a fazer uma escolha de representantes regionais dessas produções, conforme as delimitações políticas atuais do Brasil. Uma vez que essa proposição se via limitada em sua própria diversidade, tanto com os modos de vida desses povos, quanto com a incapacidade que teríamos de condensá-los em uma mesma análise, assumimos os filmes que tratassem das crianças Guarani como aqueles que comporiam os materiais a serem analisados. Assim, por uma provocação da banca que analisou o projeto da dissertação, compreendemos que poderíamos encontrar nos povos indígenas mais próximos a nós um espaço frutífero de discussões e reflexões.

Assumindo como objetivo a análise das imagens das crianças Guarani, optamos por analisar um conjunto de oito produções fílmicas.

Para tanto, a pesquisa percorreu um caminho implicado com as seguintes discussões: primeiramente, na seção inicial do projeto – sobre infância global –, nossa intenção foi ir além das discussões do nicho “global” para considerarmos também como esse conceito tem impactado as discussões que envolvem as crianças no Brasil, inclusive juridicamente. Com isso, entendemos o quão importante foi expandir a percepção desta seção, entendendo-a como um corpo teórico-metodológico implicado no gesto, permanente e contínuo, de decolonizarmos as infâncias (isso, claro, dentro dos limites desta dissertação cujo tema foi as crianças Guarani).

Já na segunda seção – sobre as crianças indígenas –, por compreendermos a necessidade de aprofundamento e ampliação de nossas leituras e, com base nisso, criamos panoramas mais amplos de sustentação às análises, buscamos desenvolver discussões que nos mostrassem aspectos singulares sobre os povos Guarani e, mais

especialmente, sobre aspectos que marcam as crianças Guarani – ainda que não em sua oralidade, mas, ao menos, como importantes recorrências. Tal seção, é preciso ainda dizer, permitiu a construção das categorias de análise, em especial daquelas que remetem à criança e seu corpo-território e a criança como sujeito “pleno” e sua centralidade.

A terceira seção – sobre cinema indígena – foi, provavelmente, a seção mais complexa, nos termos de sua elaboração, na medida em que exigiu acompanhar os mais diversos campos de estudos para, então, montar um mosaico que converge para a constituição de um cinema com características próprias. Nesta seção, buscamos apresentar também o processo de construção do corpus e, claro, os próprios filmes selecionados para análise.

Por fim, na última seção, subdividida em duas subseções, realizamos a análise de oito filmes. Para dar conta da potência que cada uma dessas produções audiovisuais nos apresentava, focamos em cada subseção de análise em cinco desses filmes (sendo que dois deles se repetiram em uma e em outra). As unidades de análise foram pensadas a partir das discussões que surgiram na composição teórica sobre as crianças indígenas, bem como das relações construídas a partir dos filmes, com as crianças Guarani. Assim, contemplamos na primeira subseção, *a mobilidade das crianças Guarani e o corpo-território* e, na segunda, *a criança sonhada - a criança Guarani como um sujeito pleno*.

Os dois anos desta investigação foram de construções e desconstruções, em que notamos que as maiores dificuldades estão em nós mesmos pela imensa gama de *naturalizações* construídas no nosso cotidiano, bem como no universo acadêmico. No momento em que passamos a questionar esses paradigmas, bem como aprofundávamos as discussões sobre o tema, os debates que pretendíamos compor iam, aos poucos, ganhando forma.

Ainda assim, reafirmamos, o quanto ainda é necessário nos dedicarmos a conhecer (e reconhecer) esses povos tendo como ponto de partida as suas crianças, destituindo pressupostos que sustentam que elas servem de exemplo do incomum, do outro e do errático. É somente a partir disso que podemos instaurar discussões, tanto quanto possível, férteis, dentro e fora do campo da educação, para pensarmos em crianças e, até mesmo, na experiência a que chamamos infância.

REFERÊNCIAS

BICICLETAS de Nhanderú. Direção: Ariel Duarte Ortega e Patrícia Ferreira. Rio Grande do Sul: Vídeo nas Aldeias, 2011. Média-metragem (48min.). Disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/bicicletasdenhanderu/216505519%20>

CORDILHEIRA de Amora II. Direção: Jamille Fortunato. Produção: Alexandre Basso e Lia Mattos. Elenco: Cariane Martines e Clebisson Domingues. Mato Grosso do Sul: Espaço Imaginário e Tenda dos Milagres, 2015. Curta-metragem (12 min.). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii.

