

CONEXÃO PINDORAMA

REFLEXÕES SOBRE A LEI 11645/2008
E AS POSSIBILIDADES DOS CINEMAS
INDÍGENAS EM SALA DE AULA



Manoel Sotero Caio Netto

Paula Manuella Silva de Santana

(Organização)



Pedro & João
editores

**CONEXÃO PINDORAMA:
REFLEXÕES SOBRE A LEI 11645/2008 E AS
POSSIBILIDADES DOS CINEMAS INDÍGENAS
EM SALA DE AULA**

**MANOEL SOTERO CAIO NETTO
PAULA MANUELLA SILVA DE SANTANA
(ORGANIZADOR E ORGANIZADORA)**

**CONEXÃO PINDORAMA:
REFLEXÕES SOBRE A LEI 11645/2008 E AS
POSSIBILIDADES DOS CINEMAS INDÍGENAS
EM SALA DE AULA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Manoel Sotero Caio Netto; Paula Manuella Silva de Santana [Org.]

Conexão Pindorama: reflexões sobre a lei 11645/2008 e as possibilidades dos cinemas indígenas em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 151p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1009-4 [Digital]

1. Conexão Pindorama. 2. Cinema indígena. 3. Sala de aula. 4. Educação e possibilidades. I. Título.

CDD – 370

Arte da capa: José Robson da Silva com finalização de Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

O olho do Rio Pajeú - Fonte (Robson Farias, jun. 2023)

E é justamente sobre esse mundo-terra/terra-mundo de construções de poesias audiovisuais indígenas que se alicerça o Brasil Terra Indígena e que se alicerçam os sertões de *Paranãmbuko*, que são territórios de ativações de cinema indígena. Na construção imagética da colagem ‘O olho do Rio Pajeú’, buscamos evidenciar a poética da construção dos processos artísticos audiovisuais dos territórios pajezeiros e suas intrínsecas relações com a prática do ‘Bem Viver’ e os diálogos com a natureza do lugar. Assim, as conexões pindorâmicas se estabelecem no imaginário sociocultural dos povos originários a partir de conexões com os olhos da natureza sertaneja, com os olhos da Caatinga e com os olhos do rio. O desaguar do Rio Pajeú desemboca nas lentes de artistas, pesquisadoras/es, produtoras/es e fazedoras/es audiovisuais que evocam lutas, as quais desbravam tradições e ancestralidades de uma memória coletiva. Nesse deslocar descentralizador do olhar, escoá-se o olhar da mata bruta da Caatinga, o olhar das serpentes e dos rios sobre nós e assim “a gente mostra a nossa visão sobre a gente mesmo. Mostra a verdade do nosso povo.” Escoa-se, ainda, o vislumbramento do olhar do ‘peixe-gente’ e das ‘pessoas-peixe’ que nos atravessam com seus olhares imersivos, poéticos e políticos.
(SANTANA, GOMES, SILVA, 2023, p. 23-24)

Muito se fala e se escreve sobre as possibilidades de conexão na contemporaneidade. Esse termo tornou-se bastante comum a partir do momento em que a informática invadiu a esfera do nosso cotidiano, mais precisamente a partir dos anos 2000, quando surgiram diversas plataformas e, por conseguinte, novas formas de interação. Estamos falando, por exemplo, de ferramentas como o *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, entre outras. Essa conexão abarca um conjunto amplo de fenômenos, tais como o desenvolvimento tecnológico, os processos de globalização e desmaterialização, bem como outras lógicas de sociabilidade. Ao se pensar na Conexão Pindorama, vale ressaltar, sobretudo, as apropriações inventivas das tecnologias digitais (mesmo

ponderando que a espontaneidade e o interesse genuíno sejam obliterados pelo impulsionamento dos algoritmos e patrocínios).

Enquanto estávamos produzindo essa apresentação, perdemos a conexão. Ficamos *off-line*. Precisávamos ter acesso aos significados daquilo que tínhamos acabado de perder. Entre os livros da estante, encontramos o minidicionário *Houaiss* de 2004, onde, na página 78, localizamos o verbete “conexão”, definido como: “1. Ligação, junção. 2 relação lógica, coerência. 3. Peça que liga tubulações”. Não havia outras definições nessa publicação, assim como não existiam também no Brasil as ferramentas virtuais evocadas acima.

Cerca de vinte anos depois, muita coisa foi atualizada (com sucesso?) e, por esse motivo, gostaríamos de revolver essas definições que podem soar como anacrônicas ou deslocadas do espaço-tempo-hoje. A Conexão Pindorama é genuinamente uma ligação, traçado coerente ou denúncia das lógicas de violência da colonização, dos seus efeitos epistêmicos, das tentativas de silenciamento e apagamento do que somos. É preciso religar. É justo saber que rede é a ligação entre computadores com a possibilidade de transferência de dados, mas, principalmente, uma tessitura complexa de relações. É trançado de fios e artefato cultural. Rede é, antes de tudo, uma criação oriunda do saber tradicional.

A Conexão Pindorama é estratégica neste sentido. O que pretendemos juntar? O que queremos ligar? Como podemos fazer isso? O que pode surgir dessa ligação? O projeto é de reconexão, ou seja, de descolonização epistêmica e de volta à precedência do saber. Neste processo de (re)conexão ouvimos Pindorama. Há encantamento no ato de nomear. Conexão Pindorama é, portanto, um chamamento e encontro com nossa ancestralidade, como na cantiga reproduzida por Ailton Krenak (2022, p. 95), recém-eleito membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), o primeiro indígena a ocupar uma cadeira de “imortal” nessa centenária instituição:

Cantando, dançando
Passando em cima do fogo
Seguimos num contínuo
No rastro de nossos ancestrais

A tessitura que apresentamos é artesanal e dialoga com muitas outras experiências de mudanças e de enfrentamento às desigualdades. Escrevemos a apresentação do dossiê, assim como o projeto mais amplo, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Esta unidade foi criada em 2006, fruto das políticas de interiorização do Ensino Superior via Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse descentramento, associado às políticas de cotas, provocou mudanças significativas na vida universitária (e na região também). Registremos ainda que, em 2023, a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos – lei esta que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira). O acesso de um público mais amplo e diverso à universidade, assim como à própria cultura local, provocou mudanças/fissuras na estrutura do Ensino Superior. Ao se promover políticas públicas de enfrentamento à desigualdade, reconfiguraram-se as preocupações e as questões ventiladas em salas, corredores e, especialmente, extramuros. As prioridades são revistas e o senso de urgência é transfigurado.

É preciso compreender o território e a potência das políticas de interiorização. Não se trata de um processo de transbordamento, mas de preservação das múltiplas nascentes e dos olhos d'água. Apenas no entorno do município de Serra Talhada, verifica-se a presença de uma ampla diversidade de povos indígenas distribuídos em nove etnias, a saber: Pipipã, em Floresta; Pankararu e Entre-Serras Pankararu, localizados entre Petrolândia, Tacaratu e Jatobá; Pancaiuká, em Jatobá; Pankará, em Itacuruba e Carnaubeira da Penha; Atikum, entre Salgueiro e Carnaubeira da Penha; Truká, nos municípios de Cabrobó e Orocó; e, por fim, Kapinawa, entre Buíque, Tupanatinga e Ibimirim. Diante desse

cenário, constata-se uma população expressiva de indígenas que, por vezes, não é amparada pelo Estado brasileiro com relação aos seus direitos fundamentais, como o acesso à educação, saúde, mobilidade etc. Conhecer a ancestralidade, os saberes e as lutas desses povos é essencial não somente para o cumprimento da legislação, mas também como exercício da função social da universidade. É preciso formar profissionais atentos à diversidade cultural de seus contextos sociais, dialogar com a comunidade e abrir vereda para uma universidade de todos. Visto a importância dessa troca de experiências para a complementação da formação acadêmica, a atualização de discentes, docentes e técnicos administrativos e a interação entre universidade e comunidade (e vice-versa) no que condiz a temas de relevância filosófica, política, educacional e ética, faz-se necessária a elaboração de atividades que garantam o desenvolvimento do conhecimento e promovam uma formação ampla e interdisciplinar.

A Conexão Pindorama surge desse chão-semeadura. O primeiro movimento que poderíamos destacar foi a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias (UFRPE-UAST), no ano de 2015. O Macondo vem realizando diversas ações de ensino, pesquisa e extensão conectadas com este projeto de descolonização epistêmica. Além da disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais (ofertada duas vezes por ano ao longo dos últimos dez anos), o grupo tem realizado diversos eventos com essa proposta teórico-metodológico-política. Podemos ressaltar a importância do audiovisual nesse processo de mudança, uma vez que a *Mostra de Cinema Indígena* e a *Sessão Kilombo* foram calendarizadas na instituição, mediadas pelo nosso grupo de estudos e pesquisa. Ressaltamos o conceito de mediação, pois todo o trabalho tem sido realizado em parceria com a Olhar da Alma Filmes, o Coletivo Fulni-ô de Cinema, o Cineclube Bamako, Luiz Pankará, a Orurubá Filmes, a Pankararu Vídeos, entre outros.

Os eventos surgem no bojo da Lei nº 11.645/2008, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura

Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino (básico e superior). A aplicação efetiva dessa lei depende da capacitação de docentes e da existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, sobre os povos indígenas que vivem e/ou viviam no Nordeste. Para tanto, uma das prerrogativas de legislação atenta para a implementação, nos cursos de licenciatura, de disciplina voltada para o debate sobre as relações étnico-raciais, porquanto se faz basilar a formação de docentes com habilitação para adensar o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. A UFRPE-UAST foi uma das primeiras universidades do Brasil a inserir no currículo das licenciaturas a disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais, que visa cumprir com o acesso a tais debates e formas de conhecer o mundo.

Por meio de nossa experiência com a *Mostra de Cinema Indígena*, a *Sessão Kilombo* e a disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais, acreditamos que o cinema, em sua capacidade e potência de sensibilização, tem sido um importante *corpus* de trabalho para aproximar estudantes e professores de outros mundos possíveis, como o indígena, por exemplo.

Portanto, para escrever sobre a Conexão Pindorama é preciso compreender essas ligações e muitas outras. É oportuno esse deslocamento característico do serpentear (Santana; Gomes; Silva, 2023). Em sintonia com Paulo Freire, há em nosso vínculo “alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo, disponibilidade ao diálogo e querer bem”. Há afeto! Portanto, as conexões são laços, além de todas as ilações.

Em 2022, chegamos nesse ponto. Fomos contemplados através de edital lançado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) - Edital nº 29/2021 – Estudos Étnico-raciais Solano Trindade com uma proposta que, mais uma

vez, permitia adensar nossa capacidade de realização. O *site*¹ surge com o propósito de mapear o cinema indígena de Paranãmbuko. Juntamos forças e saberes para disponibilizar o mapeamento das cinematografias em um site, visando facilitar o acesso de professores, estudantes, pesquisadores e das próprias comunidades indígenas ao acervo de produção audiovisual.

O dossiê que apresentamos é fruto do desejo de revelar outras conexões possíveis a partir desse aprofundamento. Durante o processo de pesquisa e sistematização, sentimos a necessidade de fazer apontamentos. Achamos indeclinável disponibilizar no próprio site as nossas reflexões (ou os fundamentos que permitiram o nosso diálogo). O material tem a pretensão de expor aquilo que ficaria represado no grupo e, seguindo com os ensinamentos de Krenak sobre o Futuro Ancestral, “esperamos poder oxigenar ao máximo esses ambientes, assim como os nossos rios, que generosamente compartilham sua potência e confluem. Que a gente possa aprender a não ficar preso a nenhuma barragem” (Krenak, 2022, p. 90).

Entendemos que seria importante publicar os nossos próprios movimentos de conexão, isto é, o nosso serpentear. As linhas abaixo estão conectadas com uma agenda decolonial. Para tanto, localizamos alguns temas fundamentais: o tempo e a importância da memória; a relação entre cinema indígena e educação; os conceitos de raça e etnicidade; e os direitos dos povos indígenas.

Em síntese, as nossas reflexões exploram sendas teórico-metodológico-epistemológicas que problematizam as narrativas “exemplares” e “hegemônicas” das ciências sociais e da educação, as quais tendem a ler os processos sociais sob uma perspectiva linear, além de tomar como parâmetros de análise as experiências de uma pretensa modernidade universal que, contudo, não é homogênea nem generalizável. A ideia aqui é dialogar com diversas possibilidades de acessar e conhecer outros mundos,

¹ Para conhecer esse trabalho mais de perto, acessar www.conexao.pindorama.com.br

proposições teórico-metodológicas-epistemológicas existentes há muito tempo, porém invisibilizadas na conformação do campo. A produção audiovisual dos povos originários nos aponta veredas importantes nesse processo.

Deste modo, uma compilação de reflexões dessa sorte, que dialoga com saberes interculturais, postula que os conceitos não servem para minimizar as ambiguidades e as instabilidades da vida social, racionalizando-as a ponto de substituir o real pelo “hiper-real”. Com isso, o presente dossiê almeja promover a investigação de relações, eventos, dinâmicas e sistemas que jamais couberam nas categorias modernas hegemônicas e, assim, ampliar o alcance ontológico das disciplinas em debate e do potencial revolucionário da educação a partir de práxis outras.

Manoel Sotero Caio Netto

Paula M. S. Santana

Referências

CONEXÃO. *In*: HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Objetiva, 2004.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SANTANA, Paula Manuella Silva de; GOMES, Jussara Barbosa da Silva; SILVA, José Robson da. Conexão Pindorama: conversas serpenteantes sobre fazer pesquisa, arte e educação desde os sertões de “Paranámbuko”. **Revista Intertérios**, Caruaru (PE), v. 9, n. 18, p. 1-31, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/258971>.

Acesso em: 22 ago. 2023.

SUMÁRIO

O TEMPO CIRCULAR: UMA REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA SOBRE O TEMPO PARA O POVO PANKARARU EM PERSPECTIVA BAKTHINIANA Andrelice da Silva Alves	15
DA PURA ALEGORIA À PRÓPRIA NARRATIVA: HISTÓRICO DOS CINEMAS INDÍGENAS NO BRASIL E PROPOSTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Âni Medeiros Alves de Queiroz	31
A DOMESTICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS PELOS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ E SUAS ESTRATÉGIAS DE SOBERANIA AUDIOVISUAL Diego Soares da Silveira	47
POVO ATIKUM: MEMÓRIAS DE UM TEMPO Eduardo Vergolino	77
PARA ALÉM DAS CÂMERAS, À LUZ DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS AUDIOVISUAIS NA SALA DE AULA José Robson da Silva	87
PINDORAMA, SIM. BRASIL, INVENÇÃO! Jussara Barbosa da Silva Gomes	95

TEMPO DE CONTAR MAIS UMA HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO CONEXÃO PINDORAMA NOS SERTÕES DE PARANÃMBUKO	101
Paula Manuella Silva de Santana Manoel Sotero Caio Netto Tiago Queiroz de Magalhães Larissa Fontes Siqueira Elvis Ferreira de Sá	
A IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL NO FORTALECIMENTO DA CULTURA FULNI-Ô	123
Tawan Leite de Sá	
UMA CONVERSA COM O PARENTE CAIMI: CINEASTA DO POVO XAVANTE	135
Graça Graúna	
SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	147

O TEMPO CIRCULAR: UMA REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA SOBRE O TEMPO PARA O POVO PANKARARU EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Andrelice da Silva Alves

Resumo

O imaginário social sobre os povos originários é marcado por narrativas hegemônicas difundidas pelos mais diversos meios. Assim, o índio passa a ser concebido como aquele que possui traços específicos como os cabelos lisos e pretos, sendo que tais características ajudaram a estabelecer esteriótipos indígenas. À vista disso, no presente trabalho, buscamos contribuir com a compreensão da identidade dos povos originários ao refletir sobre os posicionamentos sobre o tempo dos Pankararu materializados no documentário de curta-metragem *Tempo Circular* (2019). Para cumprir com tal tarefa, traçamos como objetivos: i) identificar as diferentes semioses relativas à circularidade presentes em *Tempo Circular* (2019); e, ii) relacionar essas semioses aos recursos audiovisuais empregados no gênero documentário e aos posicionamentos que essas materialidades indiciam em relação ao tempo. A fim de cumprir com tais objetivos, encontramos subsídios teórico-metodológicos no círculo bakhtiniano na concepção de linguagem bakhtiniana (cf. Bakhtin, 2005; 2011; e Volochínov, 2013; 2021). Fundamenta-nos ainda nos estudos de Nichols (2005), Ramos (2000) e Lins (2008) no que concerne ao gênero documentário. Com relação à abordagem do *corpus* de pesquisa, empregamos as etapas de descrição, análise e interpretação, proposta pelos bakhtinianos Sobral & Giacomelli (2016). Constatamos que as formas circulares presentes no curta-metragem materializados na arte gráfica do título, movimento da câmera, pinturas corporais e depoimentos, assumem, no constructo dos enunciados, posicionamentos que aludem ao tempo como sendo circular - relacionando, por sua vez, às crenças culturais do Povo Pankararu. Nesse sentido, a noção temporal é associada à memória ancestral que não se finda no decorrer do tempo, que está em sintonia com o passado, presente e futuro em movimento cíclico contínuo.

Palavras-chave: Tempo Circular; Análise Dialógica do Discurso; povo Pankararu; gênero do discurso documentário

Introdução

Os povos originários permaneceram silenciados por muito tempo, temerosos do que o homem branco poderia fazer, pois sentiram na pele o mal instaurado em suas terras após a chegada dos portugueses no Brasil em 1500. Populações inteiras foram dizimadas, tradições, crenças e línguas se perderam no processo de colonização. Nossos parentes² eram obrigados a abandonarem sua língua e costumes para sobreviverem, os que resistiam sofriam sérias punições, servindo de exemplo para os demais. A cultura remanescente daquela época foi preservada pelos nossos ancestrais às escondidas, os rituais eram feitos na mata longe dos olhares do homem branco, mas mesmo assim a perseguição era constante.

O imaginário social sobre os povos originários é marcado por narrativas hegemônicas ou estereótipos difundidos pelos mais diversos meios, como filmes, pinturas, literaturas etc. Essas representações eram homogeneizantes e feitas a partir do ponto de vista do outro, o homem branco, e contribuíram para o estabelecimento de estereótipos indígenas, como possuidores de cabelos lisos e pretos. Nem todos nós possuímos as mesmas características que nossos parentes da Amazônia, cuja fisionomia se assemelha, até certo ponto, à descrita pelo homem branco. Cada etnia tem sua subjetividade, seus traços e cultura. Deve-se levar em consideração o espaço geográfico em que essa etnia pertence. Se somos povos originários do Nordeste, certamente, não nos pareceremos com as comunidades tradicionais que habitam a região do Norte do país e vice-versa.

² Utilizo o pronome “nosso”, uma vez que esse é meu espaço de fala como membro da etnia Pankará da Serra do Arapuá. Sendo assim, me coloco como parte integrante dessa esfera social.

Os livros, sejam os de literatura sejam os didáticos, comumente apresenta-nos como exóticos, com pouca ou quase nenhuma vestimenta, vivendo reclusos na mata. Logo, os indivíduos que não possuem tais características não podem ser facilmente reconhecidos como índios. Apesar dessas questões, há outros processos que nos permitem comprovar oficialmente nossa identidade como indígena: autodeclaração tribal, emitida pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a declaração da comunidade indígena. No entanto, até a nossa identidade é recorrentemente contestada pelo não-índio que não conhece nossas raízes e ancestralidade.

É chegado o momento de nossas narrativas serem contadas por nós, povos originários, mostrar o nosso lado, a nossa visão dos fatos. Ocupar espaços que nos foram tomados a 1500 anos e dar visibilidade às nossas vozes que por tanto tempo foram silenciadas.

Diante desse contexto, neste artigo, buscamos contribuir com a compreensão da identidade dos povos originários ao refletir sobre os posicionamentos sobre o tempo dos Pankararu materializados no documentário de curta-metragem *Tempo Circular* (2019), dirigido por Graciela Guarani (pertencente a nação Guarani Kaiowá). Para cumprir com tal tarefa, traçamos como objetivos: i) identificar as diferentes semioses relativas à circularidade presentes em *Tempo Circular* (2019); e, ii) relacionar essas semioses aos recursos audiovisuais empregados no gênero documentário e aos posicionamentos que essas materialidades indiciam em relação ao tempo.

Devemos salientar que o cinema indígena produzido por povos originários é um marco histórico para os nossos povos, pois se mostra como um espaço capaz de documentar o presente de forma similar às narrativas passadas de geração em geração através da oralidade, retratando as vivências dessas comunidades, servindo-nos como uma ferramenta de luta e resistência. Nesse sentido, a reflexão sobre o gênero documentário ajuda a preencher as lacunas deixadas na época da colonização. Logo, busca-se por meio desse espaço ressignificar a imagem dos povos originários.

Em *Tempo Circular* (2019), analisamos a concepção de tempo que o povo Pankararu possui e como ela se relaciona com seus aspectos culturais. Ao estabelecer relação com a tradição dessa comunidade, o tempo se mostra como parte identitária do povo, distinguindo-os de outras etnias.

O arcabouço teórico deste trabalho é composto pelos estudos do círculo bakhtiniano, permitindo a compreensão da linguagem enquanto dialógica, bem como dos conceitos pertinentes à essa concepção de linguagem, como enunciado concreto, sujeito, signo semiótico-ideológico, relações dialógicas, extraverbal e gênero do discurso. Esse entendimento dialógico da linguagem foi possibilitado principalmente pela leitura de Bakhtin (2005, 2011) e Volochínov (2013, 2021). Para o aprofundamento do gênero documentário, consultamos os teóricos Nichols (2005), Ramos (2000) e Lins (2008). No que concerne à abordagem do *corpus* de pesquisa, empregamos as etapas de descrição, análise e interpretação propostas pelos bakhtinianos Sobral & Giacomelli (2016).

Esclarecemos que o interesse pelo gênero surgiu após contato com o cinema indígena em uma mostra na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, no ano de 2019, organizado pela professora doutora Paula Santana, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Artes, Culturas Contemporâneas e outras Epistemologias (MACONDO) e o Serviço Social do Comércio de Triunfo (SESC). Na ocasião, as obras cinematográficas produzidas pelas comunidades indígenas mostraram-se atrativas pelo conteúdo e pelos enunciadores dessas narrativas serem indígenas. O evento contou com a participação de rodas de conversas, atrações culturais e feira de artesanato, criando assim um espaço de diálogo e interlocução entre os povos originários e a sociedade. Seis produções foram exibidas durante a mostra, dentre elas, selecionamos *Tempo Circular* (2019) devido ao alto grau de representatividade indígena, ao tópico abordado e aos elementos estéticos utilizados em sua produção. O documentário selecionado enuncia como as comunidades enxergam o mundo e

constroem suas narrativas a partir do ponto vista próprio dos indígenas.

Optou-se pelo estudo de comunidades invisibilizadas, pois dificilmente possuem lugar de fala na sociedade ou a oportunidade de ocupar espaços privilegiados. A escolha dos enunciados produzidos por povos originários se deu a partir de inquietações provocadas por narrativas hegemônicas. Isso nos levou a pensar no gênero documentário indígena como narrativa responsiva, que exhibe aspectos da vida desses grupos. O gênero do discurso aludido funciona como mecanismo de resistência ao levantar reflexões sobre a cultura indígena a partir da perspectiva indígena de forma não ficcional.

1. A circularidade como materialidade dos posicionamentos temporal indígena Pankararu

A descrição do enunciado verbo-voco-visual é uma etapa crucial para a nossa análise, então nos dedicamos, neste primeiro momento, a essa tarefa de situá-los sobre o curta-metragem. *Tempo Circular* (2019) é um documentário indígena dirigido por Graciela Guarani, produzido pelo Olhar da Alma Filmes, com duração de 20 minutos. O gênero audiovisual revela uma narrativa cuja concepção de tempo se faz distinta da cronologia do homem branco. A noção de tempo nesta produção se dá de forma circular, como se ao fazer isso, os povos originários pudessem acompanhar o ciclo natural das coisas. Concordamos com Rodrigues (2018, p.141) quando afirma que “[...] concepção de tempo circular é algo que o homem branco já perdeu já faz muito tempo. Ela nos ajudaria, no entanto, a compreender que a vida se dá em círculos e de forma sempre dinâmica, com nascimentos e mortes.”

No entanto, permanece intacta nas comunidades tradicionais como um elo entre os ancestrais e os povos originários. Dessa forma, o documentário convida a comunidade civil a refletir sobre esse tempo indígena e sua importância na cultura do povo Pankararu.

O curta TEMPO CIRCULAR, aborda o tempo na visão indígena da Nação Pankararu. Um tempo não linear, um tempo circular, tempo de escutar o passado estando no presente e pensando no futuro, um tempo onde os três estágios de tempo se comunicam com sabedoria, respeitando o ciclo natural das coisas, TEMPO CIRCULAR traz narrativas originais com canções, dizeres da vida, da corrida diária pelo bem estar e o apelo à ancestralidade e a paz.(Guarani,2019)

O excerto supracitado é justamente a sinopse do documentário, cuja natureza descritiva revela o que será tratado na produção audiovisual. Esse recurso sintetiza o conteúdo do curta. Nossa atenção, neste enunciado, recai nas letras grafadas em caixa alta da palavra “TEMPO CIRCULAR”, repetida duas vezes, correspondente ao número de ocorrências no enunciado. O modo como foi escrita marca uma certa entonação por parte da cineasta, enfatizada pelos recursos linguísticos (caixa alta). Sabemos que tal estratégia é comum para intensificar certas palavras ou conferi-lhes um tom mais forte. Logo, podemos considerar esse recurso como um elemento adotado por Graciela para conferir maior ênfase ao seu discurso sobre o tempo indígena.

Retomando a descrição do enunciado verbo-voco-visual, devemos abordar a principal enunciativa dessa obra. Graciela Guarani é pioneira no meio audiovisual, coleciona trabalhos de grande expressão artística nos quais retrata o cotidiano dos povos originários. Dentre essas produções, a cineasta colaborou como roteirista e diretora na série global *Histórias Impossíveis*, no episódio “Pintadas”. Foi diretora do documentário *Falas da Terra* (2021) e da série *Cidade Indivisível* (2023). Contudo, só foi no documentário *My Blood is Red* (2020) que teve seu trabalho premiado internacionalmente. Graciela é da Aldeia Jaguarapiru, pertencente a etnia Guarani Kaiowá, ou seja, é uma representante legítima dos povos originários, cujas produções refletem discursos das esferas sociais das quais ela faz parte. Cineasta há 15 anos, Graciela comenta

em uma entrevista feita ao site Mídia Mais ³ que o começo de sua carreira foi desafiador, pois suas obras autorais inicialmente eram produzidas sem nenhum incentivo. Após muita luta, ela conseguiu conquistar espaços e desenvolver seus projetos. No entanto, há um longo caminho a percorrer para que o cinema indígena obtenha visibilidade no mercado cinematográfico, pontuou ela. Decerto, ocupar espaços em um lugar onde homens brancos dominam é um grande desafio para os cineastas indígenas, mas são pessoas como Graciela Guarani que rompem a percepção de que o cinema só pode ser formado por esse grupo seletivo de pessoas.

Durante sua jornada no campo audiovisual, Graciela Guarani conheceu Alexandre Pankararu, seu companheiro, quando estava na Bahia, onde integrava uma rede de comunicação indígena mais abrangente. Juntos, criaram a produtora *Olhar da Alma* (2004) – que lhes permitiram desenvolver projetos de forma independente. Atualmente, o casal reside em Jatobá (Bento, 2019), um dos territórios indígenas pertencentes ao povo Pankararu. A etnia compõe o quadro de povos originários do estado de Pernambuco, formado por dez etnias. Segundo Arrutti (2005), o território foi homologado em 1987, situado nos municípios de Tacaratu, Itaparica, Jatobá e Petrolândia, no sertão de Pernambuco, nas proximidades do Rio São Francisco.

Com a mudança para Jatobá, Graciela Guarani estava imersa em uma cultura nova, embora lhe fosse familiar, por possuir similaridades com o seu povo. O audiovisual surgiu em sua vida como uma ferramenta de luta e subsistência, pois era disso que ela queria viver: da sua arte. O viés adotado pela cineasta se baseia no processo de vivência do cotidiano. Em uma dessas formas de fazer, esse diálogo cultural entre os indígenas e os não-indígenas, Graciela Guarani e Alexandre Pankararu produzem o curta-metragem *Tempo Circular* (2019).

³ Mídia Mais, disponível em: < <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2023/dem-graci-dirige-series-da-globo-e-netflix-e-integra-1a-rede-de-cineastas-mulher-es-indigenas/> >. Acesso em: 14 de ago. de 2023.

Nos estudos empreendidos sobre o documentário *Tempo Circular* (2019), observamos materialidades que remetem à circularidade. Esse formato circular faz parte de um discurso que se insere na esfera social indígena *Pankararu* e que se relaciona com seus posicionamentos sobre o tempo. A seguir, identificamos essas formas e como elas se ligam ao gênero documentário e à noção de tempo indígena.

Iniciamos nossa análise a partir da primeira materialização circular presente no documentário, a arte gráfica do título – elemento ilustrativo do documentário/curta-metragem. Para além de exercer função artística, estética e linguística, tal recurso funciona como antecipador de expectativas, uma vez que sintetiza o produto cultural ao qual faz parte. Como se pode notar abaixo:

Figura 1 – Arte gráfica do título



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YUf683r0cco&t=120s>

Esse fotograma faz parte da abertura do documentário. Nele, contrastam-se três cores principais: o preto, branco e o azul. No plano principal do frame, há uma espiral branca cujo interior é preenchido por grafismos. As ilustrações segmentam-se em dois blocos: o superior, onde se encontram ondas senoidais e círculos alternados, já no inferior a alternância é dada entre retas e cruces em forma de x cercadas por círculos. As linhas que formam a espiral são constituídas por elementos visuais e verbais. Na parte verbal, a expressão *Tempo Circular* é enfatizada duas vezes, no meio e no final da extremidade da espiral, em tipografia *Broadway Small Caps Standard*. Apesar de se tratar da mesma expressão, possuem ângulos

e tamanhos diferentes, enquanto a da esquerda molda-se à espiral e tem uma proporção maior, a do centro está na horizontal segmentada em duas partes: *Tempo* e *Circular* uma abaixo da outra sobre uma superfície triangular azul, contornada em tom mais claro. O tamanho é menor comparado ao primeiro, criando um efeito de profundidade, percorrendo essa espiral há a representação de pessoas de diferentes proporções num fundo negro.

Dos elementos estéticos utilizados nas produções audiovisuais de Graciela Guarani, essa arte gráfica se destaca pela riqueza de detalhes em seus traços, que também se manifesta como um recurso narrativo simbólico. Isso implica uma construção discursiva sofisticada. O título antecipa a ideia de circularidade, reforçada pelo signo semiótico-ideológico espiral. De acordo com Guerra (2009, p.9), “[...] a forma da espiral surge como a imagem concreta do que é ininterrupto, contínuo, constante: o tempo. A ideia de espiral permite, além à noção de repetição, de algo que reincide, mas que avança.”

O tempo indígena se ancora nessa circularidade, pois não compreende o tempo cronológico\linear dos homens brancos. A noção de tempo enraíza-se nas memórias adquiridas no meio coletivo. Esse fotograma foi veiculado em diversas mostras de cinemas indígenas pelo Brasil, alcançando indianistas, sociólogos, estudantes e curiosos. A enunciadora principal se coloca na posição de um ser coletivo que se constrói a partir das relações estabelecidas no grupo social ao qual pertence. Apesar de Guarani não ser da etnia Pankararu, ela se firma como corpo originário que partilha dessa cosmologia, que compreende a noção de tempo como sendo essa espiral rotatória constante.

Assim como descrito, circunscreve-se na espiral a representação de pessoas, o que sinaliza que estejam em roda. Adiciona-se a isso que o tipo de arte empregada, conforme exploramos mais detalhadamente a seguir, aponta para uma arte de povos originários. Com isso, notamos que essa representação de pessoas possivelmente indicia o toré, que se trata de danças executadas em movimentos circulares, como a dança das três

rodas, o menino do rancho e a corrida do umbu (danças do toré performadas pelos Pankararu). Nas palavras de Cunha (2009, p.2). “O toré pulsa. Sua força de revitalização da cultura indígena está presente no poder de romper barreiras espaços-temporais.” Conforme o exposto, o toré possui essa característica de rompimento temporal, pois conecta os povos originários a sua espiritualidade, repassada pelos antepassados no contínuo movimento de ir e vir, consoante ao signo semiótico-ideológico da espiral.

Os grafismos, vistos ao fundo da espiral fazem parte da esfera social do povo Pankararu, constituem parte da cultura dessa comunidade e carregam significados. Podemos encontrá-los na pintura corporal dos Pankararu, utilizadas em rituais para proteção, embelezamento e fortalecimento cultural. A cultura é perpetuada pelos sujeitos pertencentes a essa comunidade e está fortemente ligada aos costumes ancestrais. Desse modo: “o presente se torna passado” (Guarani, 2019). A seguir, visualizaremos algumas imagens que dialogam com essa noção temporal indígena Pankararu expressa nas pinturas corporais e na construção identitária do povo como grupo étnico.

Figura 2 - Pankararu Nação Cultural



Figura 3 - Ritual da Corrida do Umbu



Fonte: <https://www.assisramalho.com.br/2017/03/tacaratu-jatoba-petrolandia-povo.html>

Figura 4 - Manifestação indígena Pankararu



Fonte: <https://amazoniareal.com.br/desintrusao-de-nao-indios-sofre-retrocesso-no-territorio-pankararu/>

Figura 5 - Manifestação indígena Pankararu



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YUf683r0cco&t=120s>

Nas duas primeiras imagens, os grafismos têm como suporte os corpos indígenas pintados com barro branco extraído de regiões específicas do território. As figuras remetem a parte inferior da espiral - cruces em formato de x cercadas por pequenas cruces. Na cultura Pankararu, como mencionado no capítulo I, a cruz em formato de x simboliza o escudo protetor que os protege dos maus espíritos. Os círculos menores representam os espíritos bons. Ambas as figuras trazem um contexto ritualístico em que os sujeitos estão manifestando suas crenças culturais, ora na dança do umbu, ora na dança do búzio. A ligação dos povos originários à natureza vem dos antepassados, assim como a noção de tempo. Logo, pensar no tempo inclui as manifestações da natureza e a mítica espiritual indígena. “Dessa forma, os mitos indígenas marcam uma temporalidade outra, ligada aos antepassados através dos ritos. Essas narrativas eram repassadas através da oralidade e dependentes da memória dos agentes sociais envolvidos” (Rodrigues, 2018, p.77).

Na figura 2 e 3 tem-se a presença dos dois grafismos como elementos identitários culturais do povo, especificamente nas laterais da faixa erguida pelos índios na luta de seus direitos, fixo ao corpo expressando um descontentamento coletivo. À direita, os

mesmos signos semiótico-ideológicos compõem a estampa da camisa de Laura, mais especificamente nas mangas de sua roupa. Essa recorrência dessa forma de grafismo pelos Pakanraru, que está presente na arte que abre o curta-metragem, marca que o audiovisual se enuncia como Pakanraru. Assim, o tempo de que trata é o tempo indígena vivido pelos Pakanraru, que, como vimos pela espiral que circunscreve os grafismos e que são sobrescritos pela representação de pessoas dançando toré, é ininterrupto, inter-relacionando passado-presente-futuro.

O mosaico formado pelos signos semiótico-ideológicos verbais e visuais, analisados na arte gráfica do título *Tempo Circular* (2019), reforça a ideia de tempo espiral como recurso estilístico do documentário expresso nas representações simbólicas de tempo como forma de marcar a memória do povo Pankararu, presente nas tradições repassadas de pais para filhos que, ao ser abordada pelo audiovisual, se projeta também para o futuro.

É importante esclarecer que a espiral não é um círculo, mas se apresenta de forma circular. “Arquimedes define uma espiral através do movimento uniforme de um ponto ao longo de uma reta que gira com velocidade angular constante no plano” (Magnaghi & Assis, 20019, p. 35). Logo, sua semelhança com o formato circular se dá por meio dessa rotação constante a partir de uma reta. Com isso, o signo ideológico/semiótico espiral assume a representação do tempo para o povo Pankararu.

Ainda refletindo sobre o título cabe observarmos que o gênero documentário a depender de seu estilo tem títulos mais objetivos quanto à natureza de suas produções. Com isso não pretendemos especular que outros gêneros cinematográficos não sejam. No entanto, percebemos que há mais objetividade nesses títulos por se tratar de obras não ficcionais, o que nos leva a considerá-los como elementos antecipadores de suas narrativas. Ou seja, o título se projeta como uma manifestação circular em forma e significado, reafirmando o posicionamento expresso no enunciado como um todo.

Considerações finais

Os estudos empreendidos no documentário analisado abriram portas para repensarmos o cinema indígena no Brasil e no mundo, evidenciando a notoriedade da figura indígena como produtor de conteúdo e narrador de sua história.

Diante da análise do gênero documentário *Tempo Circular* (2019), constatamos que as formas circulares presentes no curta-metragem materializados na arte gráfica do título, movimento da câmera, pinturas corporais e depoimentos, assumem no constructo dos enunciados posicionamentos que aludem ao tempo como sendo circular relacionando, por sua vez, às crenças culturais do Povo Pankararu. Nesses posicionamentos sobre a forma de conceber o tempo, notamos o papel da família e da comunidade na preservação das memórias e perpetuação dos costumes. Os enunciados do documentário são formados por esses sujeitos sociais. A esfera social do povo Pankararu apresenta suas próprias particularidades presentes nos: Praías, dança do umbu, nos toantes puxados pelas cantadeiras ao som dos maracás. Esse meio faz parte de enunciados ditos e não ditos, reforçando que os posicionamentos desse povo percorrem sua cultura e trazem vestígios de seu lugar de fala situado em um tempo e lugar específico.

O tempo para os povos originários se dá de forma circular, buscando na sabedoria ancestral os caminhos para percorrer o presente e o futuro. Nesse movimento espiral, encontram-se os ritos, as memórias e as tradições da nossa gente. Diferentemente do tempo do homem branco, como dito por Graciela Guarani (2019) “reto e cru”. A linearidade cronológica do tempo compreende o tempo de forma imediatista em que o presente é o mais importante, ou então o futuro, dando pouca ou quase nenhuma importância ao passado.

Os recursos estéticos adotados pela cineasta, como a voz over, movimento panorâmico, dentre outros, enfatiza o lugar de fala a qual ela pertence, dando visibilidade à coletividade. Desse modo, o documentário se liga a esses recursos como forma de externar aos espectadores os posicionamentos sobre o tempo indígena.

Neste trabalho, intencionamos contribuir na discussão referente à imagem que a sociedade possui sobre os povos originários no Brasil, problematizando narrativas hegemônicas instauradas pelos colonizadores, dando espaço e visibilidade às histórias contadas pelos indígenas, resignificando a visão estereotipada que as pessoas têm acerca dos nossos parentes e cultura. Apesar das políticas públicas direcionadas aos povos originários e leis que obrigam o estudo da história e cultura indígena nas instituições de ensino no país, nossa sociedade acaba reproduzindo as mesmas narrativas eurocêntricas. Logo, o curta-metragem *Tempo Circular* (2019) ajuda a romper com a noção de que a história só pode ser contada do ponto de vista do homem branco. É necessário ocupar esses espaços de fala privilegiados na sociedade, seja através do audiovisual, literatura, política, mídias sociais, dentre outras esferas que nos permita sermos vistos e ouvidos, para que assim tenhamos nossos direitos assegurados, nossas terras demarcadas e nossa história contada pelo nosso povo.

Nesse sentido, a análise feita abre lacunas para trabalhos futuros sobre o cinema indígena em outros gêneros audiovisuais, etnias e cineastas indígenas. Um estudo comparativo com produções de coletivos de regiões diferentes, analisando as similaridades e diferenças dos enunciados indiciados por esses povos, traçando os vestígios ideológicos que marcam sua identidade. Seria incorporado a esse estudo futuro, além da abordagem dialógica do discurso, a teoria da decolonialidade para aprofundamento da ruptura do pensamento hegemônico.

Referências

ARRUTTI, José Maurício. Pankararu. **Povos Indígenas no Brasil**. 2005. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>> . Acesso em: 23 de ago.de 2023

CUNHA, Leonardo Campos Menezes. **Toré – da aldeia para a cidade: música e territorialidade indígena na grande Salvador.** Dissertação (Programa de pós-graduação em música) – Escola de música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. p.249, Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9106/1/Dissertacao%2520Leonardo%2520da%2520Cunha%2520seg.pdf>>.

Acesso em: 31 jul. 2023.

BENTO, Emmanuel. Coletivo de cinema indígena de Pernambuco faz campanha para contar histórias sem estereótipos. **Diário de Pernambuco.** 2019. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/04/coletivo-de-cinema-indigena-de-pernambuco-faz-campanha-para-contar-his.html#:~:text=Outro%20coletivo%20conhecido%20%C3%A9%20o,sobre%20fatos%2C%20atividades%20e%20cultura>>. Acesso em: 23 ago.de 2023

GUARANI, Graciela. Tempo Circular. YouTube, 30 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YUf683r0cco&t=296s> . Acesso em:19 jan. 2022.

GUERRA, Lizandra. **A Espiral do Tempo: pequenos ensaios sobre a imagem**, tempo e percepção. Monografia (Graduação em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. p. 47 Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18681> > . Acesso em: Acesso em: 19 de junho de 2022.

MAGNAGHI, Ceno Pietro; ASSIS, Andre Koch Torres. **O Método de Arquimede: análise e tradução comentada:** Aperion Montreal, 2019. Disponível em: <<https://www.ifi.unicamp.br/~assis/O-Metodo-de-Arquimedes.pdf>>. Acesso em 08 ago.2023.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre temporalidade: a concepção de tempo de branco e tempo de índio. **Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de letras, ciências humanas e ciências sociais**, Niterói, v. 7, n.37, p.73-79, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fcs/article/download/11175/7338/43558>< . Acesso em: 07 jul.de 2023.

DA PURA ALEGORIA À PRÓPRIA NARRATIVA: HISTÓRICO DOS CINEMAS INDÍGENAS NO BRASIL E PROPOSTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Âni Medeiros Alves de Queiroz

Introdução

Novas formas de fazer cinema têm ganhado destaque nas últimas décadas no Brasil, dentre elas filmes produzidos por realizadores indígenas. São tantas singularidades que até o próprio conceito do que seria cinema é múltiplo e mutável. Essa diversidade de olhares implica em uma nomenclatura no plural e no despertar de um entusiasmo do público pelos cinemas indígenas.

As produções são direcionadas tanto ao próprio povo, com o intuito de fortalecer a cultura e as línguas locais, por exemplo, como também são dirigidas aos não índios, propiciando acesso a informações sobre visões de mundo, modos de viver e questões atuais do grupo. Em regra, as próprias lideranças das comunidades apoiam esses projetos por enxergarem neles uma nova ferramenta de luta (Queiroz, 2022).

Pretende-se aqui, primeiramente, fazer um sucinto histórico dos principais fatores para o surgimento e o desenvolvimento dos cinemas indígenas no Brasil. Essa análise cronológica acompanha, ainda, a mudança – e, também, a permanência – das formas de representação dos povos originários no audiovisual. Em seguida, busca-se fornecer uma proposta pedagógica para a inclusão da referida temática na Educação Infantil.

Imagens alegóricas

Na colonização, a representação com a formação de imagens estereotipadas e alegóricas dos povos colonizados sempre foi um mecanismo utilizado como estratégia de dominação. Em todas as esferas sociais, inclusive na arte, os sistemas de valores, a cultura, a língua e o pensamento do “outro” foram invisibilizados (Nascimento, 2015). Desta maneira, os romances, os relatos de viagens, os estudos de historiadores, a publicidade, os jornais e as revistas do período abriram caminho para o cinema. Afirmam Stam e Spence (1983, p. 5, tradução livre nossa):

A representação colonialista não começou com o cinema; ela está enraizada em um contexto colonial vasto, um conjunto de práticas discursivas amplamente disseminado. Muito antes das primeiras imagens racistas aparecerem nas telas de cinema da Europa e da América do Norte, o processo colonialista de formação de imagens, e a resistência a esse processo, ressoou na literatura ocidental. Historiadores colonialistas, falando sobre os ‘vencedores’ da História, exaltaram o empreendimento colonial, que não passou de um ato gigante de pilhagem, no qual continentes inteiros foram sangrados de seus recursos naturais e humanos, como uma ‘missão civilizatória’ filantrópica, motivada pelo desejo de transpassar a fronteira da ignorância, da doença e da tirania.

Pode-se dizer que os primeiros cineastas “utilizaram a imagem animada como meio de documentar o que entendia-se na época como sociedades pouco evoluídas” (Reyna, 2017, p. 38). O público era atraído, por curiosidade, a assistir a populações humanas de organização social e cultural completamente diferentes do padrão ocidental, por uma lente que promovia a oposição entre os “selvagens” e os “civilizados” (Costa; Galindo, 2018). Nesse mesmo cenário desenvolveu-se a antropologia e o filme etnográfico, também interessados nos “primitivos”, nos “exóticos” (Menezes, 2003). O cinema desse período foi, portanto, um promotor do imaginário colonial e um aparato de dominação (Nascimento, 2015).

O sociólogo Noel Carvalho (2022, p. 26) evidencia que “a linguagem cinematográfica pode – e não é raro que o faça –

naturalizar uma ordem social e suas hierarquias”. O autor argumenta que deve ser ressaltada a “natureza social de dominação totalitária de um grupo que detém o poder de construir significantes e signos sobre outro grupo, baseado nos seus próprios valores e visão de mundo (preconceitos)”. Tais características fazem parte da estrutura das práticas e convenções do cinema clássico. É indiscutível o papel de Hollywood na propagação do *american way of life* como modelo de homogeneização cultural (Souza Junior, 2018), com o protagonismo da figura do homem branco ocidental. De forma semelhante, o cinema europeu e o cinema soviético também assumiram natureza hegemônica (Queiroz; Pacheco; Soares, 2022).

No caso do Brasil, por ser “uma das maiores e mais complexas sociedades multirraciais e pluriétnicas do mundo, composta, majoritariamente, por descendentes de africanos dispersos na diáspora e povos indígenas” (Santana, 2017, p. 112-113), poderia se esperar algo distinto, talvez. Entretanto,

Após quinhentos anos das invasões europeias e uma intensa miscigenação entre europeus, africanos e indígenas, ainda persiste, mesmo que de forma velada, a hegemonia de padrões eurocêntricos e, por consequência, a sedimentação de uma série de práticas racistas que corroboram as desigualdades sociais com relação aos povos indígenas e negros (Santana, 2017, p. 112-113).

E o cinema brasileiro acompanhou tais práticas racistas. Já no início do século XX, indígenas eram representados por atores negros pintados de vermelho, como a personagem do índio Peri, que foi interpretado por Benjamim Oliveira no filme *Os Guaranis*, de 1908, dirigido por Antonio Leal, e por Tácito de Souza em *O Guarani*, de 1926, com direção de Vittorio Cappelaro (Carvalho, 2022).

Posteriormente, na chanchada, período em que a tendência seguia os grandes *studios* estadunidenses, o estereótipo foi elemento essencial. Para o recebimento de recursos externos, criou-se um cinema popular nacionalista baseado no folclore, uma forma de representar a cultura como algo genérico e estático. Seguindo

uma ideologia positivista e industrialista, o indígena e o camponês foram retratados como alheios ao progresso, como explica Prudente (2019, p. 14-15):

Ao ameríndio foi reservado a condição de incauto, configurado na postura do anti-herói sempre avesso à emergência do progresso. Compreendeu-se aqui o camponês como sendo continuidade do indígena, observando que o dimensionamento tribal persistiu no dimensionamento rural. A negação étnico-racial do índio, do negro, do asiático e do português encontrou seu paroxismo com o personagem Jeca Tatu, que foi interpretado pelo célebre ator Mazaropi.

Tratava-se de um camponês de flagrantes traços indígenas, totalmente estranho a qualquer tipo de progresso. Tentou-se com isto desenhar o atraso rural diante do avanço urbano, usando o fenótipo ameríndio, que foi um ancestral do camponês. Comportamento que concorreu para fragmentação do traço epistemológico ameríndio, usando-se do sistemático estereótipo da inferioridade do índio no cinema de chanchada.

Despertares de mudanças

No chamado Terceiro Mundo, a década de 1960 foi um período de potente reação à homogeneização cultural do cinema hegemônico. A ideia de um cinema autóctone, baseada em ideologias de construção de uma identidade, opondo o nacional ao estrangeiro, e de políticas culturais com foco na mudança social pela mobilização das massas (Soares, 2014), uniu esse “cinema à margem”, apesar da diversidade das produções (Soares, 2009).

Proliferaram-se, na América do Sul e na América Central, manifestos pela criação de “cinemas novos”, a exemplo de *Estética da Fome*, em 1965, de Glauber Rocha; *Por un cine imperfecto*, em 1969, de Julio García Espinosa; e *Hacia el tercer cine*, em 1968, de Fernando Solanas e Octavio Getino (Nascimento, 2015). Assim como nas vanguardas artísticas, o cinema desse cenário periférico demonstra “o caráter de novidade e de reescritura, de ruptura com matizes tradicionais”, o qual conduz à “necessidade de se produzir não só artisticamente, mas, inclusive, teoricamente” (Soares, 2009, p. 211).

No caso do Cinema Novo brasileiro, a perspectiva colonialista passou a ser deslegitimada e novas formas de representar a identidade nacional foram pensadas, inclusive a partir de uma reflexão sobre a relevância de indígenas e negros na construção do Brasil (Costa; Galindo, 2018). O que marcou o movimento foi, precipuamente, o desenvolvimento de temas nacionais, o caráter político e social, além da produção a partir de recursos mais limitados.

Possibilidades de narrativas próprias

O caráter de ruptura do Cinema Novo inspirou outras formas contra-hegemônicas de representação. E essa “conjuntura política” aliou-se, mais tarde, à ênfase dada pela Constituição de 1988 à autodeterminação dos povos originários (Costa; Galindo, 2018). Estes também ressaltam a “conjuntura epistêmica” relacionada à “antropologia compartilhada”, entendida como uma busca por novas metodologias de produção de conhecimento, numa tendência mais participativa e simétrica.

As referidas mudanças seguiram, ainda, uma “conjuntura sociotécnica”, com o avanço no desenvolvimento dos equipamentos técnicos de filmagem e gravação de som. Tecnologias de fácil manuseio e menor custo oportunizaram outros agentes a produzirem seu próprio conteúdo. À vista disso, movimentos sociais passaram a introduzir o audiovisual em suas estratégias a partir dos anos 1970. E na década de 1980, as primeiras experiências de coletivos indígenas no uso da tecnologia de vídeo começaram a surgir no Brasil (Costa; Galindo, 2018).

No aludido contexto, os cinemas indígenas firmaram-se nos anos 1990 e se fortaleceram nos anos 2000. A estratégia de resistência por meio do cinema, um clássico instrumento de dominação e propagador do imaginário colonial, revela a possibilidade de um embate narrativo, com a possibilidade de explorar aspectos como a oralidade e as línguas indígenas. De acordo com Robert Stam (2008, p. 445), a representação dos povos

indígenas no cinema nacional variou ao longo do tempo da seguinte forma:

Depois do índio idealizado da era do cinema mudo, do índio positivista objetificado dos documentários da década de 1920, do canibal alegórico dos modernistas e tropicalistas, as décadas de 1980 e 1990 trazem o índio rebelde do filme de ficção, o índio reflexivo dos antropólogos e o índio ativista da mídia indígena.

Entre os múltiplos projetos e iniciativas, pode-se mencionar a película *Conversas no Maranhão*, de 1977, dirigido por Andrea Tonacci, com a participação de indígenas Canela na produção e filmagem (Carelli, 2011). Por seu turno, os Kaiapó foi o primeiro povo da Amazônia a realizar registros audiovisuais, na década de 1980, após exigirem equipamentos de vídeo a uma equipe estrangeira que realizaria uma série de programas sobre eles (Costa; Galindo, 2018). Naquele momento, Terence Turner (1993) promoveu o projeto Vídeo Kaiapó para capacitar jovens em filmagem e edição.

No ano de 1987, surgiu o projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), a partir do trabalho de Vincent Carelli, Maria Elisa Ladeira e Gilberto Azanha. O plano inicial era fortalecer a autonomia dos grupos, facilitando seu reconhecimento, bem como proporcionar intercâmbio entre povos de culturas distintas. Pensava-se:

contribuir a esse movimento, colocando à disposição de povos indígenas a oportunidade de um diálogo adaptado a suas formas de transmissão cultural [...] tornar acessível o uso da mídia vídeo a um número crescente de comunidades indígenas, promovendo a apropriação e manipulação de sua imagem em acordo com seus projetos políticos e culturais (Gallois; Carelli, 1995, p. 62).

A partir de suas experiências no projeto, Gallois e Carelli (1995) perceberam que os indígenas utilizavam seus registros principalmente para preservar manifestações culturais próprias de cada etnia e para testemunhar e divulgar ações empreendidas pela comunidade visando recuperar direitos territoriais e impor

reivindicações. Eles analisaram que, além de tudo, “o vídeo modifica substancialmente a produção e a transmissão de conhecimentos” e “tem uma dupla vantagem: sua apreciação passa pela imagem, sua apropriação é coletiva” (Gallois; Carelli, 1995, p. 63).

No momento presente, o protagonismo de indígenas no audiovisual brasileiro tem crescido paulatinamente. Entre os cineastas contemporâneos, estão atualmente em evidência Graci Guarani, Patrícia Ferreira, Ariel Ortega e Takumã Kuikuro, por exemplo. E entre os coletivos, pode-se mencionar a Ororubá Filmes, o Coletivo Fulni-ô de Cinema, o Thul’sé Audiovisual, o Olhar da Mata Filmes, o Coletivo Audiovisual Daje Kapap Eypi e o Coletivo Pataxó de Cinema de Barra Velha, só para citar alguns.

Já os festivais, temáticos ou não, têm difundido essa produção em maior escala. Podem ser destacados o *Cine Kurumin – Festival Internacional de Cinema Indígena*, a *Mostra de Cinema Indígena da UFRPE/UAST*, a *Bienal de Cinema Indígena*, o *Festival de Cinema e Cultura Indígena* e a *Mostra Ecofalante de Cinema*.

Ademais, a presença e a premiação de produções indígenas em grandes festivais de cinema também têm sido ampliadas. Apenas para apontar alguns, pode-se mencionar *As Hiper Mulheres*, de 2011, dirigido por Takumã Kuikuro, Leonardo Sette e Fausto Carlos, premiado no *Festival de Cinema de Gramado*, e *A Última Floresta*, de 2021, com direção de Luiz Bolognesi e Davi Kopenawa Yanomami, premiado no *Festival Internacional de Cinema de Berlim* e no *Seoul Eco Film Festival*. Aliás, a posterior inclusão dos referidos filmes no catálogo da Netflix os tornou ainda mais populares ao levá-los a um público mais diversificado.

Cinemas indígenas na Educação Infantil: uma proposta didática

A despeito de a Lei nº. 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, referir-se explicitamente a estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, é imprescindível que se pense em uma forma de inserir a temática

dos povos indígenas brasileiros também na Educação Infantil. É justamente nesses primeiros anos que se inicia a construção de estereótipos e o distanciamento de culturas. Basta pensarmos nas clássicas comemorações do dia 19 de abril, que se resumem basicamente à produção de cocares com papel ou materiais reciclados e a fantasiar as crianças de forma alegórica para cantarem canções que não representam os referidos povos e soltem gritos pelos corredores e parques por onde passam.

De acordo com Silva Júnior (2011), o fato de o artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), cuja nova redação foi dada pela Lei nº 11.645/2008, situar-se no capítulo da educação básica, já leva à interpretação de que abarca, também, a Educação Infantil. O jurista salienta, ainda, que essa primeira etapa da educação básica tem como finalidade, expressa no art. 29 da LDB, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996), fim que se harmoniza com a aludida disposição legal.

Por sua vez, Bento (2011) aponta diversos estudos que demonstram o desenvolvimento de conceitos ou identidade de raça em crianças de 4 a 5 anos de idade. Argumenta, então, com relação à função da Educação Infantil em contribuir para o respeito da criança a si e ao outro, além da necessidade da inclusão e da valorização dos diferentes grupos étnico-raciais e das distintas culturas componentes de nossa sociedade nessa etapa. Nesse sentido, propomos uma possibilidade de utilização dos cinemas indígenas para atingir potenciais distintos de um adestramento didático, promovendo os usos indicados por Freitas e Coutinho (2013, p. 491):

- 1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inércia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer ‘bem’ pensar); 2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o

pensamento); 3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea).

A ideia é utilizar uma linguagem que reconheça e afirme as subjetividades (Pacheco *et al.*, 2023) dos povos originários para ajudar a desconstruir estereótipos. Assim, podemos trabalhar, por exemplo, o filme *Txayhe – A Menina das Pedras*, de Hugo Fulni-ô, no ambiente escolar, e abordar a cultura indígena a partir de histórias e protagonismos indígenas.

Para iniciar a discussão, foi pensada a realização de duas oficinas com crianças de 3 a 6 anos, em dias seguidos. A prática foi pensada a partir do estado de Pernambuco, com a representação de um indígena mais próximo às crianças. A primeira oficina incluiria a contação da história *Thnia Tayli (A estrela Taili)*, de Taity Correia de Amorim, constante no livro *Fulni-ô Sato Saathatise (A fala dos Fulni-ô)*, produção trilingue de contos narrados por membros da comunidade (Amorim, 2018). Na Educação Infantil, a contação de histórias baseada na oralidade tem um papel significativo para o desenvolvimento da criança, com o poder aproximar as fantasias ao real, bem como despertar a imaginação (Faria *et al.*, 2017). O surgimento de novas mídias não pode substituir essa forma ancestral de transmissão de conhecimentos, tão encantadora para os pequenos, como explica Schermack (2012, p. 5-6):

Contar uma história é sempre o 'revelar de um segredo'. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia.