GA Vi: a voz do barro. Direção e roteiro: Ana Letícia Meira Schweig, Angélica Domingos, Cleber kronun de Almeida, Eduardo Santos Schaan, Geórgia de Macedo Garcia, Gilda Wanklyl Kuita, Iracema Gãh Té Nascimento, Kassiane Schwingel, Marcus A. S. Wittmann, Nyg Kuita, Vini Albernaz. Desenhos e animação: Vini Albernaz. Paraná: Terra Indígena Kaingang Apucarantina, 2022. Curta-metragem (10min.56). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>

KAKXOP Pit H mkoxuk Xop Te Yumug h : Inicia o dos Filhos dos Espíritos da Terra. Dire o: Isael Maxakali. Minas Gerais: 2015 (47 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1BCnneZI-Xw>.

KYRINGUE mbya onheovanga regua - Brincadeira das crianças Guarani. Fotos, textos e documentário produzidos pelos jovens indígenas: Regina G. Costa, Esmeralda Ramires, Daniel da Silva, Suzana Brizola, Natalino R. Brizola, Elena Brizola, Cintia Soares, Edilaine Rose, Evandro Rose, Emerson Verissimo, Priscila G. Costa, Watson Fernandes, Kleber Ramires. Artesanato: Fatima G. Soares Poty. Santa Catarina: IEELA/UFSC (Instituto de Estudos Latino-Americanos/Universidade Federal de Santa Catarina), 2017. Curta-metragem (15 min. 43). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbYw2eTFPYs%20>

KYRINGUE Rory'i, o sorriso das crianças. Imagens, desenhos, crédito: Pará Ret . Colabora o: Carmem Guardiola, Daniel Eizirik, Tuane Eggers. Rio Grande do Sul: 2018. Curta-metragem (4 min.47). Disponível em: <https://vimeo.com/369691287>

L  vai a bola. Bahia: Instituto Tribo Jovens, 2013. Curta-metragem (9 min.19). Disponível em: <https://vimeo.com/65177536>.

MBYA Mirim - Palermo e Neneco. Dire o: Ariel Duarte Ortega e Patricia Ferreira. Rio Grande do Sul: Vídeo Nas Aldeias, 2013. Curta-metragem (22 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4.

MONDEO. Produ o: Mosarambihára. Mato Grosso do Sul: ASCURI, 2015. Curta-metragem (9min.45). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRUFcZsS1p8> & feature=youtu.be.

NOSSOS espíritos seguem chegando - Nhe'  kuery jogueru teri. Dire o: Kuaray Poty (Ariel Ortega) e Bruno Huyer. Rio Grande do Sul: PARI-c – Platform for Anthropology

and Indigenous Responses to COVID-19, 2021. Curta-metragem (15 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6QUy09uiTE%20>

NO caminho com Mario – Mario Reve Jeguatá. Diretor: Coletivo Mbya-Guarani de Cinema. Produção: Aldo Ferreira, Ariel Ortega, Leo Ortega, Patricia Ferreira, Ralf Ortega. Pernambuco: Vídeo nas Aldeias, 2014. Curta-metragem (20min.51). Disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/nocaminhocommario%20>

NO tempo do verão. Direção: Piyãko, W. Acre: Vídeo nas Aldeias, 2012. Curta-metragem (21min.15). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7ye5N4nHi8>.

OSIBA Kangamuke - Vamos lá, criança! Produção: Haja Kalapalo, Tavana Kalapalo, Veronica Monachini e Thomaz Pedro. Tradução: Jeika Kalapalo e Antonio Guerreiro. São Paulo: Povo Kalapalo, Araípe e UNICAMP, 2016. Curta-metragem (20 min.). Disponível em: <https://vimeo.com/187484839>.

PARA'Í. Direção: Vinicius Toro. História original: Alcides Tupá Jexaka Mirim, Felipe Karai Mirim Silva, Márcia Jera Venício, Sonia Barbosa Ara Mirim, Richard Wera Mirim, Vinicius Toro. São Paulo: Programa Aldeias, TI Jaraguá, 2018. Longa-metragem (1h22m.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=12YOpLCjzr0>

TEKO Haxy - Ser imperfeita. Roteiro, direção e fotografia: Patrícia Ferreira Pará Yxapy e Sophia Pinheiro. Goiânia: Piragui e Coletivo Mbya-Guarani de Cinema, 2018. Média-metragem (39min.46). Disponível em: <https://embaubaplay.com/catalogo/teko-haxy-ser-imperfeita/%20>

THAKHI. Produção: Natali Mamani. Brasil, Peru e Bolívia: 2020. Filme ensaio (35 min.56).