A história sugerida gira em torno de Taili, que todas as noites sentava-se sobre uma pedra para olhar um cruzeiro de estrelas, no qual, em sua visão, faltava uma na parte de cima. Um dia, a jovem

contou ao seu irmão que sonhara com uma mulher a qual lhe teria dito que ela foi escolhida para ser a estrela que faltavam, dando-lhe três dias para pensar a respeito. Ao final do prazo, o irmão não a encontrou na cama ao amanhecer. Após tempos de busca, ele lembrou-se do sonho da irmã e contou a seus pais. A mãe da menina os chamou para olhar o cruzeiro, quando viram uma estrela no lugar daquela que faltava. No dia seguinte, o pai sonhou com um menino o qual lhe contou que a estrela era Taili, a qual sempre iluminaria toda a família. Entretanto, a história teria que ser guardada em segredo, contada apenas aos descendentes quando estes tivessem filhos, porque de tempos em tempos alguém teria que substituir a estrela.

Foi escolhido um conto da mesma comunidade indígena do filme para que houvesse uma contextualização melhor, dada a grande diversidade de povos no Brasil. Além disso, a história aborda questões importantes da cosmologia daquele povo, dando especial destaque aos sonhos, aos familiares mais velhos, à natureza e aos segredos.

Sugerimos que a história seja contada em uma roda, na parte final da aula, com todos sentados no chão e que, de início, a educadora provocasse as crianças com perguntas, questionando-as acerca do que conhecem dos povos indígenas, se sabiam a respeito das comunidades de sua região, se já visitaram alguma delas e se conheciam pessoas descendentes dessas etnias. Em seguida, seria a contação propriamente dita. Posteriormente, seria feito um debate, deixando as crianças falarem espontaneamente sobre suas impressões da história e, então, perguntando a respeito de seus sonhos, se já ouviram histórias parecidas com essas de seus pais ou avós.

No dia seguinte, seria exibido o curta *Txayhe – A Menina das Pedras*. O filme gira em torno de Txayhe, uma menina de 4 anos da etnia Fulni-ô, que brinca livremente em seu território e conta histórias, de seu imaginário e contadas por amigos e parentes. O curta possui cerca de 7 min, uma duração mais fácil de se adequar à concentração de crianças pequenas. Além disso, traz como protagonista uma criança de idade próxima à dos alunos e acontece

em área com vegetação e cenários típicos do interior de Pernambuco, o que pode levar a uma maior identificação de proximidade. Por outro lado, inclui músicas cantadas na língua *Yaathe*, o que pode gerar curiosidade. Previamente à exibição, indicamos uma conversa, abordando o que foi debatido no dia anterior. Após o filme, sugerimos novamente um debate sobre as impressões dos alunos e, a partir daí, provocações sobre o que eles encontram onde brincam, se têm algum tesouro, sobre os animais que veem em parques, praças, áreas rurais que conhecem. No próximo momento, sugerimos que as crianças fossem levadas a uma área verde da escola ou mesmo a um parque ou a uma praça da redondeza para que procurem tesouros.

Desta forma, a ideia seria promover uma mediação que facilitasse a observância de aspectos estéticos e ideológicos tanto do conto quanto do filme, reconhecendo símbolos e paradigmas da cultura indígena local, bem como despertando para uma proximidade, e não distanciamento, para que seja possível uma representação livre de estereótipos. Espera-se que abordagens como essa permitam que a escola seja um espaço que permita fissuras nas narrativas hegemônicas (Pacheco *et al.*, 2023).

Considerações finais

Os cinemas indígenas não são estáticos nem facilmente identificados como um gênero, mas podem ser entendidos como novas formas de expressão audiovisual, as quais narram, de maneira autêntica, suas histórias, e que estão em constante mudança e crescimento.

Apesar de ainda persistirem nos grandes meios aquelas representações estereotipadas dos povos originários, é importante reconhecer que o longo caminho de tomada da narrativa pelos próprios indígenas foi propulsor de possibilidades infinitas de mostrar a diversidade real das comunidades e tornar visível outras criatividades, ideologias e memórias.

Entretanto, para que possam figurar como um instrumento mais eficaz para uma formação antirracista, respeitosa e inclusiva, essas narrativas precisam ser inseridas também em espaços de educação formal, inclusive na Educação Infantil. E é imprescindível que sejam mediadas abarcando não apenas o tema e o enredo, mas também aspectos estéticos e ideológicos, sempre pautando uma proximidade, e não o distanciamento, para que propiciem representações livres de estereótipos.

Referências

AMORIM, Taity Correia de. Thnia Tayli, a estrela Taili, Tayli star. *In: SÁ, Elvis Ferreira de et. al. (orgs.). Fulni-ô sato saathatise, a fala dos Fulni-ô, Fulni-ô's speech.* São Paulo: Blucher, 2018. p. 20-28. Disponível em: https://www.blucher.com.br/fulni-o-sato-saathatise-i-a-fala-dos-fulni-o-i-fulni-o-s-speech_9788580393590. Acesso em: 5 out. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2011. p. 98-117. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 out. 2023.

CARELLI, Vincent. Um novo olhar, uma nova imagem. *In: ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller (org.). Vídeo nas Aldeias 25 anos: 1986-2011.* Olinda (PE): Vídeo nas Aldeias, 2011.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco: algumas reflexões sobre o negro e o cinema brasileiros. *In:*

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (orgs.). **Cinema negro: uma revisão crítica das linguagens**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 24-35. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/946>. Acesso em: 25 maio 2023.

COSTA, Gilson Moraes da; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. *In*: DELGADO, Paulo Sergio; 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. Disponível em: <https://aeditora.com.br/produto/e-book-povos-indigenas-no-brasil-perspectivas-no-fortalecimento-de-lutas-e-combate-ao-preconceito-por-meio-do-audiovisual-copia-3/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FARIA, Inglide Graciele de *et. al.* A influência da contação de histórias na educação infantil. **Mediação**, Pires do Rio (GO), v. 12, n. 1, p. 30-48, jan./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>. Acesso em: 6 out. 2023

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema?. **Educação e Filosofia**, Uberlândia (MG), v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14174>. Acesso em: 5 out. 2023.

GALLOIS, Dominique; CARELLI, Vincent. Vídeo e diálogo cultural: experiência do projeto Vídeo nas Aldeias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./set. 1995. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/VideoeDialogoCultural_HA-v1n2a05.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

MENEZES, Paulo. Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 87-98, fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mWKqhBTPtjkVsQSSnjdkp5J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

NASCIMENTO, Jonas Alexandre do. **Pode o subalterno filmar?: a poética política dos filmes La Noire de... e Soleil Ô.** 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13843>. Acesso em: 20 maio 2023.

PACHECO, Emanuele de Souza *et. al.* Cinema negro e educação antirracista. **Revista do Interdisciplinar do Pemo**, Fortaleza, v. 5, p. 1-27, jan. 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10862>. Acesso em: 2 out. 2023.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6-25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871>. Acesso em: 25 maio 2023.

QUEIROZ, Âni Medeiros Alves de. Produção audiovisual do Coletivo Fulni-ô de Cinema como forma de resistência no período de pandemia do coronavírus. *In*: BARROS, Ana Maria de *et. al.* (orgs.). **Educação, política e direitos humanos: diálogos emancipatórios.** Maceió: Editora Olyver, 2022. Disponível em: <https://www.editoraolyver.org/dialogos-emancipatorios-v5//>. Acesso em: 29 jun. 2023

QUEIROZ, Âni Medeiros Alves de; PACHECO, Emanuele de Souza; SOARES, Paulo Marcondes Ferreira. Outras narrativas: a língua e o cinema Fulni-ô. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (orgs.). **Cinema negro: uma revisão crítica das linguagens.** São Paulo: FEUSP, 2022. p. 303-338. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/946>. Acesso em: 25 maio 2023.

REYNA, Carlos Francisco Perez. Antropologia do Cinema: as narrativas cinematográficas na pesquisa antropológica. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora (MG), v. 12, n. 2, p. 37-51, jul./dez. 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12376>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTANA, Paula Manuella Silva de. Práxis antirracista, descolonização das mentes e a questão indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do sertão pernambucano. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 28, n. 2, p. 112-140, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/236288>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital**: convivência em mundos de encantamento. *In*: III Congresso internacional de leitura e literatura infantil e juvenil, 3, 2012, Porto Alegre. **Anais do III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Educação Infantil e valorização da diversidade: marcos legais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2011. p. 11-18. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf> . Acesso em: 5 out. 2023.

SOARES, Paulo Marcondes Ferreira. Exílio e diáspora nas personagens de ficção Paulo Martins (*Terra em Transe*) e Paco (*Terra Estrangeira*). **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 93-12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/76BSgNcVHHc96cHk6WGHBqM/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOARES, Paulo Marcondes Ferreira. Um cinema à margem. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 15, n. 2, p. 207-227, jul./dez. 2009.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/%20article/view/235330>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUZA JUNIOR, Paulo Teixeira de. Prefácio. *In*: DELGADO, Paulo Sergio; 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. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/LIVRO%20-%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.

STAM, Robert. **Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros**. São Paulo: EDUSP, 2008.

STAM, Robert; SPENCE, Louise. Colonialism, racism and representation: an introduction. **Screen**, Glasgow, v. 24, n. 2, p. 2-20, mar./apr. 1983. Disponível em: <https://academic.oup.com/screen/article-abstract/24/2/2/1609569>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TURNER, Terence. Imagens desafiantes: a apropriação Kaiapó do vídeo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 36, p. 81-121, dez. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111390>. Acesso em: 23 ago. 2022.

A DOMESTICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS PELOS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ E SUAS ESTRATÉGIAS DE SOBERANIA AUDIOVISUAL

Diego Soares da Silveira

Uma experiência de pensamento: não se trata de imaginar uma experiência, mas de experimentar uma imaginação. Essa experiência é uma ficção controlada que consiste em tornar as ideias indígenas como conceitos, e em extrair dessa decisão suas consequências. [...]. Aos poucos, a noção-chave de transformação foi se transformando ela própria. [...]. Aos poucos, a transformação torna-se então uma operação estética e dinâmica, não mais lógica e algébrica (Castro, 2015, p. 219; 234-235).

Imagens estiveram presentes como elementos de mediação desde o meu primeiro contato com os Mebêngôkre-Kayapó. Ainda em 2008, em uma viagem para várias aldeias do rio Xingu, a produção de fotografias e vídeos integrou as relações com esse povo indígena amazônico, condensando a representação de encontros e o estabelecimento de amizades que perduram até hoje. Imagens de homens fazendo artesanato, de mulheres pintando seus filhos, de homens e mulheres ornamentados, performando suas danças e cerimônias.

Essa jornada audiovisual teve continuidade a partir de 2010, quando conheci a aldeia A'Ukrê, na terra indígena Kayapó. Desde então, minha relação com meus *ambkwa* (amigos) Kayapó foi sempre perpassada pela coprodução e pela troca de imagens e sons que condensam a estética e a poética desse encontro intercultural. A memória registrada em fotografias e vídeos forma um extenso arquivo estético-sensorial. Imagens que retratam desde o cotidiano da aldeia até grandes eventos, cerimônias e rituais. Histórias sobre danças antigas relatadas aos jovens pelos anciões – nas manhãs e tardes escaldantes, mas também à luz da fogueira e sob o céu da

Lua cheia – expressam a visão e a sonoridade dos seus movimentos corporais, conforme registrados em vídeos e fotografias produzidos pelos próprios Kayapó.

Ao rever esse extenso arquivo, percebo que já nos primeiros registros audiovisuais se revelou a essência do conceito Kayapó de “beleza” (*Mejx*) e de “bem-viver” (*Meyx Kumrenx*), na abundância de alimentos produzidos em suas cerimônias e rituais, em conversas e ensinamentos percorrendo trilhas na floresta, no sorriso genuíno de suas crianças, nas histórias contadas e performadas, na beleza de sua estética visual e poética. Essas imagens e encontros se multiplicaram ao longo dos anos, formando um amplo mosaico de sensações e situações que em si revelam a essência da vida social Kayapó, incluindo suas estratégias de domesticação das tecnologias e dos saberes audiovisuais.

Foi somente alguns anos mais tarde que percebi que estava sendo “capturado” em uma grande estratégia de apropriação e ressignificação das formas mais emblemáticas de representação da cultura ocidental. A partir de uma conversa com os caciques, ingressei em uma grande jornada em direção à conquista da soberania visual de um povo indígena cuja “beleza” é um dos elementos mais importantes da sua forma de viver a vida. “Beleza” que se traduz também em imagens nômades, imagens desafiantes que ampliam ainda mais a nossa forma de pensar, experimentar e viver a fotografia e o cinema. De fato, foi ao lado e convivendo com os Kayapó nos últimos 15 anos que me transformei inesperadamente em um fotógrafo, filmador e cinéfilo amador, aprendendo com eles que a circulação e a troca de imagens constituem aspectos importantes do seu ponto de vista sobre a relação com a sua cultura e com os “Outros”. Este é um breve relato e uma tentativa de refletir sobre essa experiência imagética.

Antropologia Colaborativa e a domesticação das tecnologias audiovisuais: o Centro de Mídia Kôkôyagoti da aldeia A'Ukre

O povo indígena Mebêngôkre-Kayapó está localizado no planalto do Brasil Central, entre o sudeste do Pará e o nordeste do Mato Grosso, em um território recoberto, em grande parte, pela floresta equatorial, mas com pequenas “ilhas” de cerrado. Uma parte significativa das aldeias Kayapó está localizada ao longo de afluentes do rio Xingu, com uma pequena parcela localizada nas proximidades dos municípios da região, como Ourilândia, Tucumã e São Félix do Xingu. Provenientes, originalmente, do curso inferior do rio Tocantins, uma parcela dos Kayapó, conhecidos como Gorotire, deslocaram-se para o norte escapando do contato – na maioria das vezes trágico e violento – com exploradores e colonizadores que aportaram nessa área ainda no começo do século XIX. Mais tarde, já no início do século XX, houve uma nova cisão desse grupo, que deu origem aos Mekrãgnôti, que se estabeleceram na região oeste do rio Xingu (Lea, 2012).⁴

O projeto do Centro de Mídia Kôkôyagoti foi realizado na aldeia A'Ukre, localizada na terra indígena (TI) Kayapó, nas margens do Riozinho, um afluente do rio Fresco, que desemboca ao leste do rio Xingu, tendo como municípios mais próximos Ourilândia e Tucumã, no sudeste do Pará. Essa aldeia surgiu em 1979, a partir de uma cisão de um grupo mais amplo que vivia na “aldeia mãe”, Kubêkrâkêjn, descendentes diretos dos Gorotire, um dos seis grupos que compõem essa etnia indígena. Na aldeia vivem em torno de 400 pessoas, distribuídas em casas localizadas ao redor da praça central, que possui uma Casa dos Homens no centro: uma choupana sem paredes coberta com teto de palha, onde as lideranças se reúnem para fazer artesanato e discutir questões

⁴ Essa migração do Tocantins para o sudeste do Pará – que ocorreu em meados do século XIX – deu origem à primeira grande divisão dos Kayapó entre os Gorotire e os Pau d'Arco, sendo que este último grupo permaneceu em Tocantins e acabou sendo extinto em poucas décadas por colonizadores não indígenas (Lea, 2012).

políticas. Ao redor da aldeia existem inúmeras trilhas que levam às roças e aos locais de caça e coleta, o que torna o seu território bem mais amplo do que o sítio onde estão localizadas as moradias. A comunidade conta com um pequeno centro de saúde, motor de água movido a diesel e uma pequena pista de pouso.

O meu primeiro contato com os Mebêngôkre da aldeia A'Ukre ocorreu em 2010, quando estava cursando o doutorado em Antropologia na Universidade de Brasília (UnB), época em que fui selecionado para integrar uma equipe composta por estudantes norte-americanos, ecólogos, biólogos e antropólogos, no âmbito do curso *Conservação, vida social e desenvolvimento entre o povo indígena Kayapó do sudeste da Amazônia*, promovido em parceria com a Universidade de Washington e a ONG Kayapó Associação Floresta Protegida. Tratava-se, naquele ano, da minha segunda visita ao território Kayapó, pois, ainda em 2008, integrei a mesma iniciativa, mas naquela ocasião visitamos várias aldeias indígenas localizadas ao longo do rio Xingu. Ainda nesses primeiros contatos, percebi o fascínio, principalmente dos mais jovens, pelas modernas tecnologias audiovisuais utilizadas pelos alunos norte-americanos para registrar sua experiência intercultural.

A relação histórica dos Kayapó da aldeia A'Ukre com as tecnologias e os saberes audiovisuais teve início ainda na década de 1990, quando alguns jovens da aldeia participaram do emblemático e pioneiro *Kayapó Video Project*, coordenado pelo antropólogo norte-americano Terence Turner. Ao longo desse projeto, alguns Kayapó receberam treinamento em técnicas de filmagem e edição, produzindo os seus primeiros filmes, a maior parte sobre performances culturais e encontros políticos. Essa iniciativa contou com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e de fundações de apoio à pesquisa norte-americanas, possibilitando não somente o treinamento de jovens Kayapó em técnicas de filmagem e edição, mas, também, o acesso aos primeiros instrumentos audiovisuais (câmeras, microfones e gravadores) adquiridos por essa etnia (Turner, 1993).

Essa iniciativa durou alguns anos e resultou na produção, pelos próprios filmadores e editores Kayapó, de mais de uma centena de horas de material audiovisual. Em grande parte, esses vídeos retratavam festas, cerimônias e rituais coletivos, sendo uma menor parte sobre grandes eventos políticos, como encontros de caciques e lideranças Kayapó ou com chefes de outras etnias indígenas, assim como importantes eventos de contato com agentes da sociedade nacional e representantes do poder público (Turner, 1993). Nos vinte anos seguintes (1995-2015), os projetos e as iniciativas institucionais na área audiovisual não tiveram continuidade, mas os Kayapó continuaram adquirindo novos equipamentos – pela compra ou pela troca com os não indígenas – e produzindo seu próprio material audiovisual. A maior parte desse material foi consumido ainda no formato “caseiro” pelos próprios Kayapó, sem passar por qualquer edição, mas alguns vídeos foram editados em comércios dos municípios da região, por editores não indígenas.

A partir de 2012, no entanto, as iniciativas institucionais no campo do audiovisual Kayapó foram retomadas a partir de novas colaborações e parcerias com aliados não indígenas, dando origem a um verdadeiro “boom” na produção, na circulação e no consumo de vídeos e fotografias por uma ampla rede de aldeias Kayapó. Também surgiram diversas iniciativas de formação técnica e aquisição de artefatos mais modernos, o que possibilitou a atualização tecnológica de câmeras, microfones, gravadores e computadores (Parra; Zanotti; Silveira, 2018; Demarchi; Dias, 2013, 2018; Shepard; Pace, 2012, 2018; Dias, 2011). Na última década, a rede sociotécnica do audiovisual Kayapó aumentou em extensão, potencialidade de interconexão com redes de produção audiovisual não indígena, e em densidade e intensidade de produção e circulação de imagens.

Conforme já mencionado em outra publicação, o projeto do centro de mídia na aldeia A’Ukre foi sendo delineado a partir de diversas conversas informais com os caciques e outras lideranças da aldeia (Parra; Zanotti; Silveira, 2018). Já nas primeiras reuniões

eles expressaram a sua preocupação com o desinteresse dos mais jovens pelo *kukradjá Kayapó* – incluindo suas festas, rituais, cerimônias de nomeação, mas também as antigas histórias e os mitos contados pelos anciões; isso ocorria concomitantemente ao seu interesse pela cultura do *kuben* (não indígena), incluindo, além de filmes, novelas, jogos de futebol, danças e estilos musicais como o funk, o forró e o técnico-brega, uma série de tecnologias audiovisuais, indo desde televisores até celulares, máquinas fotográficas, câmeras e computadores.

Mas foi somente após fazermos uma amostra improvisada de “cinema indígena” em frente a uma das casas da aldeia, com o auxílio de um projetor e um lençol branco, que os caciques – inspirados em dois filmes produzidos pelas etnias indígenas Panará e Xavante, a partir de oficinas promovidas pela ONG *Vídeo nas Aldeias* (VNA) – tiveram a ideia de promover a formação de jovens da aldeia A’Ukre no uso de tecnologias audiovisuais e na construção de um centro de mídia, onde poderiam armazenar seus artefatos e fazer suas reuniões de trabalho.

Inspirados na noção de “antropologia colaborativa” de Lassiter (2005) – em diálogo com os princípios teóricos e metodológicos da “antropologia simétrica” de Latour (2012) e Castro (2002, 2015) – entre os anos de 2010 e 2013, fomos tecendo – sempre em parceria e em constante diálogo com as lideranças da aldeia – os contornos, os objetivos e as principais metas da iniciativa, dando origem a um projeto inicial que serviu de referência para que os parceiros não indígenas pudessem ir em busca de recursos para financiar as oficinas de capacitação e a construção do centro de mídia. Esse projeto previa: 1) o treinamento, na aldeia, de um grupo de jovens Kayapó em técnicas audiovisuais, incluindo filmagem e edição de vídeo e fotografia; 2) a aquisição de câmeras, máquinas fotográficas, gravadores digitais e computadores, constituindo uma base de produção e edição de imagens; 3) a construção de um centro de mídia na praça central, onde os jovens pudessem guardar seus equipamentos e realizar suas reuniões de trabalho; e 4) a fabricação, em parceria com um

coletivo de engenheiros da Universidade Purdue (EUA), de um sistema sustentável de geração de energia solar, de forma a alimentar as atividades de filmagem e edição sem depender do oneroso gerador movido à gasolina (Zanoti; Parra; Silveira, 2018).

Após a arrecadação de recursos junto a agências de fomento à pesquisa brasileiras e norte-americanas, assim como doações privadas, entre os anos de 2013 e 2016, conseguimos construir o centro de mídia na praça central da aldeia A'Ukre – uma casa de madeira com uma sala grande para reuniões, uma pequena cozinha e outra sala menor para servir como depósito –, equipando-o com notebooks de última geração, softwares de edição de imagens, câmeras de vídeo portáteis, máquinas fotográficas e gravadores digitais. Na inauguração do centro de mídia foi realizada uma pequena cerimônia, quando os caciques e os jovens filmadores Kayapó o batizaram com um nome especial feminino, *Kôkôyagoti*. Nos anos seguintes, demos início ao projeto de construção de um sistema de geração de energia solar, o qual foi instalado recentemente.

No final de 2017, conseguimos levar até a aldeia uma dupla de técnicos em audiovisual da ONG *Vídeo nas Aldeias*, que lá permaneceram ao longo de trinta dias ministrando uma oficina de filmagem para oito jovens filmadores Mebêngôkre, sendo quatro homens e quatro mulheres. A equipe de jovens filmadores do *Kôkôyagoti* foi selecionada em uma reunião na Casa dos Homens e teve o envolvimento direto dos dois caciques e da nova cacica, além de outras lideranças importantes da aldeia. Esses jovens receberam uma camiseta e até mesmo crachá com o nome próprio e o emblema do centro de mídia e passaram a se apresentar como “filmadores Kayapó”, ocupando esse novo papel na organização sociopolítica da aldeia. A oficina ocorreu a partir de sessões diárias e envolveu a realização de uma série de exercícios de filmagem, sendo que o material audiovisual produzido era visualizado no dia seguinte, momento em que os oficineiros do VNA davam orientações sobre técnicas de filmagem e uso do microfone (enquadramento, posicionamento e movimento da câmera, uso da luz natural etc.).

Neste texto, a análise da experiência dos Kayapó da aldeia A'Ukre com a domesticação (apropriação) das tecnologias audiovisuais terá como cenário etnográfico os bastidores desse projeto colaborativo, com o acompanhamento da oficina – incluindo reuniões e exercícios diários coordenados pelos dois técnicos não indígenas – e a análise etnográfica do extenso material audiovisual gerado pelos jovens filmadores Kayapó entre os anos de 2008 e 2018. Ao longo desse período, os jovens filmadores Kayapó produziram mais de 50 horas de filmagem antes da realização da oficina e cerca de 75 horas durante os exercícios propostos pelo VNA. Essa experiência etnográfica e audiovisual será pensada a partir de um diálogo com outras etnografias sobre produção audiovisual Kayapó realizadas nos últimos trinta anos, tendo como ponto de partida o estudo pioneiro de Terence Turner (1993) e suas reflexões iniciais sobre a “estética fílmica” Kayapó.

Estética-poética do audiovisual Kayapó: da *estética incorporada à economia da alteridade*

O *Projeto Vídeo Kayapó*, coordenado por Terence Turner no início da década de 1990, constitui uma referência etnográfica importante para se pensar as formas de agenciamento Mebêngôkre das tecnologias audiovisuais. Foi a partir da análise do material gerado nesse projeto pioneiro que Turner (1993, p. 90) descreveu o que denominou de “estética fílmica Kayapó”:

A maior parte dos filmes Kayapó, até hoje, são de performances culturais como rituais e encontros políticos, que formam uma unidade narrativa natural, com limites definidos pelo próprio tema e uma ordem sequencial. Tanto no trabalho de câmera como na edição, os Kayapó tendem, espontaneamente, a usar cenas longas tecnicamente simples, cortes lentos e alternância entre panorâmicas e closes não muito próximos, evitando closes apenas no rosto.

Como parte dessa “estética fílmica Kayapó”, Terence Turner argumenta que a cultura dos Mebêngôkre possui um conjunto de noções de mimese e representação que exerce influência na sua

produção de vídeo, observando que “a imitação aqui precisa ser entendida no sentido aristotélico de mimesis, como a imitação da essência, ao invés de uma tentativa de copiar naturalista” (Turner, 1993, p. 96). Essas categorias são colocadas em relação com o conceito Kayapó de “beleza” (*Mejx*), para descrever um cinema que busca alcançar a perfeição das formas socializadas pela repetição sequencial da performance, com ênfase quase que exclusiva nas estratégias fílmicas agenciadas pelos filmadores Kayapó no registro de grandes eventos coletivos, como os rituais e as cerimônias de nomeação.

A estética descrita por Turner (1993) na década de 1990, a partir das primeiras experimentações Kayapó com os saberes e as tecnologias audiovisuais, foi retomada nas primeiras décadas do século XXI, como ponto de partida para entender a produção visual contemporânea desse povo indígena amazônico. A partir de um estudo etnográfico da produção audiovisual Mebêngôkre nas aldeias Turedjam, Moikarako, Kaprankrere e A’Ukre, feita entre os anos de 2009 e 2015 e que também envolveu a realização de oficinas de edição e filmagem, Shepard e Pace (2021) retomam a “estética fílmica Kayapó” descrita por Turner, afirmando que essa estética manteve uma formidável consistência no que se refere aos seus principais elementos cinematográficos: convenções de filmagem, técnicas de edição, escolha dos temas etc. Em seu artigo, os autores propõem que essas convenções representam uma forma “autêntica” de criação da “mídia indígena”, no sentido dado por Worth e Adair (1975) a esse termo, ou seja, a partir da hipótese de que a “visão de mundo indígena” gera diferentes linguagens visuais na produção fílmica mundial.

Shepard e Pace (2021) argumentam que a estética fílmica descrita por Turner (1993) permaneceu praticamente a mesma nas últimas décadas de experimentações audiovisuais Mebêngôkre:

As qualidades de *verdade e beleza* se refletem na estética fílmica Kayapó pela reprodução de algumas convenções de filmagem. Turner (1990, 1992) observou algumas dessas mesmas convenções a mais de um quarto de século atrás e nós encontramos as mesmas escolhas estéticas em uso por

jovens filmadores, em nossas próprias oficinas: longas tomadas de linhas de dançarinos, *close-up* de média distância mostrando os detalhes ornamentais sem amputar a pintura corporal e atenção especial para o registro de ciclos complexos de canções e coreografias (Shepard; Pace, 2021, p. 316).

Os autores também observaram o não uso de tripé pelos filmadores Kayapó, dialogando com um estudo anterior de Demarchi e Dias (2013) no qual eles apontam para a valorização da estabilidade das filmagens. Apesar de colocarem ênfase na permanência das convenções fílmicas ao longo da história de contato dos Kayapó com as tecnologias audiovisuais, os autores evidenciam, por meio de sua etnografia, algumas inovações na forma de filmar “Kayapó” a partir da apropriação de saberes e técnicas no âmbito das oficinas: o posicionamento da câmera na altura do solo para um enquadramento inferior da ação ritual ou acima da cabeça para uma visão geral; mas, também, novos objetos fílmicos, como danças não indígenas e concursos de “Miss Kayapó”.

As inovações da estética fílmica Kayapó são tratadas, no entanto, como exceções que precisam ser explicadas de forma a resguardar a “autenticidade” da arte visual Kayapó, que teria permanecido a mesma nos últimos 25 anos, com pouquíssimas alterações, apesar das diversas experiências de formação que os Kayapó vivenciaram ao longo, principalmente, da última década. Essa “estabilidade” das categorias fílmicas Kayapó também se refletiria, segundo Shepard e Pace (2021), em um foco predominante em grandes eventos coletivos que compõem a vida cerimonial desse povo indígena, pois cerca de 80% do material audiovisual produzido por eles teve como objeto temático festas, cerimônias e outros eventos coletivos. Ao que parece, a busca pela “autenticidade” da estética fílmica Kayapó levou esses autores a afirmar uma visão acerca da cultura fílmica Kayapó como uma “tradição” que se repete ao longo das gerações de filmadores Kayapó, uma espécie de ordem simbólica com limites e fronteiras bem definidos e estáveis, resistentes a toda e qualquer inovação estética, um sistema de convenções que se mantém intacto ao longo da experiência audiovisual Kayapó das últimas décadas.