ABEBE, Tatek; LYSÅ, Ida Marie; DAR, Anandini (Eds.). Future Special Issue: Southern Theories and 'Global' Childhood Studies. **Childhood**: Call for papers, 2021.

ABEBE, Tatek; OFOSU-KUSI, Ywa. Beyond pluralizing African childhoods. **Childhood**, n. 23 (3), p. 303-316 - SAGE, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 77-91.

ALVARES, Myriam Martins. Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 77-91.

ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2014.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **CALLE14: revista de investigación en el campo del arte**, v. 4, n. 5, jul./dez. 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASCURI - CineFlecha. **[Membros]** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://redecineflecha.org/membros/ascuri-ms/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

AZEVEDO, Marta; BRAND, Antonio; HECK, Egon; PEREIRA, Levi Marques; MELIÀ, Bartomeu. **Guarani Retã**. Povos Guarani na fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. UNaM, ENDEPA; CTI, CIMI, ISA, UFGD; CEPAG, CONAPI, SAI, GAT, SPSAJ, CAPI. 2008. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/gid00223.pdf>

BALAGOPALAN, Sarada. CONSTRUCTING INDIGENOUS CHILDHOODS: Colonialism, vocational education and the working child. **Childhood**, n. 9 (1), p. 19-34, SAGE, 2002.

BALAGOPALAN, Sarada. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. **Childhood**, n. 26 (3), p. 304-320, SAGE, 2019.

BARROS, Moacir Francisco de Sant'Ana. Tava: cenas da caminhada e da conversação no cinema Mbyá-Guarani. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. 273 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4509%20>

BRASIL, André; BELISÁRIO, Bernard. Desmanchar o cinema: variações do fora-de-campo em filmes indígenas. **Sociologia & Antropologia** 6(3), 2016, p. 601-634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752016v633>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.

CACHOEIRA, Luiz Antônio Lima; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogias culturais em realizações de cineastas Mbyá-Guarani. **Interritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 5, n. 9, 2019.

CARELLI, Vincent; ECHEVARRÍA, Nicolás; ZIRIÓN, Antonio. Diálogos sobre o cinema indígena. **Los Cuadernos de Cinema 23** - Conversas: 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. **Childhood**, n. 27 (1), p. 48-62, SAGE, 2020.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva descolonial. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CATAFESTO DE SOUZA, Luiz Antonio. **Crianças Mbyá-Guarani**: práticas educativas & tecnologias de produção da pessoa. Canoas: ULBRA, 2010. 136 f.

CODONHO, Camila Guedes. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 53-75.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In.: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice (Ed.); LORETI, Gabriela Braga (Colab.). Dossiê: Crianças e Infâncias. **R@U - Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, ano 27, p. 31-59, 2021.

CONNELL, Raewyn. Using southern theory: Decolonizing social thought in theory, research and application. **Childhood**, n. 13 (2), p. 210-223, SAGE, 2013.

COSTA, Gilson Moraes da; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

DELGADO, Paulo Sergio. Consolidação do movimento indígena contemporâneo e produção audiovisual como uma nova forma de resistência. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

EPICOID-19. [Quarta etapa da pesquisa nacional mostra desaceleração do coronavírus no Brasil] Pelotas, 2020. Disponível em: http://www.epicoid19brasil.org/?page_id=973.

FARIAS, Iulik Lomba de; GRÜNEWALD, Leif. Aprisionando espíritos e fazendo imagens: por uma cosmopolítica das imagens Kaiowá. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Dossiê temático "Imagens: resistências e criações cotidianas", p. 08-27, jun. 2020.

FELIPE, Marcos Aurélio. Contranarrativas fílmicas Guarani Mbya: atos decoloniais de desobediência institucional no cinema indígena. São Paulo: **MATRIZES**, v. 13, n. 1, jan./abr., p. 231-54, 2019.

FERREIRA, Bruno. **Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnha kajrãnrãn fã**: O papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. 190 f.

FERREIRA, Rodrigo Siqueira (Arajeju). Cinema de luta dos povos originários no Brasil e processos colaborativos interculturais: autorias indígenas e narrativas audiovisuais contra-hegemônicas. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

GALLO, Silvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago., 2021.

GALLO, Silvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

GRANDO, Beline Saléte. Imagens e sons indígenas: vídeos com educação sensível do corpo na perspectiva intercultural. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

HAHN, Erin R; GILLOGLY, Meghan; BRADFORD, Bailey E. Children are unsuspecting meat eaters: An opportunity to address climate change. **Journal of Environmental Psychology**, v. 78, out., 2021. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0272494421001584?token=777E9EA58AF5CE2DA04B8CA7E76E07AEE480BC0F3DD7AACB0BE63F747759DF2389FE43DD639902307B51B1D2C8F8D9B7&originRegion=us-east-1&originCreation=20211121025330>

HANSON, Karl (moderator). ‘Global/local’ research on children and childhood in a ‘global society’. **Childhood**, 2018, n. 25 (3), p. 272-96 - SAGE.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. **[Principal]** 2021. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br>

JESUS, Naine Terena de; MOREIRA, Benedito Diécio. Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

JESUS, Naine Terena de. Lentas ativistas e a arte indígena. **Zum: Revista de fotografia**, [online], 2019. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/arte-indigena/%20>

JESUS, Silvana Cavalheiro de. Acampamentos indígenas no Sul do Brasil: os diversos olhares para a educação e a infância Mbyá-Guarani. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 141-61.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço Geográfico Guarani-mbya**: significado constituição e uso, 2001. Tese de Doutorado em Geografia Humana – FFLCH/ Universidade de São Paulo – USP. Versão Online. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista – CTI, 2015.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 25-51.

LIBARDI, Suzana Santos; SILVA, Conceição Firmina Seixas. Diferença e infância indígena no Brasil: Um olhar a partir da narrativa cinematográfica. **Revista Fórum Identidades**: Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 28, p. 25-40, set.-dez. de 2018.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). **Crianças Indígenas**: Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

MACIEL, Lucas da Costa; MONACHINI, Veronica; PEDRO, Thomaz. “Osiba Kangamuke - Vamos lá, Criançada!” o audiovisual e o etnográfico em colaboração. **Revista de Antropologia e Artes**. Campinas: n. 8, v. 1, p. 144-58. Jan. - Jun. 2018.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 117-37.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola Guarani. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MIGNOLO, Walder D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MUNDURUCU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil**: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro do; URQUIZA, Antonio H. Aguilera; VIEIRA, Carlos Naglis (Orgs.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes [recurso eletrônico]**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2. ed. Brasília, DF: IPHAN, IBGE, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mapaetnohistorico2ed2017.pdf%20>

OLIVEIRA, Melissa Santana de. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 93-115.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PERES, Julie Stefane Dorrico. **A Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**: A autoria individual e a poética do eu-nós. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2021. 254f. Tese (doutorado).

PIERRI, Daniel Calazans (coord). **Mapa Digital Guarani**. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Guarani Yvyrupa (CGY) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): 2014. Disponível em: <https://guarani.map.as/#!/%20>

PINHEIRO, Israel. 12ª sessão (3ªed.) "Janelas Filosóficas" - **Pensar e Viver Guarani**: experiências de si e do outro. *Online*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SDd6RrsY9vo%20>

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A Duração da Pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2006. 374 p.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. Jeguatá: o caminhar entre os guarani. **Espaço Ameríndio**: Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2009.

PRESTES, Anita Leocadia. **O historiador perante a História Oficial**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 91-96; jan. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

QUIJANO, Anibal. Estado-Nación, Ciudadanía y Democracia. In: QUIJANO, Anibal – **cuestiones y horizontes – Antología Esencial**. De la dependencia Histórico-Estructural a la colonialidade/descolonialidade del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. P. 605-624.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo horizonte: Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 24-56.

SANTOS, Josimara dos Reis. **Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, MS: novos cenários de socialização**. Dourados, MS: UFGD, 2015. 163f. Dissertação (mestrado).

SCHMITZ, Ingrid Oyarzábal. **Documentários antropológicos indígenas: três exemplos para pensarmos as culturas infantis**. UFRGS, 2019, 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **KALIVÔNO HIKÓ TARENÔE: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Campo Grande, 2016. 183p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

SILVA, Rute Mikaele Pacheco da. Crianças Guarani privadas da convivência comunitária: desidentificação étnica e disputa territorial. **Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL)**: Brasília, Universidade de Brasília, p. 1-13, jul. 2019.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, Iago Barreto; SALES, José Albio Moreira. Formação audiovisual e identidade indígena na produção de cinema e vídeo com os povos Potiguara e Anacé. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 1, p. 103-120, jan./abr. 2021.