Sem ter como negar os devires da transformação histórica dessa estética fílmica – novas formas de posicionar e movimentar a câmera, assim como a ampliação temática dos objetos fílmicos – Shepard e Pace (2021) recorrem à metáfora da “antropofagia” para descrever essas apropriações mais recentes, sem dialogar com toda uma literatura etnológica que aponta exatamente para a cultura Kayapó como um *saber-fazer aberto ao exterior*, uma *economia da alteridade* baseada na apropriação da parte ou de partes ativas do “Outro” (Gordon, 2014). Trata-se de colocar ênfase no papel da alteridade como fornecedora dos elementos constitutivos da identidade entre os povos ameríndios, onde toda apropriação envolve “práticas de ressignificação”, sendo toda “produção” uma “aquisição” de elementos do exterior (Souza, 2005, p. 319). Nessa *economia selvagem*, a continuidade cultural depende da incorporação e ressignificação constantes de pessoas, coisas e conhecimentos no exterior da sociedade Mebêngôkre (Gordon, 2006).

Conforme apontado por Demarchi (2021) em seus comentários ao texto de Shepard e Pace (2021), não só o esquema conceitual mobilizado por estes autores não parece ser o mais adequado para interpretar os dados etnográficos do seu estudo – afinal, existe uma diferença epistemológica entre a metáfora da antropofagia cunhada pelo poeta Oswald de Andrade e toda a literatura etnológica sobre a “predação ontológica” entre os povos Jê e Ameríndios –, como a tradução do conceito de *krukájá* como “tradição” (nos termos ocidentais, isto é, como um patrimônio estável com fronteiras bem definidas, transmitido, inalterado de geração em geração) não comporta o fato de se tratar de um *saber-fazer* baseado na predação simbólica da alteridade. A questão é que a interpretação dos conceitos Kayapó a partir da ideia ocidental de “autenticidade” como elemento fundamental de toda e qualquer identidade cultural, assim como o foco na genuinidade como aspecto estratégico dos sistemas simbólicos, impossibilita que Shepard e Pace (2021) compreendam que o conceito Kayapó de *krukájá* só pode ser traduzido como “tradição cultural” desde que

essa tradição seja percebida como *aberta* à incorporação constante de diferenças do exterior (Cohn, 2001).

Ao aplicarmos as noções da economia da alteridade Kayapó ao tema em tela neste texto, percebemos – em contraposição ao que afirmam Shepard e Pace (2021) – que a continuidade da estética fílmica Kayapó depende de sua transformação constante a partir da predação e ressignificação de novos saberes, artefatos e técnicas não Kayapó. Com isso, a forma (específica) dos Kayapó filmarem não pode ser entendida como um patrimônio estético transmitido praticamente inalterado por gerações e gerações de filmadores Mebêngôkre, mas como um *krukdjá aberto* à incorporação de elementos capturados no exterior dessa sociedade indígena. Mais do que um sistema simbólico “autêntico” e “estável”, a estética fílmica Kayapó alimenta-se constantemente da transformação proporcionada pelas inovações tecnológicas capturadas junto aos aliados não indígenas, em projetos e iniciativas colaborativas como a oficina de filmagem realizada na aldeia A’Ukre.

Visto a partir do prisma da economia da predação, as novas câmeras e gravadores digitais, assim como os modernos laptops, adquiridos no âmbito do projeto do Centro de Mídia Kôkôyagoti, na aldeia A’Ukre, são enquadrados simbolicamente como *negretx*, objetos ou artefatos valiosos que ao serem capturados do exterior passam por um processo de ressignificação, cuja agência tecnológica também é incorporada à estética fílmica Kayapó, produzindo pequenas mas constantes experimentações-inovações ao longo das gerações de filmadores Kayapó. Da mesma forma, os saberes e as técnicas audiovisuais adquiridos por esses jovens no âmbito das oficinas e cursos de formação em técnicas audiovisuais são incorporados ao *krukdjá fílmico* dessas aldeias, transformando – por dentro, mas a partir de fora – a sua estética fílmica. Neste caso, trata-se muito mais de canibalismo audiovisual (enquanto dinâmica de transformação) do que de antropofagia metafórica (enquanto autenticidade identitária).

Conforme veremos neste texto, não se trata de negar a existência de uma *estética fílmica Kayapó* conforme inicialmente

descrita no estudo pioneiro de Turner (1993), mas de pensar essa estética a partir do sistema conceitual Kayapó, ou seja, como um sistema *aberto* de transformações que envolve a constante captura de coisas, pessoas e saberes no exterior dessa sociedade. A oficina de filmagem promovida em colaboração com os técnicos não indígenas do VNA, na aldeia A'Ukre, constituiu-se em um espaço de apropriação e captura de novos saberes, artefatos tecnológicos e técnicas que foram incorporadas e transformaram o *Kukradjá* fílmico dos filmadores Kayapó.

“Cinema Mebêngôkre-Kayapó”: experimentações semióticas na produção audiovisual

Em um dos primeiros de uma leva de estudos sobre a nova etapa de retomada das iniciativas institucionais no campo de formação e produção audiovisual entre os Kayapó, Dias (2011) realiza uma etnografia de um projeto realizado na “aldeia-filha” de A'Ukre, Môikarakô, localizada mais ao norte do mesmo rio, constituída por um grupo de dissidentes que para lá migraram há algumas décadas. Ainda no início de sua dissertação de mestrado, Dias (2011, p. 30) crítica a possibilidade de existência de um “cinema Kayapó”:

[...] propus a hipótese de trabalho segundo a qual os usos do vídeo pelos Kayapó apresentariam motivações e sentidos bastantes diversos em relação à atividade cinematográfica, em termos tanto comerciais quanto artísticos. Desejava questionar – não politicamente, é claro, mas em planos teórico e analítico – iniciativas que postulam um suposto ‘cinema indígena’.

Um pouco mais adiante, Dias volta a afirmar que durante as oficinas audiovisuais realizadas nessa aldeia, “suas expectativas de fazer um bom filme” não foram efetivadas, o que demonstra certo juízo de valor ou avaliação do que pode ou não ser considerado um filme, ou melhor, um “bom filme”. Nas páginas seguintes fica evidente que a cultura cinematográfica do autor expressa uma determinada forma (talvez um tanto colonizada) de pensar o

cinema (industrial, comercial, norte-americano etc.), viés que não favorece os diálogos experimentais que a sua própria etnografia do cinema Kayapó propõe, como veremos neste texto. De fato, as descrições etnográficas de Dias (2011) sobre as experimentações cinematográficas dos jovens filmadores da aldeia Mòikarakô fornecem um excelente ponto de partida para se pensar uma *semiótica do cinema Mebêngôkre-Kayapó*, dialogando potencialmente com o material audiovisual gerado nas oficinas promovidas em colaboração com o VNA na aldeia A'Ukre.

Em determinado trecho da sua etnografia do audiovisual Kayapó, em um subtópico denominado *A câmera como extensão do corpo*, Dias (2011, p. 66) menciona:

Quero argumentar que, para o grupo estudado, o ato de filmar supõe uma relação simbiótica entre homem e máquina, uma atividade corporal mais do que uma ação baseada na assimilação de gêneros narrativos ou padrões técnicos-estéticos. A câmera como extensão do corpo nos conduzirá às formulações deleuzianas sobre o cinema de Dziga Vertov: um cinema sensorio-motor (Deleuze *apud* Dias, 2011, p. 66). (...) A despeito do entusiasmo construtivista, é interessante notar que o juízo estético Mebêngôkre sobre a imagem filmada se dará a partir de critérios que encontram correspondência no discurso do construtivismo russo, que concebe o cinema como uma arte mecânica e anônima. A valorização da forma pelos indígenas acaba por apresentar um sujeito objetivado, ou melhor, esconde o sujeito em sua própria capacidade de repetir a forma, recolocando a questão da autoria nos termos de uma relação ambígua entre subjetividade e objetividade. Também para Dziga Vertov a forma era importante: podia expressar, em detrimento de toda diferença, uma unidade dada pela câmera.

Antes da oficina com o VNA, alguns jovens filmadores Kayapó da aldeia A'Ukre faziam uso esporádico de tripés, principalmente no registro de eventos coletivos como festas e cerimônias de nomeação.⁵ A maior parte das cenas, no entanto, era

⁵ Esses tripés foram doados para o Centro de Mídia por colaboradores não indígenas e eram utilizados, eventualmente, para fazer planos gerais de festas e cerimônias coletivas realizadas na praça central da aldeia.

filmada com a câmera no ombro ou nas mãos, mesmo em casos de enquadramentos gerais e/ou planos abertos e de longa duração. Em algumas ocasiões de filmagem, segurar a câmera com firmeza exigia certo esforço físico dos jovens filmadores, que permaneciam de 20 a 40 minutos com a câmera nas mãos. A capacidade dos jovens realizarem imagens estáveis nessas condições era algo valorizado por todos os Kayapó, incluindo os próprios filmadores. Estamos diante de uma arte de acoplagem corpo-câmera, onde o filmador forma uma unidade compósita com o artefato audiovisual, que passa a constituir uma extensão do seu corpo e, desta forma, do seu sistema sensório-motor.

Essa arte foi aprimorada e transformada a partir da apropriação de novas técnicas de filmagem no âmbito da oficina do VNA: novos movimentos e posicionamentos de câmera, exploração de novas perspectivas e ângulos no mesmo cenário. O corpo-máquina colocou-se em movimento com o ato apreendido na oficina de “seguir o personagem” a partir de um *traveling* improvisado ou de aguardar a sua chegada em um ponto específico do caminho. Ao longo dos exercícios da oficina, os jovens foram experimentando novos deslocamentos na paisagem fílmica, promovidos por movimentos sincronizados de braços e pernas, realizados com destreza e de forma a não prejudicar a estabilidade da cena, compondo uma dança ou ginástica artística que expressava a unidade corpo-câmera em ação. Da mesma forma, essas experimentações envolveram a descoberta de posicionamentos inusitados da câmera em busca de novos pontos de vista sobre o mesmo objeto, personagem ou situação fílmica.

Essas inovações na arte corpo-câmera que integram a estética fílmica dos Kayapó – com a incorporação do movimento e da exploração de diferentes ângulos de filmagem – abriram novas perspectivas sensório-motoras, que passaram a explorar um cenário *social* mais amplo do que aquele até então enfatizado em suas filmagens (rituais e eventos coletivos), com os homens, as mulheres e as crianças Kayapó vivendo situações cotidianas, em suas atividades diárias: pintando e ornamentando seus corpos,

contando histórias, trabalhando na roça, percorrendo as trilhas da floresta, pescando e caçando, coletando frutos, tomando banho de rio, preparando alimentos e organizando suas festas e cerimônias.

De fato, nos exercícios de filmagem promovidos pela equipe do VNA, as relações possíveis com o cinema de Vertov foram além do ato de filmar em si, pois implicaram na exploração da noção de corpo-câmera no registro da paisagem social da aldeia. Da mesma forma sugerida pelo cineasta russo, o trabalho de edição e montagem é realizado no próprio exercício de filmagem, com a seleção das cenas importantes na composição dessa paisagem social. Mais uma alusão possível ao pensamento cinematográfico de Vertov, conforme analisado por Deleuze (2018, p. 69-70):

Evidentemente, o que Vertov mostrava era o homem presente na Natureza, suas ações, suas paixões, sua vida. Mas se procedia por meio de documentários e atualidades, se recusava violentamente a encenação da Natureza e o roteiro da ação, era por uma razão profunda. [...]. É preciso dizer que a montagem já se encontrava em toda parte [...]. Ela se encontrava antes do ato de filmar, na escolha do material, isto é, das porções de matéria, às vezes muito distantes ou longínquas, que vão entrar em relação (a vida como ela é). Ela se encontra na filmagem, nos intervalos ocupados pelo olho-câmera (a câmera que segue, corre, entra, sai, em suma, a vida no filme).

Essas explorações com o corpo-câmera Kayapó ocorreram, por exemplo, no exercício de seguir o cacique Krwet em suas atividades diárias, iniciando as filmagens ao nascer do dia e finalizando-as ao final da tarde. Além de registrarem cenas cotidianas da intimidade do cacique – momentos em que a liderança descansa com ar pensativo na rede durante cerca de 15 minutos, conversas com a esposa ao redor da fogueira, distribuição de mercadorias entre sua rede de apoio, almoços com a família e visitas à equipe do projeto no café da manhã – os jovens registraram momentos de sua atuação política na Casa dos Homens, assim como as sessões de xamanismos performadas todas as manhãs, no interior de sua casa, em crianças, jovens e adultos da aldeia. Nessas ocasiões de filmagem, a dupla de jovens filmadores Mebêngôkre explorava diferentes posicionamentos e movimentos de câmera,

movimentando-se no cenário para abarcar diferentes perspectivas sob a mesma ação, experimentando planos de curto e médio alcance, *close-up* de rostos, objetos e movimentos, compondo o enquadramento de forma a explorar a estética proporcionada pela luz natural e sua incidência na cena filmada. Essas experimentações eram, muitas vezes, estimuladas pelos técnicos não indígenas em seus comentários com relação ao material registrado ao longo dos exercícios.

Durante a realização da oficina do *Vídeo nas Aldeias*, o cacique Krwet estava construindo uma canoa no estilo Kayapó, um saber-fazer extremamente raro entre os Kayapó atuais, sendo poucos os homens mais velhos que detêm essa técnica e pouquíssimos os jovens interessados em apreendê-las, já que atualmente é muito comum o uso dos barcos construídos pelos não indígenas. A dupla de filmadores – instigados pela proposta, feita pelos técnicos do VNA, de “seguir um personagem no seu dia a dia” – acompanhou o velho cacique pelas trilhas da mata e o seu trabalho diário de construção da canoa. Com a câmera nas mãos, esses jovens exploraram novos ângulos de registro, com o corpo-filmadora posicionada no chão ou em locais inusitados como dentro da canoa ou seguindo o personagem em movimento. Sem fazer uso do zoom – uma sugestão dos técnicos do VNA –, os jovens exploraram diferentes perspectivas e planos de enquadramento ao se movimentar no cenário, aproximando-se ou se distanciando das ações registradas, focalizando em aspectos específicos do movimento sensório-motor, como pernas e braços em movimento ou o uso de artefatos específicos como machados e facões.

Apesar de evidenciarmos, ao longo da oficina, que os valores de “firmeza” nas filmagens – o fato do registro da cena ser estável ou tremido, por exemplo – ser uma qualidade valorizada pelos(as) filmadores(as), percebemos que esses valores foram atualizados ao colocar o corpo-câmera em movimento, seguindo pessoas em suas ações e atividades diárias, assim como na exploração de novos ângulos e perspectivas sobre o mesmo cenário e/ou ação a partir da exploração de novas técnicas de posicionamento sensório-motor,

sempre com o cuidado para que os movimentos não resultassem em uma imagem “tremida”. Nesses exercícios de filmagem, o enquadramento buscava atingir uma perspectiva mais real possível com relação ao que estava sendo objeto do registro fílmico, mas sem anular a perspectiva do sujeito-filmador que se movimenta e, ao se movimentar, atinge diferentes perspectivas subjetivas sobre o assunto ou personagem. O mesmo personagem filmado na mesma ação com a câmera posicionada na altura do chão ou a partir de uma tomada frontal ou com o posicionamento em um ângulo específico sugere diferentes abordagens da mesma atividade.

Gordon (2009), em um artigo sobre o valor da beleza entre os Kayapó, afirma que a categoria nativa *Mejx* (bom, belo, bonito, perfeito, ótimo) tem uma centralidade importante no senso estético Kayapó, constituindo-se como antônimo de *punire* (mau) e *kakrit* (feio), podendo ser aplicado tanto a pessoas, como objetos e eventos, onde “o belo é percebido como o produto final de um complexo encadeamento de relações sociais” (Gordon, 2009). Essa noção de beleza estética Kayapó dialoga com outro conceito importante evidenciado por Gordon (2014) em um texto posterior, onde esse autor explora a noção de *Mejx Kumrenx* – traduzida como “bem-viver” – uma forma de julgamento indígena do que seria a forma ideal de vida social Kayapó, uma busca constante pela perfeição das formas da vida diária, mas também dos grandes eventos coletivos como festas, rituais e cerimônias que compõe a vida desse povo em sua integridade.

A aplicação dessas categorias Kayapó ao *Mekaron Ipêx* (ato de filmar enquanto saber-fazer) foi realizada no estudo inaugural de Terence Turner, ainda na década de 1990, conforme apontado por esse autor:

No pensamento Kayapó, a repetição de formas originalmente naturais, por intermédio de uma ação social combinada, é a essência da produção da sociedade humana. A ‘cultura’ consiste nisso. A perfeição destas formas socializadas pela repetição da performance expressa o valor supremo Kayapó de ‘beleza’, que é ao mesmo tempo social, moral e estético. A ‘beleza’, neste sentido, inclui um princípio de organização sequencial:

repetições sucessivas do mesmo padrão, com cada performance acrescida de valor social, quando integra elementos adicionais e adquire mais delicadeza estilística, se aproximando, portanto, do ideal de inteireza-perfeição que define a 'beleza' (Turner, 1993, p. 94-95).

Conforme já mencionado anteriormente, a noção de "beleza" é agenciada na estética fílmica Kayapó por meio dos procedimentos conceituais de *mimese* e *representação* – não no sentido da representação *realista* ou *naturalista*, mas no sentido de reprodução de uma essência ou ideal que se atualiza na realidade social. Apesar desses comentários de Turner fazerem referência exclusiva à filmagem de grandes rituais e cerimônias coletivas, acreditamos que essa mesma busca de beleza e perfeição – como resultado de um processo de repetição e mimese – foi ampliada ao longo das oficinas do VNA para abarcar diferentes aspectos da vida cotidiana Kayapó, buscando, ao longo das sessões de filmagem, o ápice das relações sociais Mebêngôkre. As filmagens da construção da canoa pelo cacique Krwet, por exemplo, tem seu clímax final na longa cena que registra a queima da canoa,⁶ quando o cacique demonstrou seu poder de mobilização política ao coordenar um grupo de homens Kayapó em uma espécie de mutirão. O mesmo ocorreu com outros "personagens" ou "coletivos" (os anciões, as crianças, as mulheres etc.) que foram "seguidos" diariamente nesses exercícios.

Ao serem instigados a seguir personagens e situações cotidianas da aldeia A'Ukre, os (as) jovens filmadores (as) Mebêngôkre buscaram experimentar com os novos saberes audiovisuais adquiridos no âmbito da oficina, buscando capturar com seus corpos-câmeras não somente a beleza estética de personagens e situações sociais, mas, também, a essência material

⁶ Após moldar, com o uso de ferramentas, o formato interior da canoa diretamente no tronco da árvore, o cacique precisou mobilizar sua rede de aliados para queimar por algumas horas a canoa de forma a flexibilizar momentaneamente a madeira e dar o seu formato final. Essa atividade foi realizada na mata, no período da manhã, e durou cerca de 3 horas.

e imaterial do que é considerado por eles como uma vida *Mejx Kumrenx*. Conforme apontado por Dias (2011, p. 74):

A ligação entre corpo e imagem, conforme vimos a partir do juízo estético sobre a imagem filmada, sugere que tenhamos simultaneamente uma imagem bela (*Mejx*) e um corpo rígido (*töjx*) – em oposição ao par ‘imagem ruim’ (*punire*) e corpo fraco (*rerekre*). Tal relação entre corpo e imagem se sustenta em um conceito de beleza que, conforme demonstrado pela literatura *Mebêngôkre*, deve ser tomado em uma perspectiva abrangente – indicando tanto coisas e pessoas belas quanto sentidos morais e eticamente corretos.

Concordo com as observações de Dias (2011), desde que se leve em conta que o corpo rígido (*töjx*) não implica em um corpo estático, pois o ato de filmar – denominado pelos Kayapó de *mekaron ipex*, o que coloca ênfase no ato de fazer ou no ato de filmagem em si – não pressupõe um corpo filmador-câmera estático, imóvel ou que não esteja aberto a novas experimentações estético-sensoriais, explorando novas perspectivas fílmicas a partir da captura e ressignificação de novos saberes e técnicas audiovisuais. Conforme já apontado de modo etnográfico, trata-se de uma capacidade visual baseada em todo o corpo, onde a “ênfase na ação é importante, pois é justamente o movimento que permite a avaliação estética do corpo através da imagem. Em uma linguagem cinematográfica, os Kayapó têm no *travelling* a possibilidade de executar juízo sobre a imagem” (Dias, 2011, p. 79).

Em termos Kayapó, uma imagem bonita é, necessariamente, uma imagem filmada com firmeza e estabilidade (em oposição a uma imagem “tremida”, também considerada “fraca”); mas essa firmeza deve ser alcançada a partir de um movimento que consiga seguir os ritmos dos personagens, eventos e situações, pois é esse movimento que permite a composição, por meio de imagens, de um todo sensorio-motor mais amplo e que constitui a essência da cena filmada, seja ela a representação de uma grande festa ou cerimônia, seja a representação de personagens em situações cotidianas. Ao observarmos que a categoria de *Kukradjá* remete a

uma *tradição aberta* à incorporação de elementos exógenos (Cohn, 2001; Demarchi, 2011), o mesmo deve valer para o restante do sistema conceitual Kayapó e o seu efeito nas transformações da *estética filmica Kayapó* ao longo dos últimos trinta anos.

A análise etnográfica do material audiovisual produzido ao longo dos exercícios de filmagem realizados no âmbito da oficina do VNA, na aldeia A'Ukre, aponta para outras inovações da *estética filmica Kayapó* a partir da domesticação de novos saberes e técnicas audiovisuais. Ao seguir o dia a dia de grandes lideranças políticas da aldeia – como é o caso de Kupato, cacique fundador da aldeia –, assim como o de anciãs, mulheres e crianças, os jovens filmadores, em muitas situações, integraram o cenário como interlocutores privilegiados das narrativas de seus personagens, fazendo parte do filme como coadjuvantes e, em alguns casos, como “entrevistadores”.

Ao longo da construção da canoa pelo cacique Krwet, por exemplo, os jovens filmadores apreenderam, por meio da prática de filmagem, dicas sobre como fabricar esses importantes artefatos tradicionais, além de saberes sobre as plantas encontradas nas trilhas da floresta. Esses momentos de aprendizado não foram excluídos do filme, mas registrados na íntegra. Com isso, as fronteiras entre os bastidores da filmagem e a cena registrada foram superadas, com os próprios filmadores (e suas câmeras e gravadores digitais) integrando o cenário do filme.

Na filmagem de antigas histórias, mitos, canções e danças Kayapó, narradas pelo velho cacique-fundador da aldeia A'Ukre, Kupato, os jovens entraram em contato com o *kukradjá Kayapó* de antigamente, performando, no âmbito dos exercícios de filmagem, a retomada do almejado diálogo entre as gerações mais antigas e aquelas mais jovens, construindo novas pontes e novos caminhos para superar a crise geracional que deu origem ao projeto audiovisual. Da mesma forma, ao seguir um coletivo de mulheres ou crianças pela aldeia ou em trilhas da floresta, os (as) jovens filmadores (as) apreenderam técnicas de coleta de artigos importantes, como o açaí e a castanha, além de eles mesmo

ensinarem às crianças como se comportar como um Kayapó em situações específicas, as quais eram objeto de seu registro fílmico.

Assim, a etnografia do material audiovisual gerado na oficina do VNA aponta para inovações estéticas e sensório-motoras que revelam um possível diálogo com alguns devires da cultura cinematográfica ocidental, formas ou movimentos menores de pensar o cinema que estão além ou aquém da estética hegemônica do cinema industrial norte-americano. Ao negar a existência de um “cinema Kayapó”, nega-se, também, a possibilidade de se pensar uma cultura cinematográfica para além ou aquém de suas versões mais hegemônicas (narrativas comerciais e industriais), como algo em processo aberto de construção que pode expandir-se esteticamente com os usos inovadores que os povos indígenas estão fazendo da semiótica cinematográfica.

O diálogo entre as experimentações da estética fílmica Kayapó com a obra de Deleuze sobre os diferentes devires semióticos do cinema ocidental em suas diferentes vertentes, autores e escolas não é gratuito ou espontâneo, mas explora possíveis afecções da própria história do imaginário cinematográfico ocidental instigadas ou inspiradas nas formas Kayapó de pensar e fazer cinema. Esse é o caso, por exemplo, das imagens-cristais, conforme definidas por esse autor:

O germe e o espelho são mais uma vez retomados, um na obra se fazendo, o outro na obra refletida na obra. Estes dois temas, que atravessam todas as outras artes, iriam afetar também o cinema. Ora o filme que se reflete numa peça de teatro, num espetáculo, num quadro, ou melhor, num filme no interior de um filme; ora é o filme que é tomado como objeto no processo de sua constituição ou de seu fracasso em se constituir (Deleuze, 2007, p. 96).

A presença quase que constante dos (as) filmadores (as) Mebêngôkre nos cenários filmados, com suas câmeras e seus gravadores digitais, assim como a inclusão de cenas que retratam a relação do cacique Krwet com os pesquisadores do projeto audiovisual em um café da manhã, por exemplo, revelam os bastidores da oficina como parte integrante do filme; algo

semelhante ocorre quando os próprios filmadores promovem a fala do velho cacique Kupato para um grupo de jovens na Casa dos Homens como parte integrante do seu roteiro. Nesse sentido, poderíamos questionar se estamos diante de um filme dentro do filme, ou da vida social Mebêngôkre como experiência cinematográfica, em que as fronteiras entre a ficção e a realidade são deliberadamente corrompidas, dando origem a imagens-cristais que refletem ou condensam não somente a noção de tempo Kayapó – baseada nas noções de mimese e representação – mas, também, a sua noção de bem-viver.

Cristais do tempo em movimento, imagens nômades que expressam a essência de todo um sistema conceitual Kayapó em constante transformação a partir da captura e domesticação de novos saberes e tecnologias audiovisuais. Conforme menciona Deleuze (2007, p. 156), esse “regime de imagem cristalino” remete a situações puramente óticas e sonoras que revelam a emergência de um “circuito em que o real e o imaginário, o atual e o virtual, correm um atrás do outro, trocam de papel e se tornam indiscerníveis”.

O que evidenciamos nesta etnografia é que o movimento de *abertura* para o exterior – a qualidade centrífuga da cultura Kayapó – constitui-se como uma das características principais do *kukradja* cinematográfico Kayapó e de sua estética fílmica. Isso ocorre, por exemplo, com a escolha de quatro jovens mulheres Kayapó para frequentarem a oficina e constituírem a equipe de filmadores do Centro de Mídia Kôkôyagoti, uma inovação que reflete uma situação histórica inusitada: a eleição de uma cacica Kayapó no âmbito de um processo histórico mais recente de empoderamento feminino. Isso possibilitou que essas filmadoras registrassem aspectos extremamente importantes da vida social das mulheres Kayapó, como as suas expedições para a coleta de açaí e castanha, uma importante fonte de renda da comunidade A’Ukre; ademais, retrataram a vida social de importantes lideranças políticas femininas: as suas histórias, o trabalho na roça e outras atividades cotidianas.

Percebe-se, nessa inovação, a domesticação de uma determinada forma de pensar o cinema introduzido pelos oficinairos do VNA e inspirado no “cinema-verdade” de Jean Rouch, onde o que se “opõe à ficção não é o real”, mas “o devir da personagem real quando ela mesma se põe a ‘ficionar’” (Deleuze, 2007, p. 183). A intimidade das cenas filmadas pelas jovens mulheres reflete a sua sensibilidade de gênero, revelando, por meio do registro audiovisual, aspectos importantes do *krukadjá* das mulheres Mebêngôkre, conforme ele se transforma a partir da domesticação de elementos exógenos como a problematização feminista das gerações de gênero Kayapó por parte das pesquisadoras e aliadas não indígenas.

A etnografia da oficina do VNA na aldeia A’Ukre demonstra claramente que a estética fílmica Kayapó, ao invés de um conjunto de convenções que se mantiveram estáveis e inalteradas desde a experiência pioneira do *Projeto Vídeo Kayapó* (Turner, 1993), conforme sugerido por alguns estudos mais recentes (Shepard; Pace, 2021), na verdade segue as diretrizes simbólicas do *kukradjá* Mebêngôkre, alimentando-se constantemente de novos elementos capturados na relação com os parceiros não indígenas, transformando-se a partir de novas experimentações audiovisuais e políticas. O “cinema Kayapó” – para além das preocupações ocidentais com “autenticidade indígena” – reflete, certamente, a existência de uma estética incorporada no saber-fazer fílmico Kayapó, mas esta estética não é estática e a-histórica, mas envolve o processo constante de domesticação da alteridade, alimentando-se de uma reprodução social que depende da “invenção cultural” como principal motor, conforme definido pelo antropólogo Roy Wagner (2010).

Soberania visual e o agenciamento das tecnologias audiovisuais na relação com os “Outros”

Em um texto anterior, fizemos uso da noção de “soberania visual” para descrever o processo histórico mais amplo de

apropriação, domesticação e agenciamento das tecnologias audiovisuais pelos Mebêngôkre da aldeia A'Ukre. Gostaríamos de estender esse entendimento para as experiências vivenciadas desde a década de 1990 por diversas comunidades Kayapó, incluindo as aldeias de Moikarako, Kaprankrere e Turedjam, todas elas também localizadas na TI Kayapó. Conforme apontado por Raheja (2010), o conceito de “soberania visual” busca descrever os esforços de produção audiovisual dos povos indígenas como parte de suas estratégias de conquista da sua soberania política e sociocultural (Parra; Zanotti; Silveira, 2018).