SOUSA JR., Paulo Teixeira de. Prefácio. In.: DELGADO, Paulo Sergio e JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

SUL21. [Perseguição, morte e direito à terra: a retomada Xokleng traz à tona a história da etnia no RS] Porto Alegre: 2021. <https://sul21.com.br/noticias/geral/2021/01/perseguciao-morte-e-direito-a-terra-a-retomada-xokleng-traz-a-tona-a-historia-da-etnia-no-rs/%20m>

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007 Campo Grande - MS.

VALIENTE, Makiel Aquino; PALMA, Rogério da. Concepção De Criança Entre Os Kaiowá E Guarani Da Aldeia Guapo'y/ Amambai, Região Do Sertão. **Revista de Ciências Sociais da UEMS**. V. 1, nº 1, Jul/Dez. 2021.

VÍDEO NAS ALDEIAS. **[Principal]** Olinda, 2019. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>.

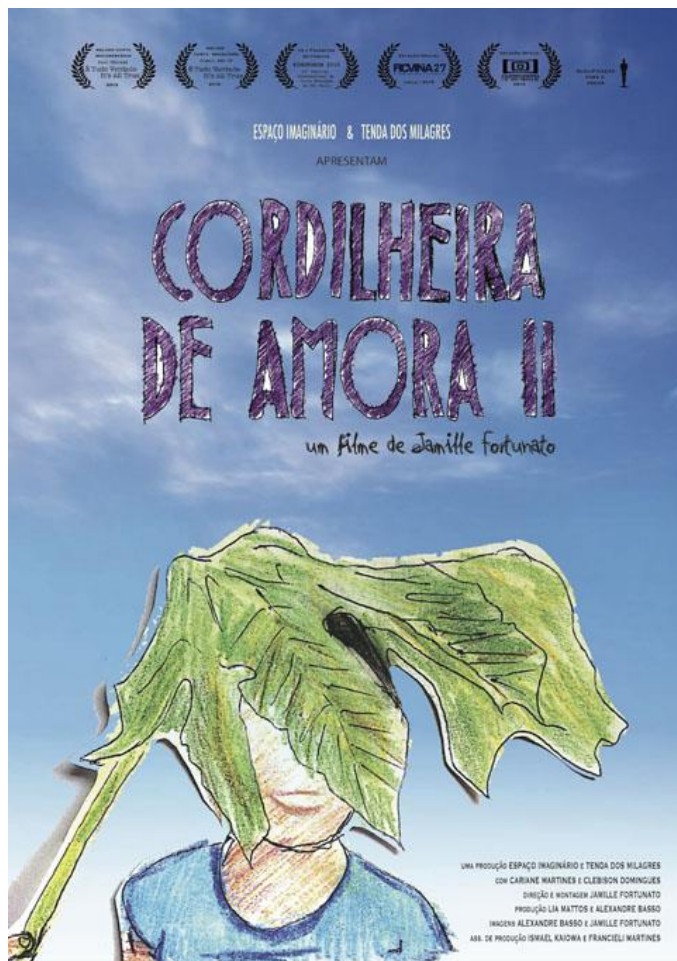
WITTMANN, Marcus A. S.; SCHWEIG, Ana Letícia; SCHAAN, Eduardo; MACEDO, Geórgia de. **A tela**: cinema e realizadores indígenas no Rio Grande do Sul. Edição online própria do Mostra Tela Indígena. 2021. Disponível em: https://issuu.com/telaindigena/docs/telafinal_1_

WOLF, Ivanirce Gomes. **A produção videográfica dos Guarani**: entre o político e a arte. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019. 126 f.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. **Infância indígena e outras infâncias**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

ANEXO 1 – FICHAS FÍLMICAS

CORDILHEIRA DE AMORA II (2015)



Acesso	https://vimeo.com/403250262%20n
Povo	Guarani Kaiowá
Localidade	Terra Indígena de Amambai, Mato Grosso do Sul
Realizadores	direção - Jamille Fortunato; produção - Alexandre Basso, Lia Mattos; assistente de produção - Franciele Martines, Ismael Kaiowá; som direto - Alexandre Basso, Jamille Fortunato; montagem - Jamille Fortunato.
Duração	12 min.
Idioma	Português

Dublagem	-
Legenda	Português
Como foi produzido	Oficina de cinema na comunidade de Amambai
Sinopse	A jovem kaiowá Cariane Martins (10-11 anos de idade) chama os jovens que estão a realizar uma oficina de cinema na comunidade de Amambai; ela os leva para a sua “casa própria”, espaço de faz de conta que a menina construiu a partir do reuso de diversos materiais. O curta metragem é um diálogo de Cariane com a câmera, bem como um registro das suas brincadeiras com o primo Clebison (9-10 anos de idade).