Em um contexto histórico no qual os povos indígenas foram sempre explorados pelo imaginário visual e cinematográfico ocidental-nacional, servindo de “objeto” estético retratado como “exótico”, “selvagem” ou “bárbaro” – o que certamente contribuiu e ainda favorece a fabricação e o consumo de estereótipos estigmatizantes associados à categoria genérica de “índio” –, a busca do controle político e tecnológico sobre a produção de suas imagens fotográficas, midiáticas e fílmicas integra suas estratégias contemporâneas de resistência política e cultural. Diferente do que propõe o “contrato faustiano” (Brasil; Gonçalves, 2016) – que percebe o uso das tecnologias visuais pelos povos indígenas como um sinal da sua não autenticidade cultural, como se o uso dessas tecnologias fosse legítimo somente para as sociedades ocidentais-industriais –, a domesticação dessas tecnologias e saberes tem sido agenciada como um poderoso instrumento de representação política na relação desses povos com a alteridade.

Essa abordagem também foi inspirada na ideia de “soberania midiática”, cunhada pela antropóloga norte-americana Faye Ginsburg para descrever práticas nas quais as pessoas estão exercendo o seu direito e desenvolvendo a sua capacidade de controlar a produção e a circulação de suas imagens e palavras (Ginsburg, 2018). Essa autora também observa que os projetos de “mídia indígena” podem ser entendidos como “formas de ativismo cultural” que, por meio da domesticação da mídia, buscam se

apropriar dos meios de produção da sua autorrepresentação visual e digital em diferentes situações de dominação colonial.

Demarchi (2014, p. 94) já apontou a existência de uma extensa rede de relações interaldeãs entre as diferentes aldeias Kayapó, constituindo “um circuito imagético interaldeão, cujo principal produto são as filmagens de rituais gravadas em DVDs que circulam por diferentes aldeias”. Em uma publicação posterior, Demarchi e Odilon (2016) destacam a existência de extensas redes de relações que abrangem a circulação e a apropriação de pessoas, cantos, objetos e formas rituais de outros povos Jê e não Jê. Por essas redes também circulam imagens fotográficas e fílmicas produzidas por esses povos indígenas, que são visualizadas em seus celulares, computadores ou aparelhos de DVD. Neste texto, argumento que essas redes sociotécnicas por onde circulam as imagens produzidas pela “mídia Kayapó” (mas também por povos não Kayapó, indígenas ou não indígenas) –, além de constituírem um aspecto estratégico do exercício de sua soberania visual, tiveram a sua extensão e intensidade de circulação midiática consideravelmente ampliadas na última década, incluindo-se, aí, a troca de imagens com outros povos indígenas e com os parceiros e colaboradores não indígenas. Um dos efeitos mais evidentes desse “boom” midiático foi a intensificação do processo de captura, experimentação e ressignificação de técnicas e saberes audiovisuais, o que teve um efeito na transformação da estética fílmica Kayapó.

Apesar de boa parte do material audiovisual produzido pelos Kayapó ter como público principal membros de sua própria etnia ou de outras etnias indígenas com as quais mantêm relações de troca, também faz parte de suas estratégias de soberania visual o agenciamento dessas imagens na relação com os não indígenas, contribuindo para fortalecer a sua autorrepresentação política em um sistema interétnico mais amplo, o que envolve a relação com o poder público, com os seus “inimigos” tradicionais (madeireiros, fazendeiros, garimpeiros etc.) e, também, com os meios de formação da opinião pública nacional.

Com isso, gostaria de finalizar este texto apontando para o potencial político que emerge da possibilidade do uso da “produção audiovisual e midiática indígena” em sala de aula, como parte do esforço de desconstrução de estereótipos e imagens negativas e etnocêntricas arraigadas no senso comum e, muitas vezes, reproduzidas em livros didáticos. O uso de filmes e imagens produzidas pelos próprios povos indígenas – conforme seus próprios padrões e valores estéticos – não somente pode ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, mas, também, a descolonizar o senso estético cinematográfico de crianças e jovens que vivem nas cidades e metrópoles, tornando acessível uma visão mais heterogênea e complexa da cultura de centenas de sociedades indígenas que habitam o território brasileiro. Por último, gostaria de sugerir que o uso das imagens da produção audiovisual indígena em sala de aula, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pode vir a ser um poderoso instrumento de execução dos principais propósitos da Lei nº 11.645/2008, contribuindo, assim, para o fortalecimento da soberania visual desses povos.

Referências

BRASIL, André; GONÇALVES, Marco Antonio. Cinemas e mídias indígenas: construir pontes, recusá-las – entrevista com Faye Ginsburg. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 559-579, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/f8vhJN89Dmkt73bGVxTrM9v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. 2002. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/ZcqxxhqhZk9936mxW5GRrhq/>. Acesso em: 22 set. 2023.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, abr./jun. 2011. <https://www.scielo.br/j/spp/a/MWWF97DDGP3bLHxyFd6dqxn/>. Acesso em: 14 set. 2023.

DELEUZE, Gilles. 2007. **Cinema 2: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. 2018. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018.

DEMARCHI, André Luis Campanha. **Kukràdjà Nhipêjx: fazendo cultura, beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mebêngôkre-Kayapó**. 2014. 369 f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DEMARCHI, André Luis Campanha; DIAS, Diego Madi. 2018. Vídeo-ritual: circuitos imagéticos e filmagens rituais entre os Mebêngôkre - Kayapó. **GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 38-62, jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/142190/141948>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DEMARCHI, André Luis Campanha; DIAS, Diego Madi. A imagem cronicamente imperfeita: o corpo e a câmera entre os Mebêngôkre-Kayapó. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 147-171, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/37505/28117>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DEMARCHI, André Luis Campanha; ODILON, Moraes. Redes de relações indígenas no Brasil Central: um programa de pesquisa. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, Porto Alegre, p. 97-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/64124/40408>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DIAS, Diego Madi. **Mekaron Ipêx: cultura, corpo, comunicação e alteridade [usos do vídeo entre os Mebêngôkre-Kayapó – PA]**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de

Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GINSBURG, Faye. Indigenous media from U-Matic to YouTube: media sovereignty in the digital age. *In*: PACE, Richard (org.). **From filmmaker warriors to flash drive shamans: indigenous media production and engagement in Latin America**. Nashville (USA): Vanderbilt University Press, 2018.

GORDON, Cesar. Bem viver e propriedade: o problema da diferenciação entre os Xikrin-Mebêngôkre (Kayapó). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 95-124, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/P9LVns3TmQHpYytKFNdbH5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre**. São Paulo: UNESP, 2006.

GORDON, Cesar. **O valor da beleza: reflexões sobre uma economia estética entre os Xikrin (Mebêngôkre-Kayapó)**. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2009.

LASSITER, Luke Eric. **The Chicago guide to collaborative ethnography**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEA, Vanessa Rosemary. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2012.

PARRA, Ingrid Carolina Ramón; ZANOTTI, Laura; SILVEIRA, Diego Soares de. Making media: collaborative ethnography and Kayapó digital worlds. *In*: PACE, Richard (org.). **From filmmaker warriors to flash drive shamans: indigenous media production and engagement in Latin America**. Nashville (USA): Vanderbilt University Press, 2018.

RAHEJA, Michelle H. **Reservation reelism: redfacing, visual sovereignty and representations of native americans in film.** Lincoln, NE (USA): University of Nebraska Press, 2010.

SHEPARD JR, Gleen Harvey; PACE, Richard. Authenticity and anthropophagy in Kayapó film production. **Current Anthropology**, Chicago, v. 62, n. 3, p. 309-332, jun. 2021.

SHEPARD JR, Gleen Harvey; PACE, Richard. Kiabieti Metuktire and Terence Turner: a legacy of Kayapó filmmaking. *In*: PACE, Richard (org.). **From filmmaker warriors to flash drive shamans: indigenous media production and engagement in Latin America.** Nashville (USA): Vanderbilt University Press, 2018.

SHEPARD JR, Gleen Harvey; PACE, Richard. Through Kayapó cameras: a report from the field. **Anthropology News**, Arlington, VA (USA), v. 53, p. 18, apr. 2012.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. As propriedades da cultura no Brasil Central indígena. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília (DF), n. 32, p. 316-335, jan. 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/rev_pat_n32.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

TURNER, Terence. Imagens desafiantes: a apropriação Kayapó do vídeo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 36, p. 81-121, jan. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111390/109571>. Acesso em: 24 ago. 2023.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WORTH, Sol; ADAIR, John. **Through Navajo eyes: an exploration in film communication and anthropology.** 2. ed. Bloomington, IN (USA): Indiana University Press, 1975.

POVO ATIKUM: MEMÓRIAS DE UM TEMPO

Eduardo Vergolino

Resumo

O presente ensaio busca apresentar junto ao povo Indígena Atikum, localizado no município de Carnaubeira da Penha, Sertão de Pernambuco, um vídeo acerca dos conhecimentos tradicionais do povo em questão. Este ensaio apresenta-se como de suma relevância por não haver nenhuma base de dados documental de imagens acerca do povo Atikum, o que colocou o IF SertãoPE na vanguarda da pesquisa, da extensão e do ensino sobre os povos indígenas do Sertão de pernambucano. O documentário teve por objetivo o arquivo de saberes tradicionais, além de possibilitar a divulgação e a discussão dentro das escolas acerca dos povos indígenas. O documentário versou sobre a percepção dos anciãos e das anciãs acerca das histórias de suas infâncias, histórias estas que deveriam, a partir de suas percepções, ficar guardadas na memória dos Atikum. Foram realizadas visitas às comunidades coordenadas pelas lideranças locais, tendo o apoio de professores, alunos e agentes de saúde da comunidade. Ao final, o documentário foi apresentado à comunidade para a discussão e a apresentação dos resultados, ficando a cargo da comunidade fazer a distribuição e a reprodução dos arquivos de mídia para as escolas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; História oral; Ancestralidade.

Abstract

The present essay seeks to present, together with the Atikum Indigenous People, located in the municipality of Carnaubeira da Penha, Sertão de Pernambuco, a video about the traditional knowledge of the people in question. The essay is of paramount importance because there is no documentary database of images about the Atikum People, which placed the IF SertãoPE at the forefront of research, extension and teaching about the indigenous peoples of the Sertão of Pernambuco. The documentary aimed to archive traditional knowledge, in addition to enabling dissemination and discussion within schools about indigenous peoples. The documentary was about the perception of the elderly men and women about the stories of their childhoods and, mainly, stories that

should, based on their perceptions, be kept in the memory of the People. Visits to communities were carried out coordinated by local leaders with the support of teachers, students and community health agents. At the end, the documentary was presented to the community for discussion and presentation of the results. The community is responsible for distributing and reproducing media files to schools.

Keywords: Indigenous school education; Oral history; Ancestry.

Ao longo dos anos, desde o processo de colonização das terras às quais convencionou-se chamar de Brasil, os povos indígenas (povos tradicionais) sofreram e sofrem com a influência de culturas diversas sobre o seu povo e os seus costumes. Por diversos momentos da história do Brasil, reivindicações e lutas foram travadas com governos, sociedade, políticos e poderes econômicos em prol da riqueza dos saberes tradicionais. O Sistema de Proteção ao Índio (SPI) foi a primeira ação por parte do governo voltada para “defender” os povos tradicionais do Brasil. Após a extinção do SPI foi fundada a Fundação Nacional do Índio (Funai), instituição que atua, até os dias de hoje, com a finalidade de promover ações de proteção à cultura e às comunidades dos povos indígenas do Brasil.

O estado de Pernambuco atualmente conta com um dos maiores quantitativos populacionais de povos indígenas do Brasil. O estado é composto por aproximadamente 13 povos indígenas, os quais lutam diariamente por respeito e liberdade de expressão, além do ensino de suas características culturais mais simbólicas. Em Pernambuco, os povos indígenas concentram-se do Agreste ao Sertão, área de abrangência de atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). A microrregião de Itaparica, na qual o Campus Floresta do IFSertãoPE está situado, possui cinco povos indígenas em constante luta e processo de reivindicação com relação aos mais diversos aspectos.

O povo Atikum, para o qual este trabalho lança seus objetivos específicos de estudo, vem sofrendo com a falta de informação por

parte dos não indígenas sobre sua cultura, sua existência e seu aspectos culturais específicos. Segundo afirma a Organização Internacional do Trabalho (2011) no artigo 31 de sua Convenção nº 169,

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser enviados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

Em visita realizada pelo Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Educação Indígena do Sertão (GEDin Sertão), em maio de 2015, foi colocado pela liderança Atikum o anseio quanto a produzir dois vídeos sobre a comunidade para fins de divulgação e aprendizado em sala de aula de suas próprias crianças. Os dois vídeos teriam como ênfase aspectos diferentes da comunidade, tais como a história e a natureza. O que norteou nosso desejo em desenvolver esses documentários foi o artigo 26, inciso III, do Estatuto dos Povos Indígenas (Comissão Nacional de Política Indigenista, 2009), o qual afirma o seguinte:

Elaborar e implementar junto aos povos e comunidades indígenas, com a participação de entidades representativas e parceiras, ações voltadas à proteção, à revitalização e à conservação dos conhecimentos e práticas tradicionais e uso sustentável dos recursos naturais, bem como a divulgação dessas ações ao público em geral.

Existem diversas leis acerca da necessidade de o conhecimento indígena ser repassado ao maior número de indivíduos o possível. Esse é um processo de “resgate”⁷ cultural e apoio às comunidades que tanto sofreram com a invasão de suas terras e os preconceitos

⁷ O autor discorda da palavra resgate, tendo em vista a dinâmica da cultura como processo contínuo de transformação; entretanto, ainda que não seja a palavra ideal, ela consegue, de certa forma, representar o objetivo do trabalho proposto.

sobre suas expressões culturais. Portanto, “o reconhecimento legal, no Brasil, do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e à manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos é, sem dúvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização” (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 40). Saliente-se que ainda há a necessidade de uma ação efetiva para aplicação de leis oriundas da educação escolar para com os povos indígenas.

O povo Atikum, diante das novas tecnologias utilizadas mundo afora, aparece como uma das comunidades que possui um dos menores acervos de informações e dados na *web*, conforme pesquisas recentes realizadas revelaram. Frente a isso, o IF Sertão PE colocou-se em primeiro plano ao incentivar e colaborar para que a própria comunidade Atikum fosse protagonista na construção desse material. Funari (2011, p. 104) afirma que “a escola indígena brasileira, com o devido apoio e interesse político, pode exercer esse duplo papel de renovação das tradições e criação de oportunidades para novas inserções culturais”.

É nessa perspectiva de instituição pública de ensino, pesquisa e extensão que o IF Sertão PE busca criar oportunidades de inserção e criação de vínculos para o fortalecimento das tradições e ações dos povos indígenas. O conhecimento oriundo dos povos indígenas é uma das questões centrais das políticas de pesquisa e desenvolvimento educacional na região do semiárido pernambucano. A condição e a posição geográfica do IF Sertão PE – Campus Floresta é de suma importância, pois a instituição está equidistante da maioria dos povos indígenas do sertão pernambucano, o que possibilita à instituição ser um agente de colaboração e desenvolvimento de práticas construtivas para a educação regional.

O desenvolvimento da educação escolar indígena está intimamente ligado à história oral transmitida por anciãos e anciãs dessas comunidades. Com o intuito de elaborar um material que representasse a comunicação oral e a salvaguarda de conteúdos passíveis de esquecimento, o projeto *Povo Atikum: histórias de um*

*tempo*⁸ mostrou-se como uma possibilidade de criação de um veículo de comunicação e arquivamento da história contada pelas pessoas mais velhas da comunidade, visando sua utilização nos espaços escolares da comunidade do povo Atikum, situado no município de Carnaubeira da Penha, especificamente na Serra Umã.

O autor busca apresentar como o processo de produção de material audiovisual para o fortalecimento e o enriquecimento das dinâmicas em sala de aula das escolas indígenas do povo Atikum possuiu um caráter de desenvolvimento do próprio pesquisador enquanto pessoa *outsider* da comunidade, como também o benefício proporcionado pelo estreitamento de laços entre os Atikum e o IFSertãoPE – Campus Floresta. É a partir do relacionamento mais próximo e engajado entre pesquisador e a comunidade que surgem possibilidades de parcerias para o desenvolvimento de projetos que emanassem da comunidade, tornando o IFSertãoPE e o próprio pesquisador como meios, e não fins em si mesmo. Instituição e indivíduos passam a ser meios de amplificação das vozes e demandas dos povos tradicionais.

No caso apresentado neste trabalho, o pesquisador, via instituição, pôde oportunizar a construção, a edição e a publicização do documentário *Povo Atikum: histórias de um tempo*. É importante fortalecer a ideia de que a demanda apresentada pela comunidade possuía forte relação com a educação escolar indígena, pois o documentário foi uma das formas de inserir anciãs e anciãos dentro da escola, possibilitando o contato das histórias orais de um tempo passado com uma juventude que encontra dificuldades em se aproximar dos mais velhos dentro do espaço escolar.

O trabalho contou com o apoio total da comunidade e das lideranças (caciques, pajés e coordenadores escolares), as quais cooperaram na indicação dos anciãos e anciãs a serem entrevistados, além de oportunizarem, também, a locomoção do pesquisador pelas comunidades em busca dos melhores espaços

⁸ Ver vídeo completo no link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=FySFvTMfZ_E.

para a filmagem e a gravação. Após reuniões com as lideranças para a seleção de entrevistados (as) e a organização da temática a ser abordada, foi agendada uma semana de visitas às comunidades e de realização das entrevistas e gravações. Posso dizer que foi uma semana de muita caminhada, quilômetros rodados em garupa de moto com bolsas de equipamentos, tripés, microfones e materiais diversos para a realização das gravações. Para este pesquisador foi uma semana de imersão na história do povo Atikum, contada pelas múltiplas vozes que, nas suas especificidades, contribuíram para a formação desse povo resiliente e resistente, lutador e guerreiro, culturalmente rico e acessível.

A metodologia de trabalho inicialmente proposta seria a de entrevistas com perguntas e respostas semiestruturadas na busca de um diálogo fluido e natural; entretanto, através de conversas com as lideranças e diante da procura por tornar o ambiente de comunicação mais tranquilo e historicamente acessível, foi determinado que a pergunta a ser feita aos entrevistados seria a seguinte: *O que o senhor/senhora gostaria de deixar gravado para que seus netos, bisnetos, trinetos pudessem ouvir ou saber? Que história o senhor/senhora gostaria de deixar contada?*

A partir dessa pergunta acreditamos que seria possível dar a liberdade de uma contação de história capaz de abarcar o imaginário e a história local, pessoal e da comunidade no sentido mais próximo de uma conversa e compartilhamento através da oralidade. Salientamos que a elaboração da pergunta inicial partiu de um diálogo com as lideranças da comunidade e deu-se por meio de um processo colaborativo e respeitoso com os anseios da comunidade. Não só a pergunta que norteou o trabalho foi construída em parceria, como foi única. O entrevistador não interagia com os (as) falantes para que a gravação fosse construída ao máximo com *takes* únicos – exceção feita, obviamente, aos momentos em que a bateria ou o equipamento necessitava de ajustes. Para quem assiste ao vídeo⁹ é possível perceber que as

⁹ Link do vídeo no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=zNV_d647LIQ

histórias são contadas de forma fluida e leve, havendo poucas intervenções.

Na perspectiva de incluir a oralidade das anciãs e dos anciãos no contexto escolar indígena, o formato audiovisual apresenta-se como um elemento poderoso e com forte potencial para o desenvolvimento de atividades que incluam o conhecimento ancestral no cotidiano escolar. Referências do conhecimento tradicional da comunidade, que por vezes poderiam ser pouco utilizadas, passam a compor um material de registro do conhecimento tradicional, bem como um material epistemológico do povo. Segundo Souza e Souza (2017, p. 1):

O processo de dominação exercido mediante escola, teve no ocidente o objetivo tirar os homens da selvageria. Até hoje, muitos respondem à pergunta por que estudar do seguinte modo: 'para virar gente, para ser alguém na vida.' Infere-se daí que os saberes e seus porta-vozes não-escolarizados, não são ninguém, destituídos de humanidade, pensamento e expressividade linguística. O Ocidente não apenas explorou os colonizados, mas lhes impôs uma nova e única condição: deixar de ser quem era, nada, para ser outro, alguém. Negou o modo de pensar, as categorias e lugares de referência da educação indígena.

Desta forma, o desenvolvimento do material audiovisual estabeleceu, para além do registro, um momento de intervenção pessoal do entrevistador. O crescimento como indivíduo e como militante da resistência indígena e do conhecimento tradicional que compõe a nossa história. Como educador que busca caminhos para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, acredito que o audiovisual, como ferramenta e método de pesquisa, pode e deve colaborar na construção de um material específico e diferenciado para as escolas indígenas. A possibilidade de introduzir não apenas aspectos epistemológicos do conhecimento tradicional indígena, mas, também, a própria imagem dos anciãos e das anciãs produz um reconhecimento identitário entre estudantes e entrevistados que ultrapassam os limites da oralidade. Mas há nesse método (audiovisual) a relação

de interconectividade identitária entre estudantes que, muitas vezes, são netos, filhos, parentes daquelas pessoas entrevistadas.

O autor que vos escreve acredita veementemente que o setor audiovisual pode ser um grande aliado da educação escolar indígena, proporcionando a criação de materiais didáticos específicos e diferenciados para a construção de um currículo que se apresente de forma mais próxima à realidade e à cultura dos povos originários do Sertão de Itaparica. A possibilidade de construção desse material tem potencial revolucionário na educação, porquanto ele possibilitar a inclusão de referências culturais, ontológicas e epistemológicas fundamentais para o processo de resistência e luta. Concluo, portanto, este pequeno ensaio deixando uma questão para futuros debates por aqueles e aquelas que chegaram até aqui na leitura. É possível construirmos um modelo educacional baseado na oralidade e na transmissão do conteúdo por parte daquelas pessoas que temos como referências em nossas vidas? É possível o audiovisual ser o material didático principal de uma escola indígena ou não indígena?

Referências

COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA. **Estatuto dos Povos Indígenas**: proposta da Comissão Nacional de Política Indigenista. Brasília (DF): CNPI, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho**. Brasília (DF): OIT, 2011.

POVO ATIKUM – memórias de um tempo. Direção: Eduardo Vergolino. Produção: Eduardo Vergolino. Floresta (PE): [s.p.], 2021.

(1h04min11s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zNV_d647LIQ. Acesso em: 13 ago. 2023.

RODA DE CONVERSA – Povo Atikum: memórias de um tempo. Direção: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Floresta. Produção: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Floresta. Floresta (PE): [s.p.], 2021. (2h13min30s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FySFvTMfZ_E. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de. Saberes indígenas: vivência e convivência. **Humanidades e Inovação**, Palmas (TO), v. 4, n. 3, p. 235-248, out. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/388>. Acesso em: 18 set. 2023.

PARA ALÉM DAS CÂMERAS, À LUZ DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS AUDIOVISUAIS NA SALA DE AULA

José Robson da Silva

É sabido que a linguagem audiovisual é um poderoso olhar político sobre o mundo. Aquilo que as lentes revelam – e o que não revelam, também – pode reverberar em discursos que possibilitam a construção de imaginários sociais em torno dos dilemas da sociedade na perspectiva de transformação dos territórios/territorialidades. O cinema é um processo educativo que pode ser vivenciado individual e/ou coletivamente, e está inserido em processos de formações artístico-culturais. Ele também é um direito social garantido por lei conforme consta no cap. II, art. 6º da Constituição Federal de 1988.

De acordo com o cap. II, seção I, o art. 205 aborda um pressuposto máximo sobre a educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, art. 205).

Já na seção II, art. 215, a Constituição discorre sobre a cultura e seus desdobramentos na sociedade enquanto ativação política: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 2016, art. 215).

Nessa perspectiva, se educação e cultura são direitos garantidos por lei, o cinema é uma das linguagens artísticas que estão inseridas tanto na educação quanto na cultura. Assim, a linguagem audiovisual se configura como um processo educativo e cultural de transformação da sociedade. Evocar as palavras-chave educação/cultura/cinema faz-se necessário no sentido de provocar

reflexões sobre os desdobramentos didático-pedagógicos e suas respectivas ativações/efetivações no ensino.

Se o cinema está intrinsicamente ligado à educação, e se os caminhos do ensino no chão da escola podem estar atrelados a processos artístico-culturais da linguagem audiovisual, o que pode o cinema para a educação e/ou o que pode a educação para o cinema? O que pode o cinema frente aos sujeitos contemporâneos da educação? O que pode uma professora ou um professor diante da linguagem audiovisual? De que forma é possível utilizar o cinema em sala de aula? E, por fim, você utiliza a linguagem audiovisual em sala de aula?

Os inúmeros questionamentos supracitados anteriormente foram acionados no propósito de nos levar a refletir não sobre as práticas didático-pedagógicas evidenciadas no ensino, mas visando problematizar os possíveis (des)caminhos dos processos educativos na contemporaneidade. Neste sentido, faz-se necessário elucidar algumas considerações epistemológicas sobre a educação e seus desdobramentos políticos:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p. 7).

O não “escapar da educação” reafirma as inúmeras possibilidades dos processos educativos através dos quais somos provocados cotidianamente. Seja formal, informal ou não formal, a educação se manifesta por meio de óticas e perspectivas distintas, mas, em linhas gerais, ela nos possibilita a construção de um processo de transformação social individual e/ou coletivo. Ainda para o autor:

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas

reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem (Brandão, 2007, p. 10 grifos do autor).

Assim, o ensinar-aprender-ensinar torna-se uma prática que pode consolidar a construção uma sociedade crítica, reflexiva e problematizadora quanto aos possíveis confrontos e conflitos que envolvem a emancipação política de cada pessoa. Embora os desdobramentos que envolvem o conceito de educação sejam infinitos e/ou indefinidos, trazemos discussões na perspectiva de compreendê-la como um processo democrático sociocultural de transformação social. Nesse sentido, nos ancoramos nos pressupostos do grande educador e mestre Paulo Freire (2000, p. 53-54), para quem:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...]. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Ao partir da perspectiva da educação pautada pelo diálogo, Freire ainda nos faz refletir que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. Para o autor:

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 2000, p. 53).

Neste sentido, uma das primeiras questões para a concretização e a sistematização da linguagem audiovisual em sala

de aula é a de estabelecer um diálogo horizontal *na* e *com* toda a comunidade escolar, para, assim, traçar-se um diagnóstico evidenciando os principais motivos disso e, posteriormente, lançar estratégias de articulação e efetivação do cinema na escola. Uma questão primordial é sensibilizar professoras(es), alunas(os), gestão escolar e toda a comunidade no sentido de que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar [...]. A questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável” (Freitas; Coutinho, 2013, p. 493).

É justamente nesse movimento dialógico e sistemático que a função social da educação poderá ser consolidada a partir de práticas que promovam o protagonismo de sujeitos críticos não apenas no chão da escola, mas em todas as esferas da sociedade. Assim, educar a sociedade a partir da arte é um dos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. E sendo o acesso aos processos artístico-culturais um direito garantido por lei, de que modo as discussões em torno da abordagem sobre os povos originários se manifesta nas salas de aulas do país? Qual a mobilização da escola para a concretização de tais discussões nos espaços escolares? Conforme o art. 215, incisos § 1º e § 2º, a Carta Magna de 1988 aponta o seguinte:

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 2016).

A grande provocação dessa discussão é suscitar questionamentos acerca das velhas-novas práticas didático-pedagógicas no que tange aos processos educativos a partir da utilização da linguagem audiovisual em sala de aula. Ressaltamos que, em 26 de junho de 2014, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sancionou a Lei nº 13.006/2014, a qual foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (Brasil, 2016).

Como se trata de um direito constitucional, as escolas precisam encontrar caminhos na perspectiva de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade sistemática da linguagem audiovisual em todos os espaços escolares do ensino básico. Defendemos aqui a construção de um acervo audiovisual indígena o qual corrobore com os pressupostas da pedagogia decolonial, que subverte as lógicas eurocêtricas comumente demarcadas nos espaços educacionais. Fica perceptível que há um caminho longo a ser seguido no que se refere ao cinema em sala de aula, mas se “o propósito da educação é demonstrar aos estudantes como definir a si mesmos ‘autêntica e espontaneamente em relação’ ao mundo, então professores e professoras podem ensinar melhor se são autorrealizados” (hooks, 2000, p. 155).

Mas para que a autorrealização aconteça entre professoras e professores desse Brasil e reverbere em toda a comunidade escolar, reafirmamos a necessidade de uma construção dialógica através da partilha do panorama audiovisual disponível, além da sistematização coletiva que poderá ser vivenciada a partir de experiências pedagógicas que promovam o pertencimento englobando a tríade arte/educação/cinema indígena.

Para as (in)conclusões, retomamos questionamento basilar sobre as discussões evidenciadas ao longo do texto: “Afinal, o que pode o cinema para a educação?” (Freitas; Coutinho, 2013, p. 490). Deste modo:

1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inércia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer ‘bem’ pensar); 2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o

pensamento); 3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea) (Freitas; Coutinho, 2013, p. 491).

Desta forma, para se pensar a educação *na e para* além das telas do cinema, é preciso compreender que

Esse aprendizado, no entanto, não se dá apenas pela exposição simples aos filmes. Na verdade, o aluno, cujo olhar encontra-se largamente codificado pelo cinema dito comercial, terá que passar por um desaprendizado – ou por uma deseducação. Trata-se da reeducação do olhar. Perguntamos se o cinema na escola possibilitaria essa reeducação do olhar. Nesse sentido, o trabalho de Bazin em fins da década de 1940 é modelar. Ele indica que na ocasião poucos intelectuais escreviam sobre o cinema (ver Baecque, 2010, p. 63) pois era considerado arte menor. [...]. Ao contrário, para Bazin, ‘o cinema é a pedra da nova ‘educação popular’ oferecida aos homens que se reerguem dos infortúnios da guerra [...]’ (Sousa, 2017, p. 55)

Ao corroborar com esse movimento que visa pensar o cinema *na e para* além da sala, faz-se necessário compreender que

a configuração que adquirem as experiências com o cinema na escola, há que se considerar todo um conjunto de fatores, dentre eles, as referências culturais dos alunos, seleção de filmes, condições técnicas de projeção. Bazin tem algumas razões para crer no cinema como ‘ferramenta’ pedagógica. Segundo ele, o fato de o cinema *mostrar* em vez de *indicar* faz dele veículo privilegiado da verdade (Sousa, 2017, p. 56 grifos do autor).

Diante de tais reflexões, lançamos outro questionamento: o que pode o cinema indígena para a educação e/ou o que pode a educação para o cinema indígena? Em suma, seguiremos movendo os (des)caminhos que possibilitam transformações sociais a partir da educação e do cinema em sala de aula. No contexto no qual nos encontramos, talvez seja necessário realizar um movimento inverso, de fora para dentro, com o propósito de reorganizar currículos e legitimar o que já está evidenciado constitucionalmente. Diz a pesquisadora indígena Elisa Pankararu:

Só nas últimas três décadas do século XX, emergiu ampla mobilização social por parte das camadas populares, envolvendo outros sujeitos e outros projetos educacionais, a exemplo dos quilombolas e da educação popular. A partir dessas mobilizações, ocorreram reformas constitucionais, criaram-se dispositivos jurídicos para garantir direitos fundamentais para os grupos considerados minoritários. Dentre esses direitos incluiu-se a oferta de educação específica, diferenciada, ao mesmo tempo intercultural, pensada e praticada com e pelos indígenas (Silva; Ramos, 2018, p. 12)

Sendo o Brasil terra indígena, *Parañambuko* é terra de cinema indígena! Viva o Coletivo Fulni-ô de Cinema! Viva a Ororubá Filmes! Viva a Pankararu Vídeos! Viva o Coletivo Pankará! Viva a Olhar da Alma Filmes! A revolução cinematográfica indígena segue firme se emaranhando e embrenhando no chão do Sertão adentro!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília (DF): Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Alexander; COUTINHO Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema? **Educação e Filosofia**, Uberlândia (MG), v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14174>.

Acesso em: 11 ago. 2023.

hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-124.

SILVA, Maria da Penha da; RAMOS, Elisa Urbano. Indígenas no Ensino Superior, mobilizações políticas e interculturalidade: a experiência de Elisa Pankararu-PE. *In*: XXXI REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Anais da XXXI Reunião Brasileira de Antropologia**. Brasília (DF): UnB, 2018.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino. **O cinema na escola**: aspectos para uma (des)educação. 2017. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINDORAMA, SIM. BRASIL, INVENÇÃO!

Jussara Barbosa da Silva Gomes

Para entender a sociedade na qual vivemos, é preciso voltar no tempo, alguns séculos atrás, quando os lugares que compreendem as Américas foram invadidos pelos europeus. Em se tratando do Brasil, foram os portugueses os invasores. Tudo isso se iniciou com a ambição europeia em busca de conquistar novas terras por meio da expansão marítima, visando, sobretudo, obter poder. Como sinaliza Krenak (2020, p. 11):

A ideia que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Isso significa que os europeus já idealizavam construir e/ou impor sua cultura às comunidades tradicionais que viviam nas terras conhecidas hoje como Américas. Para isso, a religião, através da catequização, e, mais à frente, a escravização, foram as principais ferramentas destrutivas da cultura e, conseqüentemente, dos modos de viver outros dos povos indígenas e africanos – tratando-se de África. Como salienta Shohat e Stam (2006, p. 41) a colonização e, posteriormente, o colonialismo, foi “uma tentativa de submeter o mundo a um regime único e ‘universal’ de verdade e poder”. Além da usurpação das riquezas naturais e dos conhecimentos tradicionais dos afropindorâmicos, como nomeia Santos (2015, p. 20),

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais,

atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta.

A linguagem aqui assume tamanha responsabilidade quando tratamos da colonização, já que, ao intimar sua cultura sobre os povos afropindorâmicos, os europeus utilizaram também a linguagem como manutenção do seu poder. Sob essa ótica, atribuíram novas nomenclaturas a tudo pertencente a esse “novo mundo”. Para além disso, a história foi contada e escrita sob o ponto de vista dos invasores; não à toa, aprendemos durante muito tempo na escola, sobretudo nas aulas de História, termos concebidos pelos portugueses – dentre eles índios, descobrimento, Brasil etc., os quais distorcem a verdadeira história. Essa versão tenta ganhar consistência por meio da denominação dada aos povos originários por eles aqui encontrados. Esses povos até hoje são chamados de “índios”, exatamente porque os portugueses pensavam ter chegado às Índias (Santos, 2015).

É válido frisar que tais nomes foram minuciosamente escolhidos pelos portugueses a partir da lógica capitalista em torno da exploração das terras conhecidas, hoje, como Brasil. Tome-se como exemplo o que aconteceu de início com a exploração do pau-brasil, árvore nativa da Mata Atlântica, muito conhecida pelos povos indígenas como “Ibirapitanga”, que, em tupi-guarani, significa árvore vermelha. Além disso, é sabido que ao chegarem nestas terras, eles logo perceberam que não estavam no continente asiático; no entanto, ainda mantiveram o termo “índio” para “batizar” – usando um termo cristão – os povos tradicionais. À luz disso, mais uma vez Santos (2015, p. 15) alerta:

Os colonizadores, ao generalizarem apenas como ‘índios’, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar.

Com essa discussão acerca desta temática, este ensaio reflete a respeito do termo “Pindorama”, nome dado a essas terras que compreendem atualmente o Brasil. Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani usada para designar todas as regiões e os territórios da hoje chamada América do Sul (Santos, 2015). Ademais, há de se acentuar ainda o seguinte:

O estranho é que mesmo pensando ter chegado às Índias, logo denominaram essa terra de Monte Pascoal. Ao perceber que não era um monte, chamaram-na Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, por último, Brasil. Mais estranho ainda é que os povos aqui encontrados como, por exemplo, os povos de língua tupi que chamavam essa terra de Pindorama (Terra das Palmeiras), continuam sendo chamados de índios (Santos, 2015, p. 15).

Sob esse ponto de vista, é notório que os colonizadores não tinham a intenção de substituir o nome atribuído por eles aos povos indígenas, certamente como uma tática de “adestramento” (Bispo, 2015), ou seja, uma das formas encontradas para facilitar a exploração e dominação sobre os corpos indígenas. Na contramão do sistema colonialista, é importante que nos eduquemos a observar mais o nosso espaço a partir da perspectiva indígena. Assim, observaremos como as nomeações feitas pelos povos tradicionais possuem características e funções distintas da linguagem utilizada pelos portugueses. Para os primeiros, tudo tem conexão direta com a natureza, a fauna e a flora, e visa a relação de respeito e harmonia desses povos com esses elementos naturais. Por outro lado, os últimos caracterizaram o que conhecemos (nossas terras, nossas fauna e flora e nossos alimentos) de acordo com os benefícios financeiros impetrados na colônia.

Talvez seja possível afirmar que a violência linguística que os povos indígenas sofreram tenha sido uma das piores violências, tendo em vista o apagamento (ou tentativa de apagamento) de um mundo o qual eles haviam construído há milhares de anos. Essa mudança advinda da colonização foi construída para que se perpetuasse até os dias atuais; não por acaso, ainda seguimos sendo uma sociedade que custa a adotar o outro lado da história – a dos

povos indígenas. É mister reconhecer, por exemplo, que a continuidade do nosso planeta e de todos os seres que nele habitam depende de uma mudança de postura com relação à natureza, assim como agem os povos tradicionais. Portanto, Shohat e Stam (2006, p. 42) argumentam que:

Embora o controle colonial direto tenha praticamente chegado ao fim, grande parte do mundo permanece sob a égide de um neocolonialismo; ou seja, uma conjuntura na qual o controle político e militar deu lugar a formas de controle abstratas, indiretas, em geral de natureza econômica, que dependem de uma forte aliança entre o capita estrangeiro e as elites locais.

É notório, por conseguinte, que a sociedade se mantém, como coloca Krenak (2020), “devoradora”, não somente de tudo que constitui Pindorama, mas do planeta Terra como um todo. Conseqüentemente, os países tidos como periféricos são os mais atingidas pelas intempéries da natureza, dado que detêm menos recursos financeiros. À vista disso, o caminho que devemos traçar é o que compreende que nós pertencemos à Mãe Terra, e não o contrário. Quer dizer, a terra é um presente da Mãe Natureza, não um castigo como prega o catolicismo:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a terra e a humanidade (Krenak, 2020, p. 16).

Logo, como professora, não posso deixar de mencionar neste trabalho a extrema importância de levarmos para a sala de aula um ensino-aprendizagem que dialogue com o passado e o presente de forma crítica. Ademais, é preciso que os conhecimentos, a história e a cultura indígena estejam imbricados com as diferentes disciplinas e seus conteúdos. Desta forma, poderemos quebrar um ciclo de desconhecimento acerca desses povos, ou, ainda, desconstruir os estereótipos acerca dos mesmos.

Somado a isso, o projeto Conexão Pindorama: mapeamento dos cinemas indígenas de *Paranãmbuko* versa sobre a visibilidade dos povos de Pernambuco através da arte cinematográfica, permitindo-nos perceber o quanto os povos tradicionais são subversivos ao sistema colonialista que chegou em Pindorama no ano de 1500. Mais que subverter, eles agarraram sua ancestralidade e, a partir dela, tentam adiar cada vez mais o fim do mundo (Krenak, 2020), ou, ainda, suspender o céu (Krenak, 2020).

Então, é preciso dançar e cantar para suspendê-lo, para que as mudanças referentes à saúde da Terra e a de todos os seres aconteçam nessa passagem. Quando fazemos o ritual do *taru andé*, é a comunhão com a teia da vida que nos dá potência (Krenak, 2020). Neste sentido, preservar as línguas indígenas, suas culturas, é parte da continuação da Mãe Natureza e, conseqüentemente, da manutenção da vida em Pindorama.

Referências

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI; Editora UnB, 2015.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

**TEMPO DE CONTAR MAIS UMA HISTÓRIA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO
CONEXÃO PINDORAMA NOS SERTÕES DE
PARANÃMBUKO¹⁰**

Paula Manuella Silva de Santana
Manoel Sotero Caio Netto
Tiago Queiroz de Magalhães
Larissa Fontes Siqueira
Elvis Ferreira de Sá

Introdução

Os anos 1960 marcaram profundamente o cinema latino-americano. Nesse sentido, começaram a ser desenvolvidas mudanças de estilo de narrativa e de como abordar a questão indígena. Tal processo, chamado de Novo Cinema Latino-americano, foi caracterizado por uma difusão da riqueza cultural da região, bem como pela ruptura com os modelos sociais impostos desde fora. Esse tipo de cinema é incorporado, sobretudo, nos filmes do cineasta boliviano Jorge Sanjinés, que, em 1965, filma *Ukamau (Así Es)*, a história de um camponês Aymara da Isla del Sol (Lago Titicaca), cuja esposa é estuprada e assassinada por um comerciante (mestiço) da cidade. O desenvolvimento do enredo e seu resultado expressavam os sentimentos e conflitos de duas culturas em enfrentamento. Esse filme foi um evento na Bolívia, identificando centenas de povos indígenas daquele país, os quais se aglomeravam nos corredores do cinema para ver essas imagens. A partir dos anos 1970, o movimento de criação e recriação de imagens em diferentes formatos de mídia, desde vídeos

¹⁰ O nome Parañambuko vem do tupi-guarani, junção de para'nã (rio caudaloso) e pu'ka (furar, reventar). Significa "buraco no mar", uma alusão ao movimento de navios furando a arrebentação entre os arrecifes.

comunitários até filmes comerciais e programas de televisão (Ginsburg; Abu-Lughod; Larkin, 2002), ganha fôlego. Esse movimento de autorrepresentação indígena tem sido chamado de New Media Nation (Alia, 2009) ou Indigenização da Mídia Visual (Prins, 2004). Nesse contexto, a noção de “pensamiento fronterizo”, isto é, a possibilidade de pensar a partir de ambas as tradições e, ao mesmo tempo, de nenhuma delas (Mignolo, 2008), torna-se um elemento importante para essas produções.

Na Bolívia, surge o Centro de Formación y Realización Cinematográfica (1989), criado pelo cineasta não indígena Iván Sanjinés, cujas obras focavam em diversos temas, desde a poluição dos rios até produções em que as comunidades podiam recuperar sua própria expressão cultural (formas tradicionais de cura, preparação de alimentos, dança, música e arte). Essa produção inclui obras de diversos gêneros e formatos adaptados para uso e, depois, distribuição dentro de comunidades indígenas por meio da Rede Nacional de Comunicadores Indígenas e através da transmissão televisiva, aumentando, assim, a visibilidade dos povos indígenas na sociedade em geral.

Após a empreitada boliviana, o México constrói a Promedios de Comunicación Comunitaria (1998), fomentada pela cineasta não indígena Alexandra Halkin. O projeto teve como foco as ações do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), movimento indígena dos Tzotzil, Chol, Tojolabal, Mãe e Tzeltal Maias. A proposta era dar ênfase ao treinamento em novas tecnologias da informação e ao uso dos meios de comunicação, com enfoque na produção e na distribuição de vídeos indígenas entre comunidades e ao redor do mundo. A produção é diversificada e aborda temas como agricultura, café orgânico, comércio justo, educação autônoma, mulheres artesãs, medicina tradicional e lutas pela terra.

O Brasil, por sua vez, desenvolve o projeto Vídeo nas Aldeias (1987), criado pelo cineasta não indígena Vincent Carelli, que tem por objetivo iniciar diferentes nações indígenas (Xavante, Panará, Nambiquara, Kuikuro, Guarani Mbya e Fulni-ô) na produção de filmes. Possui uma prolífica produção, disponível on-line e que

inclui uma série de curtas-metragens, programas de televisão educativos e documentários, muitos dos quais receberam prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais. Nos anos 1990, o antropólogo estadunidense Terence Turner coordena o Kayapó Video Project. Durante essa iniciativa, alguns Kayapó receberam treinamento em técnicas de filmagem e edição, tendo produzido filmes sobre performances culturais e encontros políticos. O Centro de Trabalho Indigenista (CTI) ensina técnicas de vídeo e edição a grupos de nativos e oferece tecnologias e recursos que possam ajudar no esforço de manutenção das terras indígenas e de consolidação da resistência. Em suma, os povos indígenas da América Latina têm sido o tema central de muitas produções audiovisuais, apresentando uma imagem complexa e diversificada, variando de acordo com o país produtor. Não é mero acaso o fato de Bolívia e México apresentarem os indígenas como parte constituinte de seu discurso nacional, mostrando algum orgulho da monumentalidade do seu passado. No Brasil, há um esforço em ressaltar a diferença cultural e preservar as práticas ritualísticas tradicionais desses povos. No entanto, um tema comum a todas essas produções é que elas mostram os indígenas como grupos subalternos, marginalizados nos Estados nacionais da América Latina.

O próximo movimento, no final do século XX, apresenta um modo contra-hegemônico de proceder com as representações cinematográficas acerca de temáticas dos povos originários. Seu caráter principal está no fato de os processos produtivos não mais estarem majoritariamente nas mãos de cineastas não indígenas. Por iniciativa de alguns destes, em todo o mundo indígenas ou aborígenes foram iniciados na arte e na indústria do cinema, no âmbito de suas questões nacionais e globais, especialmente por meio do ensino-aprendizagem de técnicas de manipulação de câmeras, direção, elaboração de roteiros e edição de vídeos. Hoje, os cineastas indígenas brasileiros ministram oficinas de cinema para outros povos da região, num processo de continuidade do

acesso, do domínio e da manutenção da técnica entre as comunidades indígenas.

Esse tipo de formação vem proporcionando a emergência de uma cinematografia indígena diferente a partir de mudanças sobre temas, narrativas, personagens e atores no âmbito das problemáticas indígenas na Modernidade. Temos, assim, uma profunda e intensa decolonização da práxis cinematográfica. Essa decolonização atravessa as teorias do cinema ocidental, que não dão conta de explicar a experiência do cinema indígena, bem como afeta a técnica e a própria fruição da plateia.

Diante desse cenário prolífico dos cinemas indígenas, em 2017, o Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias da UFRPE-UAST organizou a *I Mostra de Cinema Indígena da UFRPE-UAST*,¹¹ o primeiro e único evento dessa natureza na região – vale endossar que esse evento foi realizado sem recurso de fomento algum, apenas com a garra e a boa vontade de cineastas, estudantes e docentes envolvidos. A ideia era aproveitar um flanco aberto: já que o município de Serra Talhada à época não possuía nenhum cinema, por que não possibilitar a experiência cinematográfica a partir dos cinemas indígenas? Em parceria com o Cineclubes Pajeú, conseguimos uma tela de cinema em tamanho profissional. De convite em convite, professores da educação básica, mães, pais e cuidadores de crianças passaram a subir a Serra para prestigiar a Mostra. O evento chegou a aglutinar 600 pessoas num anfiteatro de 90 lugares, o que abriu caminho para uma parceria com o Sesc-

¹¹ **I Mostra de Cinema Indígena – UFRPE-UAST.** Direção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Produção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Serra Talhada: [s.p.], 2017. (11min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2o-AkaSKrw>. Após esse evento, realizamos a II Mostra de Cinema Indígena da – UFRPE-UAST, em 2019. **GR 41 – Cinema Indígena.** Direção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Produção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Serra Talhada: [s.p.], 2019. (4min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IyMwhgRXYms>.

Triunfo para a realização das mostras seguintes, desta vez com uma sessão, também, no Theatro-Cinema Guarany.

A Mostra tornou-se, assim, um espaço de formação do corpo discente das licenciaturas para que trabalhem em sintonia com educadores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Um espaço de atividades de troca de saberes com diferentes setores da sociedade, com o intuito de divulgar a produção científica e de saberes acadêmicos para universos além das próprias universidades e conhecer os saberes de outros grupos sociais. A *Mostra de Cinema Indígena* irrompe como um projeto de ensino e extensão que busca contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, já que está focada em possibilitar um intercâmbio de saberes entre estudantes, técnicos administrativos e professores da instituição com os povos indígenas do Brasil e entorno. Vale reforçar, ainda, que o estado de Pernambuco possui a quarta maior população de indígenas do país, totalizando 106.634 pessoas que se autodeclararam dessa maneira. Desse total, 34.314 indivíduos vivem em 13 áreas delimitadas como Terras Indígenas (TI), distribuídas nas regiões do Agreste e do Sertão (IBGE, 2023).

Por meio de nossa experiência com a *Mostra de Cinema Indígena* e a disciplina de *Educação para as Relações Étnico-raciais*, acreditamos que o cinema, em sua capacidade e potência de sensibilização, pode ser um importante *corpus* de trabalho para aproximar estudantes e professores de outros mundos possíveis, como o indígena, por exemplo. Juntamos forças e saberes para mapear a produção cinematográfica indígena de Pernambuco e disponibilizar o mapeamento das cinematografias em um site, visando facilitar o acesso de professores, estudantes, pesquisadores e das próprias comunidades indígenas ao acervo de produção audiovisual.

Neste sentido, nos inspiramos em um projeto muito interessante o qual tivemos a oportunidade de acompanhar de perto em diálogos com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, município próximo à Serra Talhada. Nos últimos anos, a comunidade, junto com uma sorte de pesquisadores, trabalhou para a construção de um acervo de

cinematografia das populações quilombolas do estado, no site *Tankalé – Acervo Audiovisual Quilombola de Pernambuco*.¹² A experiência bem-sucedida do projeto Tankalé nos mostra que a oportunidade de se comunicar também com o vídeo e de preservar memórias audiovisuais é estratégica para os povos tradicionais, quilombolas e indígenas, pois o acesso a esses conteúdos pelas atuais e futuras gerações pode colaborar com a continuidade de lutas ancestrais pelos direitos à terra, à vida, à saúde, à educação e à liberdade, entre tantos outros negados ainda hoje aos quilombos e aos indígenas brasileiros.

Assim, de forma coerente com os princípios éticos do nosso projeto, que busca autonomia e valorização da perspectiva indígena, o mapeamento que vocês podem acessar no site *www.conexaopindorama.com.br* visa disponibilizar os links das plataformas nas quais as obras estão alocadas, no intuito de garantir que, com as visualizações a partir do site, essas plataformas monetizem os coletivos indígenas de produção audiovisual.

A experiência cotidiana do trabalho de pesquisa nos levou para outros desafios. Para além dos filmes, era imperativo também tornar acessíveis reflexões socioantropológicas sobre as obras cinematográficas e a Lei nº 11.645/2008. Assim, iniciou-se um processo de leituras, discussão de temas e produção de conteúdo didático-pedagógico para alimentar o site. Vale endossar que esta pesquisa, vigente desde 2021, foi contemplada no Edital nº 29/2021 da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) – Estudos Étnico-Raciais Solano Trindade, em maio de 2022. Dessa forma, tivemos as condições financeiras e estruturais para concluir o projeto. Diante disso, a proposta deste artigo é retomar o processo de investigação para iluminar as trilhas a serem percorridas por outros docentes da educação básica e superior, partilhando os aprendizados com a elaboração de projeto tão importante para o nosso grupo.

¹² Acervo de cinema quilombola disponível em: <https://www.tankale.com.br/> .

Resumo geral da execução do projeto

A partir dessas emergências, esta pesquisa-ação exploratória propõe,¹³ em via de mão dupla, o mapeamento das cinematografias indígenas de Pernambuco para a construção de um acervo digital de fácil acesso para professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Literatura, Redação, Língua Portuguesa, Química, Matemática, Física, Biologia, Artes e Educação Física da educação básica, para que tais docentes tenham condições de trabalhar a temática a partir de uma perspectiva decolonial. Durante todo o ano de 2022 trabalhamos na execução dessas cartografias. Em um primeiro momento, com leituras para que a equipe adentrasse no universo artístico, epistemológico e metodológico dos cinemas indígenas. Depois, realizamos uma incursão de dois meses no mundo das cartografias. Ao final, iniciamos o processo de mapear e pensar sobre os cinemas indígenas de Pernambuco. Segue o percurso metodológico:

a) estudo exploratório para a seleção da amostragem;

b) descrição analítica da amostragem selecionada, em prol da construção de um panorama dos cinemas indígenas locais.

A etapa exploratória – aqui entendida como movimento de aproximação ao fenômeno empírico, como forma de visualizar seus contornos, suas especificidades e suas regularidades com vistas a concretizar a investigação em seus vários elementos (Bonin, 2011) –, foi realizada a partir de dois movimentos: pesquisa na internet e em produções bibliográficas sobre o tema.

A observação, levando-se em consideração o contexto da pandemia de Covid-19, incluiu os espaços digitais nos quais se materializam as propostas dos festivais, assim como os perfis dos

¹³ Aqui, nos referiremos ao *Projeto Conexão Pindorama* no tempo presente porque essa é uma pesquisa em andamento. Encerramos a primeira etapa, financiada pela FACEPE, mas o site continuará sendo alimentado com novos conteúdos e material produzidos em outras pesquisas e, também, em sala de aula, na disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais, assim como pelos nossos parceiros (NEAB-UFRPE e professores da educação básica).

coletivos de cinema nas redes sociais para tentar entender como emergem esses cinemas nesses cenários. Ao definir esta pesquisa como uma abordagem qualitativa que não tenta abarcar um universo, mas recorta cenários relevantes no que se refere aos cinemas indígenas de Pernambuco, a investigação exploratória se insere, aqui, como uma prática metodológica cujo objetivo é coletar dados que auxiliem a perceber as conformações desses cinemas e colocá-los em diálogo com o saber teórico para alimentar o amadurecimento das dimensões da problemática. Para pensar o circuito de exibição cinematográfica dos filmes indígenas, a cinematografia e as iniciativas de transferência de tecnologia, faz-se fundamental mapear os espaços digitais que conectam essas redes diversas.

Para tanto, partimos de nosso conhecimento prévio sobre o tema na fase exploratória, e, a partir daí, escolhemos a metodologia da bola de neve para construir esse grande mapa. Os primeiros elementos exploratórios com os quais contaremos nesta investigação referem-se aos diários de campo dos investigadores envolvidos, para o registro da coleta de dados e a construção de um banco de dados que dê conta do universo a ser investigado, a saber: festivais de cinema, exibições na televisão, coletivos de cinema, cineastas individuais e oficinas de formação e transferência de tecnologia. Esse banco de dados é alimentado e compartilhado pelos pesquisadores da equipe constantemente, pois as produções audiovisuais indígenas não cessam. Vale reforçar que, como a pesquisa é um mapeamento de documentos disponibilizados nas redes, fôlderes, sites, plataformas de streaming e vídeos, assim como cartazes de divulgação, não faremos entrevistas ou teremos contato direto com as pessoas envolvidas na cadeia produtiva do cinema indígena. Desta forma, não houve a necessidade de expedição de licenças específicas. A investigação conta com uma coordenadora, um vice-coordenador, dois estudantes de graduação realizando iniciação científica, uma licenciada em Letras, uma mestrandia em Sociologia, um doutorando em Educação e um professor indígena, mestre em Linguística e

cinasta. Dessa forma, desde maio de 2022 temos realizados encontros semanais, de forma híbrida, para a leitura de aspectos teóricos e metodológicos fundantes desse processo de pesquisa, de elaboração da metodologia de cartografia e mapeamento e do mapeamento propriamente dito.

Realizamos uma longa pesquisa bibliográfica que se estendeu até dezembro de 2022, a começar por um levantamento de literatura específica a partir do qual foram selecionadas obras e textos (livros, capítulos de livros, artigos e demais trabalhos acadêmicos). Este repertório, por sua vez, recebeu um trato hermenêutico crítico-analítico. É importante salientar que a tipologia da pesquisa aqui proposta é reconhecidamente exploratória, uma vez que são poucos e recentíssimos os estudos em torno de algumas noções a serem ponderadas por meio deste projeto. No que concerne à leitura e à explicitação dos textos, foram considerados certos princípios epistemológicos indispensáveis à análise dos mesmos, tais como: apontar os termos relevantes, extraindo dos mesmos as noções filosóficas e sociológicas cinematográficas; identificar os problemas e questões encontrados ou deduzidos no corpo dos textos estudados; destacar possíveis articulações argumentativas e desenvolvê-las; explicitar questões respeitantes às ideias aduzidas e desenvolvidas em função do contato com as teses ou hipóteses apresentadas pelos autores nos textos apreciados. Os textos teóricos foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: a tematização direta e/ou pertinente dos tópicos centrais da pesquisa, a importância acadêmica do estudo diante de uma perspectiva decolonial, a produção de autoria indígena e a atualidade da discussão. No que concerne às cinematografias indígenas de Pernambuco, fizemos um mapeamento dos filmes produzidos a partir de sua exibição em festivais, nos perfis de redes sociais dos coletivos de cinema indígena e nos canais do *YouTube* e *Vimeo*. Discutiremos sobre esse processo mais adiante.

Nesse contexto, levando em consideração que as formas de pensamento manejadas nesta pesquisa não se materializam dentro das lógicas de uma história da ciência hegemônica, que reproduz

os fatos de forma representativa, serão elaboradas cartografias (Deleuze; Gatarri, 1996), um método de pesquisa que se apresenta como uma paisagem que muda a cada momento e de forma alguma é estático. Desta forma, as cartografias produzidas no decorrer da pesquisa buscam desenvolver práticas de acompanhamento das cinematografias indígenas de Pernambuco a partir de um processo apartado dos métodos rígidos que representam o objeto retirando-o do seu fluxo e o separando do sujeito. Desde as cartografias, esta pesquisa pretende trazer à tona formas de pensar múltiplas, que perpassam essas produções cinematográficas no intuito de construir outros territórios de educação, em diálogo com a diversidade da sociedade brasileira. Neste sentido, no decorrer do processo, seguimos elaborando um quadro analítico que possibilitasse um olhar mais cuidadoso para as dinâmicas, os fluxos e as intensidades de cada forma de pensamento trabalhada na investigação.

O desafio que nos lança o método cartográfico é o de exercitar a sustentação da abertura do pensamento para receber, sem preconceitos, tudo o que for apresentado no processo de pesquisar como possibilidade para produzir conhecimento pertinente e consistente. Assim, faremos uso da perspectiva etnográfica pós-moderna (Geertz, 1978) como caminho para a construção dos quadros analíticos e das cartografias. A ideia é conhecer e interpretar outras culturas produzindo traduções de outros modos de vida para a nossa própria linguagem, a partir de um diálogo respeitoso e não etnocêntrico, de confraternização e solidariedade para com as epistemologias afro-ameríndias a serem trabalhadas. Ao final, os mapas dos cinemas indígenas de Pernambuco deverão ser disponibilizados em acervo para que docentes da educação básica possam acessar essas cinematografias com mais facilidade para a realização de suas atividades no bojo da Lei nº 11.645/2008.