**KYRINGUE MBYA ONHEOVANGA REGUA
BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS GUARANI (2017)**



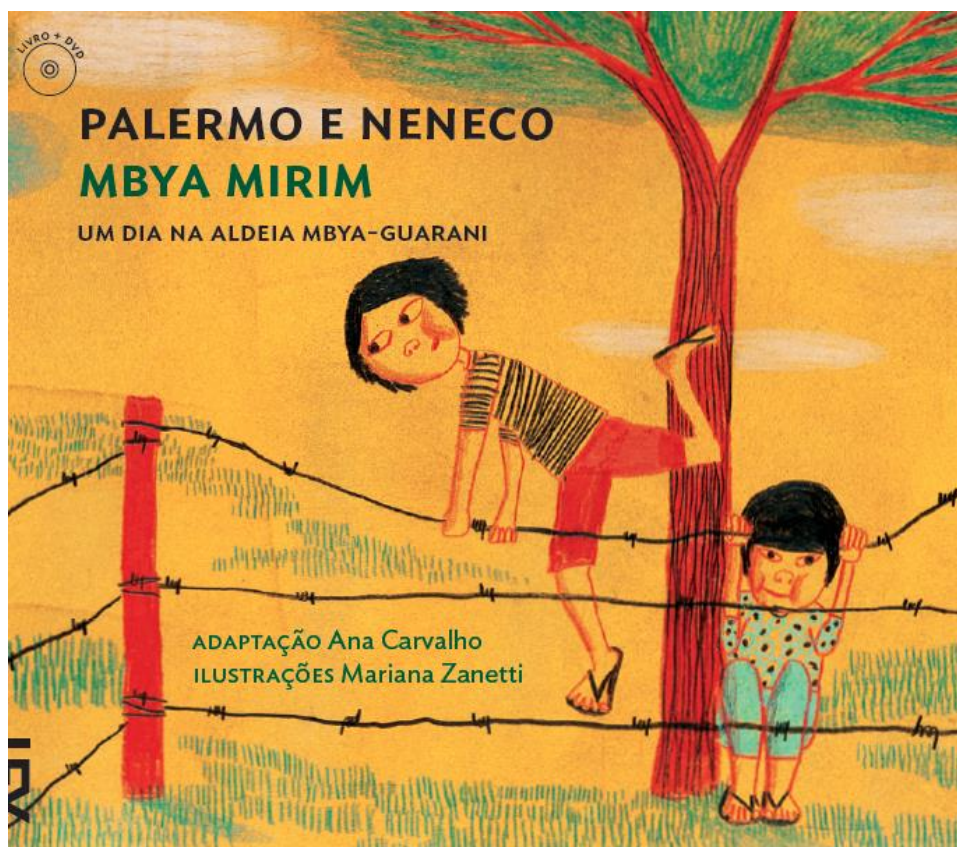
Acesso	https://www.youtube.com/watch?v=YbYw2eTFPYs%20
Povo	Guarani
Localidade	Santa Catarina
Realizadores	Fotos, textos e documentário produzidos pelos jovens indígenas: Regina G. Costa, Esmeralda Ramires, Daniel da Silva, Suzana Brizola, Natalino R. Brizola, Elena Brizola, Cintia Soares, Edilaine Rose, Evandro Rose, Emerson Verissimo, Priscila G. Costa, Watson Fernandes, Kleber Ramires. Artesanato: Fatima G. Soares Poty.
Duração	15 min.43
Idioma original	Guarani
Dublagem	-
Legenda	Português
Como foi produzido	Integrante do projeto Indígena Digital do IELA/UFSC (Instituto de Estudos Latino-Americanos/Universidade Federal de Santa Catarina), que promove o acesso e aprendizagem das novas tecnologias. O projeto contou com oficinas de vídeo e fotografia, que resultaram em curta-metragens.
Sinopse	Buscando resgatar as brincadeiras tradicionais Guarani, a comunidade se mobiliza relatando sobre essas brincadeiras, bem como, registrando-as