A partir de outubro de 2022, iniciamos as discussões sobre a construção da metodologia cartográfica e de mapeamento. Seguindo com leituras metodológicas e debates, de modo a retomar processos de pesquisa em cinemas indígenas anteriores realizados

pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo, entramos em novembro de 2022 com uma série de apresentações de seminários de pesquisa sobre as possibilidades dessa metodologia em diálogo com as leituras anteriores. Cada membro da pesquisa ficou responsável por mapear dois coletivos de cinema, a saber: Coletivo Fulni-ô de Cinema, Luiz Pankará, Pankararu Vídeos, Ororubá Vídeos e Olhar da Alma Filmes.

Esse mapeamento consistiu num mergulho profundo, etnográfico, acompanhado por um diário de campo que registra as impressões, os desafios e as belezas do processo de pesquisa. As redes sociais e canais de vídeo e streaming dos coletivos foram o campo de atuação. Mês a mês, fomos construindo um acervo com os títulos dos filmes publicados pelos coletivos nessas diversas plataformas, sistematizando a origem e os links de acesso. Semanalmente discutíamos o andamento das cartografias e as dificuldades do processo. Algumas destas, como links de filmes corrompidos, tornaram-se também um elemento de reflexão importante para a colaboração com os coletivos, pois muitos coletivos não estavam cientes desses links corrompidos e, em algumas situações, não tinham mais acesso à mídia física dos filmes. Partilhar essas cartografias com os coletivos de cinema indígena nos permitiu buscar filmes mais antigos e garantir que não se perdesse nas nuvens digitais. Em conversa com nosso parceiro Hugo Fulni-ô, cineasta do Coletivo Fulni-ô de Cinema e professor da educação básica, descobrimos um efeito positivo não pretendido inicialmente da partilha dessa sistematização com os realizadores indígenas, que foi descobrir que muitos filmes mais antigos tiveram links corrompidos e, muitas vezes, os próprios coletivos não tinham ciência disso. Repassar as informações pode ajudar a encontrar esses filmes e evitar que eles não se percam no tempo.

Em fevereiro de 2023, concluímos as cartografias e iniciamos o processo de construção do site *Conexão Pindorama*. Mais do que um acervo, identificamos no processo de pesquisa que o site precisaria ter um viés didático-pedagógico. A partir da experiência de nossa equipe no chão da escola, notamos as dificuldades não só em

encontrar filmes de autoria indígena, mas também de articular a discussão em sala de aula. Para tal, iniciamos um processo de elaboração de conteúdos sobre cinemas indígenas para professores da educação básica, estudantes e pesquisadores.

- Jogos ditáticos;
- Material didático: cards que discutem conceitos pertinentes da Educação para as Relações Étnico-raciais e povos indígenas de Pernambuco;
- Um dicionário de cinemas indígenas;
- Um livro de ensaios sobre a Lei nº 11.645/2008;
- O material já está no prelo, em processo de revisão, e, brevemente, entrará em pré-teste no site.

Resultados obtidos

Os estudos e pesquisas sobre cinematografias indígenas ainda são muito tímidos nas universidades brasileiras. O pouco que se avançou sobre as investigações em torno das cinemas indígenas no Brasil concentra-se, principalmente, a partir da demanda instaurada pela inserção, por meio das Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2011, do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que conteúdos de história, cultura africana, afro-brasileira e indígenas sejam trabalhados em todo o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, incluindo-se aí não somente a parcela do currículo destinada à sociologia, à história e à filosofia, mas em todas as áreas do saber. Como em nosso país pouco se sabia, até a modificação da LDB, sobre formas de pensamento afro-ameríndias e suas projeções na diáspora negra, assim como sobre as lutas travadas pelos povos indígenas, alguns poucos pesquisadores colocaram para si a tarefa de iniciar pesquisas sobre o tema para subsidiar a formação docente para o cumprimento da determinação legal.

Desta forma, esta pesquisa visa contribuir para o alargamento do escopo sobre os cinemas indígenas no Brasil, abrindo caminho para se repensar, também, via hermenêutica, o sentidos por trás da

própria legislação que obriga o ensino dessas temáticas. Por que conhecer a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas é importante? O desafio aqui é, sobretudo, ir mais além, evitando os riscos do conhecimento enciclopédico e pouco reflexivo. Com a colaboração fundamental de estudantes de licenciatura, esta pesquisa visa travar uma profunda meditação sobre práticas pedagógicas decoloniais e contribuir para a construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. Um outro aspecto importante dela diz respeito ao racismo anti-indígena em Pernambuco, uma vez que estamos diante da manutenção de um imaginário de branquitude que se desdobra em práticas racistas com relação aos povos indígenas de uma maneira geral – apenas são exaltados os indígenas “arqueológicos”, isto é, aqueles que apenas existem em uma memória coletiva romantizada. As organizações sociopolíticas dos diferentes povos indígenas da região seguem resistindo e lutando, questionando as visões etnocêntricas da colonialidade de saber. Soma-se a isso o tensionamento local na luta pela terra, em que muitos posseiros e grileiros de terras indígenas espalham discursos racistas de difamação contra os povos indígenas da região. Muitos municípios de Pernambuco estão assentados nessa lógica de desigualdade étnico-racial. Tornar acessíveis essas produções cinematográficas para a prática de sala de aula pode contribuir, de forma efetiva, para a abertura de horizontes e perspectivas sobre o modo de viver, as lutas e os desafios enfrentados pelas populações indígenas nos últimos séculos.

Neste sentido, faz-se importante aproveitar uma outra confluência importante, surgida a partir da emergência da Lei nº 11.645/2008 e dos desafios para sua aplicação impostos pela reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem-se, aqui, uma legislação que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino; contudo, o abandono da estrutura de ensino nas disciplinas gera uma série de empecilhos à sua aplicação, especialmente com a implementação, neste ano, do

Novo Ensino Médio. Soma-se à isso, uma notável dificuldade de professores da educação básica e superior em abordar a diversidade indígena brasileira em sala de aula sem resvalar em racismo estrutural, preconceitos, discriminação e estereótipos. Diante de um tema complexo, indubitavelmente, narrativas fílmicas de autoria indígena podem contribuir imensamente para uma aproximação mais cuidadosa com o debate.

É com o intuito de diminuir esse vazio que esta pesquisa procura contribuir. A partir da construção desse mapeamento, do acervo de filmes de autoria indígena e de um site que congregue uma série de materiais didático-pedagógicos sobre o tema, proporcionar que docentes da educação básica e superior consigam acessar uma cinematografia mais diversa. A ideia é, após a construção desse mapa, disponibilizar o acervo para professores da educação básica e estudantes das licenciaturas através de um site e/ou um perfil nas redes sociais.

Para tanto, foi criado um espaço com obras específicas no site, de acesso livre, que esteja disponível para toda a comunidade. Por último, salienta-se que o presente projeto constitui vínculos com as atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, pela Rede Interdisciplinar de Mulheres Acadêmicas do Semiárido (RIMAS) e pelo Núcleo de Estudos África-Brasil (NEAB-UFRPE), todos registrados junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como pela área de Filosofia e Ciências Sociais da UFRPE-UAST.

Até o presente momento, construímos um grande acervo que registra e dá relevo à produção cinematográfica indígena de Pernambuco, num processo de continuidade do acesso, do domínio e da manutenção da técnica entre as comunidades indígenas. Seguimos acompanhando de perto essa produção intensa e vibrante, numa vigília constante para atualizar o acervo. Soma-se a

isso a elaboração de um site educativo, que albergará esse acervo e contará com dois e-books produtos da pesquisa desenvolvida até a data de hoje: um dicionário dos cinemas indígenas de Pernambuco, com verbetes escritos por cada um(a) dos pesquisadores e pesquisadoras envolvidos no projeto, e um livro de ensaios sobre temas que perpassam a Lei nº 11.645/2008, um dos pilares que sustentam esta pesquisa. Estamos produzindo, ainda, jogos didáticos e uma aba com referências bibliográficas no site para que docentes, estudantes e pesquisadores da educação básica a superior possam acessar esses conteúdos diversos sobre os povos indígenas de Pernambuco. Também contamos com uma aba para que professores e estudantes da educação básica possam acessar outras iniciativas indígenas que envolvam cinemas, a exemplo de suas lutas. Temos, assim, uma profunda e intensa decolonização tanto da práxis cinematográfica quanto da práxis educativa.

Relatos de experiência da iniciação científica

Um dos aspectos centrais desse tipo de exercício de pesquisa é possibilitar a formação de estudantes de graduação em práticas diversas que perpassam a realização de um projeto deste porte. O processo de aprendizagem na labuta diária da investigação, nas leituras e exposição de ideias e no trabalho acurado de escrita abre espaço para a construção de outras habilidades distintas daquelas em sala de aula. Por isso, cremos que é importante compartilhar as percepções de nossos estudantes de iniciação científica expressas por intermédio de seus relatos de experiência, uma vez que este tipo de elaboração metodológica trata de uma vivência que tem relevância para o âmbito de produção do conhecimento ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas da área e auxiliar na formação acadêmica e, também, na formação profissional.

Quando cursava o primeiro período do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas na UFRPE-UAST fui convidada pelo professor Caio Sotero para

participar de uma seleção para entrar no Projeto Conexão Pindorama. A seleção consistia em fazer uma reflexão escrita sobre o curta da *I Mostra de Cinema Indígena* da UFRPE-UAST, lembro que a ansiedade me dominou, abria o computador mas as palavras me sumiam e eu acreditei que não conseguiria escrever nada. Depois de um tempo resolvi que não precisava das palavras mais bonitas do mundo, precisava apenas do meu coração e foi este que falou tudo o que foi escrito naquele texto, palavras que mostraram a indignação que por muito tempo não foi expressada.

Um dia depois saiu o resultado da seleção, fui selecionada, a felicidade tomou conta de mim e junto dela a insegurança de não dar conta do trabalho que estaria por vir. Depois começaram os desafios e a constante evolução. Me acostumar com as leituras semanais, as leituras nas férias, cumprir prazos, organizar horários, não foi fácil mas busquei lidar da melhor forma com todos os obstáculos. Cada obstáculo superado trouxe uma enxurrada de aprendizados. Aprendi a fazer fichamentos, a resumir meus pensamentos, a fazer reflexões mais profundas, a ser mais responsável e comprometida com o meu trabalho, aprendi que em alguns momentos estarei sobrecarregada e isso é normal, aprendi melhores formas de conciliar e organizar projeto/faculdade, aprendi a confiar mais em mim, aprendi que minhas dúvidas não são bobas, que minhas opiniões tem importância, aprendi a deixar a timidez no bolso e aprendi que onde eu colocar meu esforço o resultado será positivo.

Na reta final do projeto treinei muito a escrita, ação que foi muito difícil para mim. Ter a liberdade de escrever sobre determinado assunto, mas também manter o compromisso com a verdade e a coerência por vezes foi um obstáculo a ser superado. Ficar perdida sem saber qual palavra usar, como encaixar pensamento foram algumas das dificuldades que encontrei neste novo processo. Mas li bastante para ter embasamento sobre o que foi escrito, referenciei todas as inspirações que utilizei, e coloquei a mão na massa, pois só se pode criar um texto escrevendo-o. Por diversas vezes o sentimento de sabotagem me dominada, não gostava das minhas produções e as achava pobres de conteúdo, comparava meu trabalho aos dos meus colegas e me deparava com outros estilos de produções o que intensificava ainda mais este sentimento. No final, aprendi que cada autor tem seu estilo de produção, ao compartilhar minhas produções e receber incentivo da orientadora e dos meus colegas minha confiança aumentou, hoje acredito bem mais no meu potencial de elaborar textos autorais e científicos, assim como reconhecer essas produções como conhecimento. Sinto que alcancei o objeto e me superei nos trabalhos entregues.

Por fim, sou grata por tudo que vivi participando deste grupo tão especial, por todas as trocas que me agregaram como profissional e como pessoa e por todas as conexões que tive a oportunidade de fazer, por toda a

orientação de Paula Santana e todo o acolhimento dos meus companheiros (Relato de Larissa Santos, 2023).

Antes de eu começar a falar sobre minha experiência no Projeto Conexão Pindorama é importante resgatar alguns detalhes da minha trajetória acadêmica. Eu, com certeza, sempre fui das ciências humanas, mas, há algum tempo atrás, eu não reconhecia isso e acabei escolhendo, por uma série de fatores, inclusive alguns que não estavam sob meu controle, ingressar em um Licenciatura em Química, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST).

É preciso destacar que, depois de três períodos cursando Química, eu me encontrava um tanto frustrado e enfrentando um contexto de muitas incertezas, tanto subjetivas e intelectuais quanto materiais. Entretanto, apesar de tudo isso, eu me mantive no curso de Química e decidi fazer a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais. Foi nela, então, que eu conheci a profa. Paula Santana. E depois de alguns dias cursando a disciplina, Paula me convidou a fazer um lanche com ela na cantina da universidade. Eu me lembro de ter ficado um pouco ansioso, porque não sabia do que se tratava, e foi aí quando ela me convidou a ser seu orientando de Iniciação científica e a ser colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias.

No ímpeto de todos esses acontecimentos, eu decidi, depois de um ano de iniciação científica, pesquisando sobre pedagogia antirracista e sobre os povos originários, mudar de curso e ingressar em Licenciatura em Letras – Português e Inglês, também na UFRPE-UAST. Com isso, me mantive como bolsista de iniciação científica por mais dois anos sob a orientação de Paula, e foi um tempo mais que suficiente para eu construir minhas percepções ideológicas mais basilares acerca da academia e entender o quanto ser pesquisador fez uma imensa diferença na minha trajetória acadêmica.

Já tendo toda essa experiência, assim que a Paula me apresentou o Projeto Pindorama, eu fiquei encantado pela proposta e totalmente disposto a fazer parte dele, inclusive, o meu interesse pelo cinema indígena já havia surgido há alguns anos atrás, através de Mostras de Cinema Indígena organizadas por Paula e sediadas na UAST, uma em 2017 e outra em 2019. Além disso, o meu último relatório de iniciação científica é sobre o cinema produzido pelo povo Fulni-ô, o que me permitiu ver esta temática com um olhar de muito afeto. Tudo isso me fez cultivar o interesse pelo Projeto Pindorama.

Para o grupo entender a grandeza do Projeto Pindorama com mais afinco, Paula nos orientou em leituras iniciais que foram fundantes para que eu dimensionasse a relevância do nosso trabalho. Para mim, nas leituras iniciais, que foi quando discutimos temas de extrema urgência, os quais justificam profundamente a necessidade de um projeto como este, eu pude

perceber como o cinema indígena contemporâneo tem impactado positivamente a vida de seus e suas cineastas e dos admiradores da arte. Para isso, nós passamos por autores como Ailton Krenak, com o qual entendemos as contribuições epistêmicas dos povos originários para o mundo e por Robert Stam e Ella Shohat, que contribuem para o entendimento da complexidade do cinema periférico.

O meu contato com os coletivos de cinema indígena, por meio de seus canais no *YouTube*, versou em mim o privilégio de enxergar suas mais belas contribuições para a arte, incluso a descentralização da regularidade do gênero filme, mostrando-me o quão genuíno é o olhar e o fazer dos povos originários para com a arte cinematográfica, demonstrando toda a genialidade por trás das excentricidades estéticas e literárias presentes nos mais diversos multiversos fílmicos produzidos por esses sujeitos.

Todo o trajeto trilhado para a organização do Projeto Pindorama até aqui, ou seja, até a sua quase finalização, está sendo muito importante para mim, principalmente, porque além de me instigar a desenvolver ainda mais a minha maturidade intelectual e diversificar as minhas referências culturais, me ensinou, também, que os grandes caminhos precisam ser trilhados com calma e dedicação, pois, só assim, podem ser experienciados e contemplados em toda a sua essência.

Ter vivido todos esses processos foi uma experiência única e transformadora, mas, preciso admitir que o meu momento preferido durante toda essa edificação, foi haver experienciado o campo, quando fui a Jatobá, à casa dos cineastas indígenas Alexandre Pankararu e Graci Guarani. Nesta visita tive o privilégio de conhecer a Corrida do Imbu, o ritual sagrado do povo Pankararu. E sentado em volta do grande terreiro onde aconteceu a Corrida do Imbu, aquela linda homenagem aos encantados e aos ancestrais Pankararu, eu me senti totalmente tocado e quebrantado pela beleza daquela celebração e foi naquele momento singular que eu experenciei a minha maior transformação intersubjetiva em meio aos povos indígenas, foi nessa ocasião, também, quando eu entendi totalmente e exatamente qual é o meu papel na educação de uma sociedade que deve aprender a respeitar e honrar os seus povos originários e o meu papel na luta antirracista (Relato de Tiago Queiroz, 2023).

Rememorar essas trajetórias tão afetuosas nos deixa pensar sobre a contribuição institucional no âmbito acadêmico e extra-acadêmico de uma pesquisa, vista pelos estudantes a partir de um processo de subversão da ordem estabelecida e desconstrução de estruturas acadêmicas excludentes muito sólidas. O projeto Conexão Pindorama se insere em um movimento de elaboração de

um pensamento decolonial – ou contracolonial, tal como propõe Bispo (2015) – como *práxis*, no sentido de ação intencional como energia de luta e transformação social. Em Santana, Silva e Gomes (2023), traçamos um esforço em meditar sobre como lidar com essa dinâmica de construção de conhecimento em comunidade e aliança em um contexto acadêmico e educacional cada vez mais neoliberal. Profundamente imersos nas epistemologias afro-pindorâmicas, como define Santos (2015), começamos a pensar sobre o nosso processo de estudo, pesquisa e extensão a partir da simbologia da serpente, animal mítico presente nas diversas cosmologias das culturas milenares pelo mundo. Os relatos acima apontam para interesses sempre voltados para pensar a pesquisa a partir de uma perspectiva que busca construir pontes e desfazer fronteiras físicas e intelectuais. Esse exercício foi realizado na universidade, mas pode começar na escola, no movimento social, na associação de moradores, na sede da cooperativa etc. O propósito aqui é partilhar uma experiência transformadora para que ela continue em passo de serpente, deixando suas camadas superficiais pelo caminho, e renovando-se em outros espaços de aprendizagem.

Comentários gerais e perspectivas

A pesquisa de mapeamento em questão dá conta de uma série de frentes importantes de um trabalho deste porte: contribui para a difusão do conhecimento sobre as populações indígenas na educação básica e superior (amparada nas demandas da Lei nº 11.645/2008); encoraja a produção e a circulação de obras de cineastas indígenas no estado; e, ainda, fomenta a produção científica a partir de saberes locais no interior pernambucano, em diálogo com as universidades do litoral (UFPE e UFRPE – Campus Recife), fortalecendo instituições de educação básica, superior, assim como de educação popular e não formal. Temos aqui uma proposta de trabalho possível, em função de sua fácil adequação de metas, a qual pode, inclusive, ser adaptada na educação básica

como um projeto interdisciplinar para o ano letivo inteiro sob a orientação de docentes das mais diversas áreas do saber.

Diante de um tema indubitavelmente complexo, narrativas fílmicas podem contribuir imensamente para uma aproximação mais cuidadosa com o debate. É com vistas a diminuir tal lacuna que esta pesquisa procura contribuir, dialogando com a educação para as relações étnico-raciais e, concomitantemente, com o registro e a difusão do patrimônio histórico e cultural dos povos indígenas de Pernambuco via sua produção cinematográfica. Assim, os resultados desse mapeamento poderão ser aplicados em várias perspectivas, desdobrando-se em investigação acadêmica/científica, assim como corroborando no sentido da construção de patrimônio e da memória das comunidades indígenas. Vale endossar, também, a recente implementação do Novo Ensino Médio, que reduz significativamente a carga horária de todas as disciplinas básicas, com exceção de Português e Matemática, as quais seguem obrigatórias, num claro afã de despolarizar o debate em sala de aula e o potencial crítico-reflexivo sobre temas sensíveis à manutenção de determinados *status quo* na sociedade. Um material como este, proposto por esta pesquisa, pode colaborar bastante com o cotidiano escolar, abrindo caminho para que professoras e professores da educação básica e superior acessem uma cinematografia mais diversa para suas práticas didático-pedagógicas.

Referências

ALIA, Valerie. **The new media nation**: indigenous peoples and global communication. New York: Berghan Books, 2009.

BONIN, Jiani. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* **Metodologia de pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GINSBURG, Faye; ABU-LUGHOD, Lila; LARKIN, Brian. **Media worlds: anthropology on new terrain**. London: University of California Press, 2002.

GR 41 – Cinema Indígena. Direção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Produção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Serra Talhada: [s.p.], 2019. (4min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IyMwhgRXYms>. Acesso em: 12 maio 2021.

I MOSTRA de Cinema Indígena – UFRPE-UAST. Direção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Produção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Serra Talhada: [s.p.], 2017. (11min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2o-AkaSKrw>. Acesso em: 12 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 34, p. 287-334, jul./set. 2008.

PRINS, Harald E. L. Visual anthropology. In: BIOLSI, Thomas (org.). **A companion to the anthropology of American Indians**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 506-525.

SANTANA, Paula Manuella Silva de; GOMES, Jussara Barbosa da Silva; SILVA, José Robson da. Conexão Pindorama: conversas serpenteantes sobre fazer pesquisa, arte e educação desde os sertões de “Paranãmbuko”. **Revista Interterritórios**, Caruaru (PE), v. 9, n. 18, p. 1-31, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258971>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI; Editora UnB, 2015.

A IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL NO FORTALECIMENTO DA CULTURA FULNI-Ô

Tawan Leite de Sá

Resumo

A compreensão do audiovisual em sua dimensão prática, que é a de ver e ouvir uma obra cinematográfica, se dá pela própria fisiologia do ser humano, porém, no campo cultural, o audiovisual tem uma importância ainda mais urgente. Trata-se de um mecanismo que contribui para o papel desempenhado nas comunidades indígenas. A facilidade da captar informação através do audiovisual a torna mais acessível e mantém registrada a história de povos indígenas, inclusive a do povo Fulni-ô. Neste sentido, este trabalho visa contar a história dos Fulni-ô, analisar a importância do audiovisual no fortalecimento de sua cultura e apresentar o audiovisual como conceito pedagógico para seus aspectos históricos e culturais. O método utilizado para este trabalho foi de caráter exploratório e descritivo/bibliográfico, pois se pretendia compreender as variáveis que envolvem o conceito do audiovisual para o fortalecimento da cultura Fulni-ô. A história dessa comunidade pode ser contada através do audiovisual, hoje, porque dentro da aldeia existe uma equipe indígena que trabalha com cinema e, através de imagens, sons e identificação étnica, estudos sobre o território Fulni-ô podem ser relatados em documentários e filmes que atentem para as emergências indígenas, tudo isso associado à arte. Portanto, este trabalho nos proporciona entender a importância de registrar por meio do audiovisual as especificidades da tríade cultura, língua e religiosidade Fulni-ô, fazendo, assim, a construção de um acervo para a preservação da memória desse povo.

Palavras-chave: Audiovisual. Desenvolvimento Cultural. Fortalecimento.

Introdução

Dentre as possibilidades oferecidas pela tecnologia, o aparato audiovisual trata-se de um dos principais avanços, pois é um recurso que auxilia na compreensão do conhecimento. Apesar disso, a tecnologia fílmica ainda não é acessível a todos os sujeitos interessados em estudar audiovisual e produzi-lo. Uma das maiores importâncias dessa tecnologia é a possibilidade de criação de documentários e filmes por povos indígenas, o que facilita o reconhecimento desses fenômenos como patrimônios culturais do país.

Patrimônio cultural pode ser definido como um bem (ou bens) de natureza material e imaterial considerado importante para a identidade da sociedade brasileira. O artigo 216 da Constituição Federal de 1988 define patrimônio cultural como

as formas de expressão; os modos de criar; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; além de conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Daí veio a ideia de estudar o meu próprio povo através do audiovisual. Sou indígena da etnia Fulni-ô e acredito que esse conhecimento seja de muita valia, porque através dele podemos promover e coordenar o processo de preservação e valorização da nossa cultura e da nossa língua em suas dimensões materiais e imateriais. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas que cotidianamente estamos vivendo no interior de nossa aldeia. Desta forma, podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades, manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas, rituais e festas que marcam a vivência coletiva da nossa cultura, do entretenimento e de outras práticas da vida em comunidade.

É importante frisar que este trabalho irá versar sobre a localização e a história dos Fulni-ô, onde vivem e quais são suas principais características básicas e sua relação com a língua, os costumes, a religiosidade, o território e outras informações que considerar importantes para conhecermos melhor a etnia e a contribuição do audiovisual na sua cultura. Com isso, fez-se uma análise sobre como o audiovisual ajuda a fomentar a cultura da comunidade, uma vez que esse acervo digital preserva a sua história e a conta de uma maneira que a torna fácil de ser compreendida. Mostra as imagens e o som daquilo que foi pesquisado e filmado, e, posteriormente, é divulgado para que as pessoas possam ter acesso ao conteúdo. Devido a isso é que resolvemos falar sobre como o seu funcionamento fortalece a cultura dos Fulni-ô.

Para tanto, a fundamentação teórica escolhida para as argumentações propostas navega por Chaume (2018), Costa (1999), Halbwachs (1990), Lipovetsky e Serroy (2009), Melo (2017) e Rosso (2007). Tentamos aproveitar ao máximo as proposições dos autores escolhidos no levantamento bibliográfico para que, assim, o conteúdo argumentativo das ideias deste trabalho fosse o mais bem posto possível.

Os Fulni-ô e a história de seu nome

O município de Águas Belas situa-se no Agreste Meridional do estado de Pernambuco, sendo cortado de norte a sul pelo rio Ipanema. Conta com uma população de aproximadamente 50.000 habitantes, dos quais cerca de 30% residem na área rural. Os Fulni-ô somam um contingente populacional um pouco superior a 4 mil indígenas e a comunidade se localiza em uma região muito próxima à cidade (isto é, a área urbana), cujo perímetro conta com uma área de aproximadamente 11.604 hectares, o que o Governo Federal chama, hoje, de área dominial dos Fulni-ô. Vale salientar que a mesma nem é todo o território pertencente à etnia, o que gera tensões e discussões quando se fala em demarcação,

principalmente porque, a partir desta, vai se ampliar a área territorial em quase duas vezes (Fulni-ô, [2018]). Destaque-se, ainda, o que diz Halbwachs (1990, p. 137):

Não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca.

O passado é parte fundamental da identidade dos povos indígenas. Por isso, vejamos a importância semântica da origem do nome Fulni-ô. Antigamente, os integrantes da etnia eram conhecidos como “Carnijós” ou “Carijós”, não se sabendo precisar exatamente o tempo de sua existência. Entre os próprios indígenas, no entanto, há relatos orais de que esse povo existe há mais de três séculos. A origem do nome Fulni-ô é muito antiga, significando “povo da beira do rio” – haja vista esses sujeitos viverem perto de um rio que cortava o território onde atualmente é Águas Belas. Os Fulni-ô, apesar do contato direto e diário com os não indígenas locais, ainda mantêm viva a sua língua nativa, o “Yathê”, que significa “nossa boca ou nossa língua”. A língua Yathê é muito difundida através da oralidade.

Ouricuri e a religiosidade

O povo Fulni-ô dedica um quarto do ano, de setembro a novembro, para promover o Ouricuri, nome dado ao seu ritual sagrado. Durante esses três meses acontece uma peregrinação a um lugar que fica aproximadamente a 4 km da aldeia e a 6 km da cidade. Até os anos 1930, as casas dos Fulni-ô eram feitas com a palha do coqueiro ouricuri, abundantes na região; daí o nome Ouricuri do ritual. Posteriormente, as casas passaram a ser de taipa, e, a partir dos anos 1960, começaram a ser de alvenaria.

As manifestações culturais incluem a dança, a música e o canto, denominados por especialistas não indígenas de toré. Com

o tempo, todavia, essa nomenclatura (toré) passou a ser aceita e divulgada pelos próprios Fulni-ô. No toré utilizam-se como instrumentos musicais o maracá e o próprio toré, que é um instrumento de sopro. Diga-se o seguinte:

A cultura Fulni-ô é caracterizada como hermética e, com isto, os Fulni-ô construíram um segredo quase impenetrável em torno de vários domínios de sua cultura. Isto significa concretamente que é praticamente impossível para os não Fulni-ô receber informações sobre a religião étnica, a organização social e diversos aspectos da organização política (Costa, 1999, p. 6).

O povo Fulni-ô não é proselitista. Neste caso, é proibida, inclusive pelo ritual do Ouricuri, a união entre indígenas Fulni-ô e não indígenas, pois, para a etnia, isso enfraquece a língua e a cultura. Para ser aceito na prática da religiosidade é preciso haver um nível de consanguinidade por parte do pai e da mãe. Caso contrário, não possui perfil para ser membro religioso. Além disso, existe outro requisito: o de assistir ao ritual do Ouricuri desde a mais tenra idade. Quem assim não faz perde o direito de participar mais tarde e deixa de ser considerado Fulni-ô. Apesar disso, filhos de casais interétnicos que participam dos rituais desde cedo podem ser admitidos na religião.