**KYRINGUE RORY'I - O SORRISO DAS CRIANÇAS
[UM FILME DE PARÁ RETÉ] (2018)**



Acesso	https://vimeo.com/369691287%20
Povo	Guarani Mbya
Localidade	Xe Xy'y Reko Apy/RS (Aldeia da minha tia)
Realizadores	Imagens, desenhos e créditos - Pará Reté; Colaboração: Carmem Guardiola, Daniel Eizirik e Tuane Eggers.
Duração	4min47s
Idioma	Guarani
Dublagem	-
Legenda	Português
Como foi produzido	Iniciativa da própria cineasta, Pará Reté, com apoio da equipe do Mostra Tela Indígena.
Sinopse	<p>Pará, na época da produção com onze anos, se dedica a perceber as ações das crianças na aldeia em que está. Nos narra sobre o cotidiano, dos insetos em uma árvore, das brincadeiras com os animais, da convivência. Sons ambientes.</p> <p>A única representação escrita se dá ao fim do filme, pelas mãos da Pará, primeiro escrito em Guarani e só depois na sua tradução para o português.</p> <p>“Crianças mbyá guarani, quando se levantam se diverte com tudo. Não enxerga <u>o lado ruim</u>. Não tem espaço suficiente para brincarem, mas elas estão lá, sempre sorrindo”</p>

MBYA MIRIM (2013)



Trouxemos a capa da versão do curta metragem quando transformada em livro, da coleção “Um dia na Aldeia”

Acesso	https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4%20
Povo	Guarani Mbya
Localidade	Aldeia Koenju/RS
Realizadores	Ariel Ortega e Patrícia Ferreira; Fotografia e som: Ernesto de Carvalho, Jorge Morinico, Léo Ortega; Imagens adicionais: Tiago Campos Tôres, Vicent Carelli; Edição: Tiago Campos Tôres, Tatiana Almeida; Tradução: Ariel e Léo Ortega. Alexandre Verá, Patrícia e Aldo Ferreira.
Duração	23min30s
Idioma	Guarani
Dublagem	Português
Legenda	Português

Como foi produzido	Oficina da Vídeo Nas Aldeias, pertence à coleção “Um dia na Aldeia”.
Sinopse	A produção é derivada do filme “Duas aldeias, uma caminhada” (2015), em que realizam aqui um corte dedicado ao cotidiano dos irmãos Neneco e Palermo. Intercalando com cenas do coletivo, como festas, a construção da Opã, a escola, as cenas nos dirigem a acompanhar a rotina dos meninos, indo ajudar no roçado, aprendendo quais árvores e como cortá-las, buscando lenha, brincando.

MONDEO (2015)



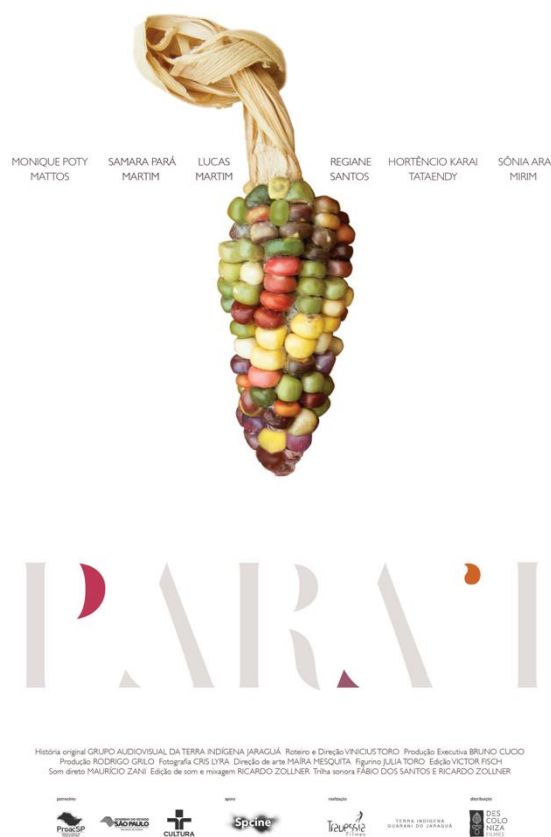
Acesso	https://www.youtube.com/watch?v=KRUFcZsS1p8%20
Povo	Guarani Kaiowá
Localidade	Aldeia Pirakuá - Bela Vista/MS
Realizadores	Programa Mosarambihára
Duração	9min48s
Idioma	Guarani
Dublagem	Não possui
Legenda	Não possui
Como foi produzido	Oficina Ta'ãngapu Pyhy Mombarate da ASCURI, no programa Mosarambihára.
Sinopse	Dois meninos caminham pela floresta, junto de seu caminhar percebemos que o menino mais velho parece estar ensinando ao mais novo, como atirar com o arco e a flecha, quais caminhos percorrer, e, por fim, o mais desafiador, como montar uma armadilha para animais pequenos.

**NOSSOS ESPÍRITOS SEGUEM CHEGANDO
NHE'Ë KUERY JOGUERU TERI (2021)**



Acesso	https://www.youtube.com/watch?v=U6QUy09uiTE%20
Povo	Mbyá Guarani
Localidade	Aldeia de Koenju/RS
Realizadores	Direção: Kuaray Poty (Ariel Ortega) e Bruno Huyer Participação: Pará Yxapy, Kerechu Miri/Elza Ortega e Pará Reté/ Elsa Chamorro Fotografia e Som: Kuaray Poty/Ariel Ortega Edição: Bruno Huyer Vinheta PARI-cine: Ziel Karapotó Assessoria de Comunicação: Cristiano Navarro Coordenação: Christine McCourt e Maria Paula Prates
Duração	15 min.
Idioma	Guarani/Português
Dublagem	-
Legenda	Português (Kuaray Poty/Ariel Ortega e Bruno Huyer e Pará Yxapy); Inglês (Karen Villanova)
Como foi produzido	PARI-c – Platform for Anthropology and Indigenous Responses to COVID-19
Sinopse	Patrícia Ferreira (Pará Yxapy) traz o relato de momentos vivenciados durante a sua gravidez em meio a pandemia de COVID-19 .

PARA'Í (2018)



Acesso	https://www.youtube.com/watch?v=12YOpLCjzr0%20
Povo	Guarani Mbya e Nandeva
Localidade	Terra Indígena Jaraguá/SP - Tekoa Itakupe, Tekoa Itawerá, Tekoa Pyau, Tekoa Ytu
Realizadores	Direção - Vinícius Toro (mediador das oficinas de cinema); Roteiro - Vinícius Toro (construção colaborativa redigida pelo autor) - história Original - Alcides Tupá Jexaka Mirim, Felipe Karai Mirim Silva, Márcia Jera Elenco - Monique Ramos Ara Poty Mattos, Samara Cristina Pará Mirim O. Martim, Lucas Augusto Martim, Regiane Dina de Oliveira Santos, Hortêncio Karai Tataendy, Sônia Barbosa Ara Mirim Produção executiva - Bruno Cucio Montagem - Victor Fisch Direção de fotografia - Cris Lyra Desenho de Som - Ricardo Zollner Direção de arte - Maíra Mesquita Produtora - Travessia
Duração	1h22min.
Idioma	Português e Guarani

Dublagem	-
Legenda	Português
Como foi produzido	Grupo de audiovisual formado dentro do “Programa Aldeias”
Sinopse	<p>FICÇÃO</p> <p>A Guarani Pará (interpretada por Monique Ramos Ara Poty Mattos) nos guia pelo seu processo de identificação junto a sua comunidade. Morando próximo ao perímetro urbano em uma terra indígena que já não comporta a sua população, Pará percorre um caminho de redescobrir a sua ancestralidade, indagando os mais velhos e a si mesma, sobre suas concepções religiosas, modo de vida, alimentação, territorialidade etc.</p>

NO CAMINHO COM MARIO – MARIO REVE JEGUATÁ (2014)



Acesso	https://vimeo.com/ondemand/nocaminhocommario%20
Povo	Guarani Mbyá
Localidade	Aldeia de Koenju/RS
Realizadores	Diretor: Coletivo Mbya-Guarani de Cinema. Produção: Aldo Ferreira, Ariel Ortega, Leo Ortega, Patricia Ferreira, Ralf Ortega.
Duração	20min.
Idioma	Guarani/Português
Dublagem	-
Legenda	Espanhol/Português
Como foi produzido	Oficina da VNA e o Coletivo Guarani
Sinopse	O coletivo Guarani acompanha os trajetos percorridos por Mario e os desafios que ele encontra no dia a dia.