O artesanato

Há pouco tempo, a cultura da caça, da pesca, do plantio (do milho e do feijão) e da coleta de plantas medicinais e de plantas para a produção de artesanato eram mais vigentes. Mas tudo isso perdeu força com a obtenção do salário pela maioria das famílias. Ainda assim, essas atividades mantêm-se importantes não só para a obtenção de renda, mas, também, para o registro da história e da cultura Fulni-ô, sendo o artesanato destacado nos relatos históricos e etnográficos da etnia:

Antigamente o artesanato era uma atividade que as pessoas dependiam mais, era somente do artesanato. Hoje não é somente do artesanato, mesmo

porque a comercialização diminuiu muito e o interesse das pessoas pelo artesanato indígena daqui da região. Ai, o artesanato que é feito, é feito basicamente pra ser mandado pra fora, pra vender nas feiras de artesanato em Brasília e em Recife. Hoje ainda se vende, segunda-feira (dia em que vincula uma feira típica das cidades do interior do Nordeste, e, esse era o dia que os índios mais vendiam os seus artesanatos) você ainda encontra o pessoal vendendo artesanato, mas a comercialização dele é muito pouca, as pessoas compram muito pouco. Por exemplo, a gente aqui fazia 100, 150 vassouras por semana, aí levava pra feira pra vender. Era normal vender cem (o cento, assim era chamado pelos índios cada cem vassouras que produziam), e sobravam cinquenta. A renda na maioria das famílias era essa, a venda da vassoura. Caiu de um jeito que a gente fazia vassouras, levava cem pra vender, aí não vendia nenhuma. Aí levava na outra segunda, mais três segundas e então tinha que diminuir o preço 30%, 40% pra que pudesse entregar (vender) pra que não se perdesse (Melo, 2011, p. 156).

Por muito tempo, a principal fonte de renda dos indígenas Fulni-ô foi a produção de artesanato, feito basicamente de palha e produzido essencialmente à mão. A cultura do artesanato passou de geração em geração, e suas produções são consideradas verdadeiras obras de arte. O artesanato legitima uma história de séculos contada pelos mais velhos para os mais jovens; trata-se, portanto, de uma ferramenta pedagógica, e o aprendizado dele com certeza é uma das mais significativas expressões da cultura e da arte Fulni-ô. No entanto, hoje, o artesanato não é mais a maior fonte de renda do povo Fulni-ô – menos de 5% das famílias se mantêm com a renda obtida a partir da venda dos artigos artesanais. Atualmente, os Fulni-ô tiram o seu sustento de outras fontes, sendo que a maioria deles são assalariados e/ou vivem de rendas alternativas e da roça. Ainda há pessoas Fulni-ô seguindo a carreira política.

O audiovisual na cultura Fulni-ô

Diferente das religiões teocráticas, os povos ameríndios têm como base cultural passar os seus ensinamentos e conhecimentos por meio da oralidade. Assim, graças ao audiovisual, hoje existe a possibilidade de registrar a linguagem desses povos em vídeo e

áudio, o que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica de ensino nas instituições de educação, como enfatiza Rosso (2007, p. 134): “A didática assumida pelo cinema em sua multidimensionalidade articula as dimensões técnica, humana e política, não apenas como elemento técnico de ensino. Essas dimensões se exigem reciprocamente e necessitam ser intencionalmente buscadas.”

O audiovisual não é um mecanismo voltado apenas para as questões artísticas e/ou estéticas, possuindo outras funções, como a de narrar e mostrar imagens de fatos históricos, culturais, filosóficos, geográficos, linguísticos etc. O audiovisual auxilia muito no entendimento de tais questões, podendo nos levar a refletir sobre as urgências dos Fulni-ô. Através do audiovisual, os Fulni-ô podem ter uma percepção maior quanto ao tamanho do conhecimento e da arte de sua etnia. Nesse sentido, o audiovisual não pode ser entendido apenas como produto industrial; ele pode transmitir, através de sua tecnologia, a interação com o público, uma carga de informação que desperta interesse em quem assiste. Constrói-se, assim, filmes de dentro da comunidade, para ela e para o mundo.

É verdade que para fazer o audiovisual e garantir a aprendizagem, a preservação e o fortalecimento da cultura Fulni-ô através de documentários e filmes, é preciso, antes, conseguir o material e capacitar indígenas da comunidade, a fim de construir novos paradigmas de conhecimento, na perspectiva da qualidade social da educação indígena e do ensino como direito de todos, em seus diferentes níveis e espaços educativos, e no sentido do compromisso com o fortalecimento da cultura, visando uma sociedade que tenha como prioridade o conhecimento sobre si mesma.

A importância de o indígena narrar a própria história

Apesar da dificuldade financeira para a manutenção do audiovisual, o indígena se coloca como protagonista de sua própria produção e move as estruturas do fazer cinematográfico, pois

preserva e articula saberes artísticos e científicos em sua realização, construindo forma e estética. Assim, segundo Massarolo e Mesquita (2016), os meios de comunicação e a exposição às telas geram outras formas de interação com a arte. Nesse sentido, pode o indígena fazer uso desses recursos e ter um alcance que contribua para uma narrativa agora contada em primeira pessoa e não mais pelo olhar do não indígena. Por isso, é imprescindível a ação do audiovisual ser dirigida pelo próprio nativo, para que a cultura e as memórias de toda uma trajetória oral se materializem sob outro formato.

O Coletivo Fulni-ô de Cinema

Hoje existe o Coletivo Fulni-ô de Cinema, coordenado por Elvis Ferreira, membro da comunidade e facilitador da divulgação da cultura Fulni-ô. O Coletivo Fulni-ô de Cinema funciona através de parcerias e o intuito do projeto é levar a cultura secular Fulni-ô ao público em geral, por meio da exposição de filmes que trazem relatos de anciões e jovens, registros da língua e dos costumes etc. Como afirma Lipovetsky e Serroy (2009, p. 288):

Com a popularização da Internet, as imagens e principalmente os vídeos ganharam maior força no mercado da comunicação e do marketing. Isso possibilitou uma maior eficiência e abrangência no sistema de distribuição e exibição do produto audiovisual, estimulando a criação e divulgação dos mesmos.

A internet é uma ferramenta importante e deve ser utilizada na gerência de um projeto como o Coletivo Fulni-ô de Cinema, que se volta para a preservação e a apresentação da cultura Fulni-ô, bem como a captação de recursos. É preciso ressaltar que a captação de recursos para desenvolver mais projetos encontra dificuldades devido à falta de parcerias e à atual crise econômica vivida pelo país. Apesar disso, o Coletivo resiste e mantém-se trabalhando ativamente.

O audiovisual e a cultura

A produção audiovisual do povo Fulni-ô destaca-se por mostrar sua complexidade cultural, evidenciando-o como um povo que foge dos estereótipos autóctones do que é ser indígena. Sendo assim, trata-se de um povo que mantém ainda muito fortemente traços de sua cultura ancestral, mas também um povo que adquiriu hábitos ocidentais:

a tecnologia digital tem desempenhado um papel crucial não apenas no processo de produção e distribuição de conteúdo audiovisual, mas, no que diz respeito ao nosso interesse, no processo de localização e consumo de produtos audiovisuais. Esse aspecto tem sido a principal causa do florescimento atual de novas formas de elaboração e consumo de produtos audiovisuais, do uso otimizado de novos dispositivos (laptops, tablets, smartphones) e também das novas formas de comunicação (redes sociais, crowdsourcing) (Chaume, 2018, p. 41).

As manifestações indígenas são provenientes de ancestralidades étnicas, e eram apresentadas de uma maneira quase única, por meio da cultura oral. Hoje, com tantos aparatos tecnológicos, a interatividade entre os povos está muito mais forte. Assim, o audiovisual torna-se fundamental nos processos de interculturalidade. Por causa dessa evolução, transformaram-se os meios de como acessar a cultura de outros povos ao redor do mundo, inclusive a dos povos originários. Com isso, hoje, percebe-se que, com a criação do Coletivo Fulni-ô de Cinema e os resultados de sua divulgação, é gerado um acolhimento social da identidade do povo Fulni-ô e de sua história, tanto pelos indígenas quanto pelos não indígenas. Além disso, se influencia os próprios indígenas interessados no audiovisual a se envolverem ainda mais com a própria cultura.

Considerações finais

A partir do que foi discutido, percebe-se a importância do audiovisual como um fator fundamental para a preservação dos costumes e da cultura do povo Fulni-ô. É importante frisar que as inferências teóricas dos textos escolhidos confirmam a importância do audiovisual e evidenciam o impacto e o resultado positivo causados no crescimento da produção audiovisual na comunidade do povo Fulni-ô. Evidencia-se, assim, que o principal objetivo do audiovisual deve ser o de promover conhecimento, arte e cultura, bem como estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade de criar espaços que promovam contextos de alteridade. É preciso que a reflexão sobre os problemas sociais e políticos dos povos originários sejam ponto de reflexão, de ensino e de interação entre indígenas e não indígenas.

Com isso, a importância do audiovisual para o fortalecimento da cultura Fulni-ô está intimamente relacionada à preservação de sua cultura, e consiste em explicar e preservar o conhecimento transmitido pela oralidade. Neste sentido, o audiovisual opera como importante artifício tecnológico e corrobora com a finalidade de registrar e manter os ensinamentos seculares da comunidade Fulni-ô, contribuindo, inclusive, com a desmistificação do sujeito indígena, além de colaborar com o olhar do indígena em relação ao seu próprio povo sob o prisma da arte cinematográfica, influenciando ainda mais o espírito de coletividade e pertencimento.

O conceito de educação indígena está arraigado em tradições que envolvem a oralidade e a crença; por isso, a preservação da memória coletiva é muito cara para os povos indígenas, sendo assim uma de suas prioridades. Deste modo, o audiovisual torna-se imprescindível pela sua dimensão multimodal e por unir os saberes tradicionais à tecnologia fílmica. Para tanto, a minha condição étnica me permite transitar entre esses dois universos e confirmar os benefícios da existência do Coletivo Fulni-ô de Cinema na minha comunidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília (DF): Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Acesso em: 9 out. 2023.

CHAUME, Frederic. An overview of audiovisual translation: four methodological turns in a mature discipline. **Journal of Audiovisual Translation**, Norwich (UK), v. 1, n. 1, p. 40-63, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/43/3>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, Januacele Francisca da. **Ya:thê, a última língua nativa no nordeste do Brasil**: aspectos morfo-fonológicos e morfo-sintáticos. 1999. 387 f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

FULNI-Ô. **Instituto Socioambiental**, [2018?]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4>. Acesso em: 9 out. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dário. **Vídeo sob demanda**: uma nova plataforma televisiva. Disponível em: www.compos.org.br/biblioteca/compos2016videosobdemanda_3397.pdf. Acesso em: 9 maio 2023.

MELO, Wilke Torres de. Identidade étnica e reciprocidade entre os Fulni-ô de Pernambuco. In: SCHRÖDER, Peter (org.). **Cultura, identidade e território no Nordeste**: os Fulni-ô. Recife: Editora UFPE, 2012. p. 121-142.

ROSSO, Ademir José. A distância entre o projeto da educação Ambiental e a forma como se efetiva o ensino de Ciências. *In*: TAGLIEBER, José Erno; GUERRA, Antonio Fernando Silveira (orgs.). **Educação ambiental**: fundamentos, práticas e desafios. Itajaí (SC): Universidade do Vale do Itajaí, 2007. p. 125-141.

UMA CONVERSA COM O PARENTE CAIMI: CINEASTA DO POVO XAVANTE

Graça Graúna

Foi em junho de 2009 a primeira vez que eu conversei com o cineasta indígena Caimi Waiasse Xavante, durante o VI Encontro de Escritores Artistas Indígenas, no Rio de Janeiro. Nesse evento, o parente cineasta falou das novas tecnologias, especificamente da relação entre memória e imagem no seu dia a dia na aldeia.

É importante ressaltar que o movimento de escritores(as) indígenas foi criado oficialmente em 2003, pelo Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade intelectual (Inbrapi). Desde 2004, o evento acontece junto aos salões da Fundação do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e, como diria o escritor Daniel Munduruku¹, esses encontros são “um modo de marcar nossa ancestral oralidade” (Cf. Edição comemorativa 10 anos de encontros de escritores e artistas indígenas. DM Projetos. São Paulo, Editora UK’A, 2013).

O nosso entrevistado é um cineasta premiado. Entre os filmes aclamados destacamos A’uwẽ uptabi – O povo verdadeiro. Caimi é mestre pela Unemat, onde defendeu, em 2022, a dissertação: “A influência da tecnologia audiovisual nos empréstimos da língua portuguesa para a língua xavante”. Casado, pai, avô e diretor da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Samuel Sahutuw, Caimi mora na aldeia Êtênhiritipá, no município de Canarana, Terra Indígena Pimentel Barbosa, MT, região central do Brasil. Na sequência, destacamos um trecho da autohistória de Caimi:

Segundo a nossa mãe, nasci de parto natural, numa época de muita chuva, na casa da família, uma casa tradicional de madeira e coberta de palha. Foram minhas tias parteiras que auxiliaram minha mãe no momento da minha vinda na região do cerrado ao mundo. Sou A’uwẽ Uptabi (Xavante). Meus pais me registraram com o nome de Caimi Waiassé Xavante no órgão do governo, a Funai – Fundação Nacional do

Índio, no dia 25 de janeiro de 1976 [...] sou tradutor bilíngue e cultural da minha comunidade e quando tem uma caçada e/ou pescaria sempre acompanho, porque gosto de caçar e pescar com o meu grupo Hötörã, além disto, estou sempre presente nas atividades culturais.

Da conversa com o parente cineasta, realizada por celular e e-mail, em agosto de 2023 (sete meses após a Funai passar a ser denominada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas), compartilho algumas fotos de Caimi. Trata-se de algumas passagens do cotidiano do povo Xavante - dos parentes utilizando recursos tecnológicos com objetivo de fortalecer a identidade, a própria cultura. Quanto as respostas do cineasta para esta entrevista, ao meu ver, elas sintetizam também a generosidade e o acolhimento de Caimi: um dos milhares de guardiões da nossa Mãe Terra.

Entrevistadora: Graça Graúna

(Mulher indígena, povo potiguara/RN)

FAZER CINEMA INDÍGENA: COMO TUDO ISSO COMEÇOU EM SUA VIDA?

Em 1989, a antropóloga norte-americana Laura Graham chegou com uma câmera VHS na aldeia Etênheritipa, Terra Indígena Pimentel Barbosa, para fazer seus registros. Quando terminou a sua pesquisa na aldeia em 1990, ela deixou com o cacique uma câmera filmadora VHS para a comunidade fazer registros dos rituais, do cotidiano, das caçadas, das reuniões nas aldeias e em outros lugares fora da Terra Indígena. No meio desse ano, os anciãos do Conselho Tradicional Xavante convidaram o parente o Jorge (do clã Öwawë) e eu (do clã Poreza'õno) para uma formação cultural e nos tornar responsáveis pela câmera VHS e fazer registros do cotidiano, dos rituais e reuniões da comunidade.

No início, não foi fácil fazer os registros de filmagens na aldeia, pois a comunidade tinha medo da sua imagem. Para o povo A'uwë, as máquinas fotográficas e as filmagens roubavam os espíritos das

pessoas. Por isso, deram um nome para audiovisual: dapotozé ou criador do semelhante. Para a fotografia, deram o nome dahöibari'wa ou cortador de corpo. Então, o cacique achou importante fazer os registros para manter a comunidade informada das mudanças que vinha ocorrendo na nossa cultura.

O contato do meu povo a'uwẽ, da região de Rio das Mortes, foi registrado em fotografias e imagem pelo governo da época de 1940. O interesse do meu povo pelo uso das tecnologias não indígenas, principalmente a linguagem audiovisual, começou quando antropólogos (as) estrangeiros faziam seus registros em Pimentel Barbosa.

A grandeza do projeto Vídeo nas Aldeias

No final do ano de 1990, Laura Graham nos convidou para viajar a São Paulo, onde conhecemos o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), responsável pelo projeto "Vídeos nas Aldeias", coordenado pelo cineasta indigenista Sr. Vincent Carelli e pelo editor de imagem, Estevão Nunes. A equipe do projeto apresentou os vastos arquivos de imagens de outras etnias do Brasil. Nós também assistimos os documentários de indígenas (aborígenes e nativos) de outros países. Foi nessa época que compreendi a importância dessa ferramenta (o audiovisual) para o meu povo A'uwẽ. Na viagem, nós levamos horas de filmagens em fitas VHS numa caixa de isopor; umas cem fitas, das imagens dos rituais, do cotidiano da aldeia, caçadas, pescarias e expedições no território. A equipe do CTI organizou a primeira oficina com cineastas indígenas para aperfeiçoarmos as técnicas de filmagens e roteiros.

Quando retornamos para a aldeia, recebemos do projeto "Vídeos nas aldeias", outras tecnologias (o painel de placa solar) que meu povo não conhecia. Instalamos o painel em uma casa no pátio da aldeia. Na comunidade, os adultos, principalmente, acharam estranho essa tecnologia e pensaram que tínhamos ficado loucos na cidade, no entanto, as crianças ficaram curiosas, observando a montagem das placas solares. Após a instalação,

fizemos o teste: ligamos a televisão e começamos a assistir com as crianças as filmagens e documentários de outras comunidades e etnias; todos gostaram e riram bastante e, aos poucos, os adultos foram chegando para assistirem as imagens. Agora o povo a'uwẽ já têm outras visões das tecnologias de não indígenas.

COMO VOCÊ VÊ A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 E A SUA APLICAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

Os povos indígenas, por meio de movimentos sociais, conquistaram o direito a uma educação adaptada à nossa realidade, o reconhecimento de nossa cultura e os processos próprios de ensino e aprendizagem, com a implementação da Lei 11. 645 que inclui no currículo oficial escolar a obrigatoriedade do estudo da História e da Culturas Indígenas.

A introdução dessa temática no ensino fundamental e médio está sendo importante para reconstruir as nossas histórias locais, o conhecimento correto sobre a história indígena, sem o qual não é possível explicar o Brasil contemporâneo. Na educação formal, nas Escolas Indígenas têm grande importância preparar sobre os valores culturais. É um instrumento político, uma ferramenta para conhecermos nossos direitos de lutar e conquistar nossos espaços, pois nos possibilita aprender a ler, escrever e analisar o mundo do não indígena e de outras etnias. As produções audiovisuais indígenas são oportunidades para somar conhecimentos, acabar com o preconceito, com a desinformação e com a imagem negativa sobre o indígena na escola, nos jornais, na internet e na televisão, por exemplo.

QUAL A TEMÁTICA MAIS RECORRENTE EM SEUS FILMES?

O interesse dos A'uwẽ (Xavante) é mais voltado para o documentário cultural com as festas de iniciação, os rituais, o cotidiano, o trabalho, a realidade contemporânea; destacam as cerimônias ou rituais estruturantes do xavante: (oi'ó) luta dos

meninos, (uiwede) corrida de tora de buriti, (danhõre) canto e dança, (wa'i) luta corporal, (danhõno) rito de passagem/furação de orelha, (dabasa) casamento, (wai'á) iniciação espiritual e as excursões de caçadas e pescarias no território.

Os anciãos fazem seus relatos na língua materna. Nós fazemos a tradução para a língua portuguesa nos filmes. Com o acesso à tecnologia não-indígena, principalmente a audiovisual, as ferramentas estão sendo utilizadas para reivindicar politicamente os nossos direitos; mostrar os costumes dentro e fora da aldeia e manter registrada a cultura para as futuras gerações.

No contato com os não indígenas, as ferramentas tecnológicas são úteis para relatar a verdadeira história. Um grande exemplo foi Mário Juruna (ex-cacique) da aldeia Namukura (São Marcos/MT), o primeiro deputado Xavante eleito pelo PDT/RJ em 1980. Com o seu gravador, ele deixou bem claro que a máquina [o gravador] chegou para servir de aliada, para não desviar os relatos, assim como as produções audiovisuais viriam para somar e para acabar com as distorções e o preconceito.

COMO VOCÊ SE PREPARA PARA REALIZAR UM FILME NO SEU TERRITÓRIO E EM TERRITÓRIO NÃO INDÍGENA?

Nós, o povo A'uwẽ Xavante, registramos nossas memórias e imagens utilizando gravadores, câmeras de fotografias, filmadoras e celulares. Com o passar do tempo, estamos aprendendo a usar essas tecnologias em benefício da valorização da cultura Xavante. Venho produzindo vários documentários em parcerias com várias organizações não governamentais, universidades públicas e museus, que possuem importante atuação na documentação da cultura do nosso povo a'uwẽ. Atualmente, as aldeias indígenas têm internet, computadores e notebooks. As máquinas digitais são comuns nas aldeias e nas escolas indígenas, permitindo fazer produção de filmagem e edição de vídeos e áudios da cultura A'uwẽ.

QUE MÉTODO VOCÊ UTILIZA PARA DIRIGIR SEUS ATORES?

É bastante comum, por exemplo, os anciãos (as) ou lideranças serem convidados para relatarem os mitos, os rituais de passagem. Dialogamos, ouvimos seus pontos de vistas. Depois da exposição dos anciãos, podemos fazer o roteiro de filmagens, dos documentários programados durante ano cultural Xavante com as cerimônias/rituais: a luta dos meninos, a corrida de tora de buriti, o canto e a dança, a luta corporal, o rito de passagem/furação de orelha, o casamento, a iniciação espiritual e as excursões de caçadas e pescarias no território. Esses documentários mostram os relatos da nossa tradição, história e luta.

QUAL O PAPEL DOS ANCIÕES EM SEUS FILMES?

O bom do trabalho é porque a gente trabalhou com os anciões. A gente não coloca coisas que os mais velhos não aproveem. O esforço deles em trazer essa formação cultural para os jovens mostra que esse grupo de anciãos está forte ainda. Estão repassando seus conhecimentos e retornaram para demonstrar os ritos de passagem, de onde eles saíram e como se formaram culturalmente quando eram muito jovens. Por meio dos documentários e dos trabalhos a gente vem se fortalecendo junto com eles. É absolutamente necessário ouvir a voz dos anciãos com suas narrativas na língua materna e transcrita para a Língua Portuguesa.

FALE SOBRE O LUGAR DA MULHER INDÍGENA NOS SEUS FILMES

Na comunidade A'uwẽ (Xavante) o homem é encarregado de realizar os rituais, as cerimônias de caçar e pescar.

É a mulher que exerce o papel principal, na arte de confecção fiando algodão e com as folhas da palmeira; entrelaçar e fazer

surgir cestos, esteiras, usado durante os rituais. Além de cozinham, cuidarem da roça e trabalharem com o artesanato, são elas que exercem maior influência nas decisões da casa e nas cerimônias. Fazem relatos nos documentários sobre a riqueza de conhecimento que essas guerreiras vêm mantendo há milhares de anos com seus segredos, com a arte de viver transmitida de geração a geração até os dias atuais, usando também as novas tecnologias para sobrevivência de nossa cultura. As mulheres A'uwẽ são sempre incentivadas (As jovens mulheres) a participarem mais, mesmo tímidas. Claro que, aos poucos, as mulheres estão se envolvendo nos trabalhos e aprendem a importância da linguagem audiovisual que vem de fora.

Tem outras comunidades em que as mulheres trabalham com a imagem da sua etnia, ou documentando mobilizações indígenas na região. As portas estão abertas para as mulheres contarem do seu mundo feminino.

ATÉ QUE PONTO A LITERATURA INDÍGENA (ORAL E ESCRITA) FAZ PARTE DA SUA VIDA DE CINEASTA?

Com a Fundação Nacional do Livro, no Rio de Janeiro, e a Feira de livros indígenas, em Mato Grosso, encontrei a literatura indígena com formato ocidental. Uma literatura apresentada em sua diversidade cultural indígena do Brasil, que retrata diversas formas de apresentação artísticas com livros, teatro, danças, pinturas, artesanatos, novas mídias e cinemas utilizados como importantes aliados na afirmação [de identidade étnica] e que [também representa] um instrumento de denúncia. Uma estratégia para promover essa reflexão diz respeito ao Nearin (Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas) ao enfatizar na literatura aspectos da nossa tradição cultural milenar.

Com os trabalhos audiovisuais realizados pelo cineasta indígena, as pessoas vêm com mais respeito e conseguem distinguir as etnias, já reconhecem o A'uwẽ uptabi (Xavante), por exemplo, como aquela pessoa que usa pauzinho na orelha, a franja

no corte de cabelo. Quando apresentamos os documentários audiovisuais nas escolas e universidades (em geral) os adultos e as crianças perguntam muito, por exemplo, se os indígenas existem mesmo. Desse modo, podemos concluir que os livros didáticos ainda nos representam de forma ultrapassada. De acordo com esses livros, nós nem existiríamos mais.







RELAÇÃO DE FILMES PRODUZIDOS POR CAIME WAIASSÉ

Premiados em Festivais nacionais e internacionais de Cinema e Vídeo na América Latina, Europa, Japão e América do Norte.

Wapté Mnhono, **Iniciação do Jovem Xavante** – 1999/56min.
Xavante; Wate'wa – **Os jovens Xavante que batem água**, 2019/ 15 min
11.000 mil anos de presença indígena em Goiás, 2016/ 35min.
ÖTede'wa, **Os Donos da Água**, conflitos e colaboração pela proteção dos rios, 2009/34min.
Oi'ó, **Luta dos meninos Xavante**, 2009/ 26 min.
Saúde e Alimentação do Povo Xavante – Dahözé õ dure a'uwe'ubumro sazé. 2005;
Darini, **Iniciação Espiritual Xavante**- 2005/45min.
Dazadawa weda, **Saúde Bucal**- 2001/15min.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Andrelice da Silva Alves

Indígena do povo Pankará de Pernambuco. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Floresta (2015). Graduada no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), em 2023. Participou como bolsista no Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIC) no projeto Banco Informatizado de Textos (BIT): a constituição de um corpus de manuscritos e impressos pernambucanos dos séculos XVIII, XIX e XX, Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LeDoc), 2020 – 2021; do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2020 – 2022 e do projeto de pesquisa A participação de jovens universitários/as na construção de estratégias de cuidado e resistência em tempos de pandemia. Tem interesse nas seguintes áreas: Letramento e Linguística Aplicada.

Âni Medeiros Alves de Queiroz

É mãe, servidora do Tribunal de Justiça de Pernambuco e mestranda em Sociologia pela UFPE, pesquisando a temática dos cinemas indígenas. Graduada em Direito pela UFPE (2013). Possui especialização em Direito Penal e Direito Processual Penal pelo Damásio Educacional (2016). Foi advogada voluntária junto ao Defensor Regional de Direitos Humanos da Defensoria Pública da União em Pernambuco nas temáticas de Comunidades Tradicionais (Indígenas e Quilombolas) e Direito Ambiental.

Diego Soares da Silveira

Doutor em Antropologia Social (UnB, 2011) e Professor de Antropologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade

Federal de Uberlândia (MG). Atualmente, atua como pesquisador associado ao Núcleo de Pesquisa em Ciências Sociais (NUPECS-UFU), ao Laboratório de Antropologia da Ciência e da Técnica (LACT/UNB) e ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI/UFRGS). Tem experiência na área de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia Simétrica, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Ator-Rede; Antropologia da Ciência e Tecnologia; Etnologia Indígena; Práticas de Conhecimento e Ontologia; Biodiversidade e Conhecimentos Tradicionais; Povos Indígenas (Kayapó, Baniwa, Tukano e Xavante).

Eduardo Barbosa Vergolino

Doutor em Estudos Indígenas pela Universidade de Manitoba, no Canadá, atualmente é docente de Filosofia no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE – Campus Floresta) e coordenador do Grupo de Estudos em Gestão Educacional e Educação Indígena (Gedin Sertão).

Graça Graúna

Mulher, mãe, avó. Indígena do povo potiguara/RN. Fez Letras na UFPE, com mestrado e doutorado sobre literatura indígena. Pós-doutorado em Literatura, Educação e Direitos indígenas, pela UMESP. Professora da UPE, no curso de Ciências Sociais. Escritora e autora do blog “Tecido de vozes” (WordPress).

Elvis Ferreira de Sá (Hugo Fulni-ô)

Indígena do povo Fulni-ô de Águas Belas – Pernambuco. Diretor de cinema, Mestre em Linguística PPGLL-UFAL, escritor, ativista, professor e cineasta indígena idealizador do Coletivo Fulni-ô de Cinema.

José Robson da Silva

Doutorando em Educação (PPGEdu/UFPE), Mestre em Educação, Culturas e Identidades - (FUNDAJ/UFRPE). Graduado em

Licenciatura Plena em Letras (UFRPE/UAST). Atualmente é professor de Artes/Literatura da Fábrica de Criação Popular/SESC Triunfo. É membro do GPECAE (Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação- FUNDAJ/UFRPE); membro do MACONDO (Grupo de Estudos em Artes, Culturas Contemporâneas e Outras Epistemologias -UAST/UFRPE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação: Reverberações e Ensaio de Pensamento (PPGEdu/UFPE). É Drag Queen, performer e desenvolve pesquisas, estudos e intervenções artístico/literárias a partir das relações entre gênero, identidades, sexualidades, masculinidades, cultura Queer, memória e pertencimento no Sertão do Pajeú.

Jussara Barbosa da Silva Gomes

É graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Foi bolsista no programa de Iniciação Científica entre 2019 e 2021, com pesquisa voltada para um ensino intercultural e feminista da língua inglesa. Foi voluntária no programa de Residência Pedagógica. Atualmente se dedica aos estudos voltados para a literatura afro-brasileira e africanas. É integrante do grupo de pesquisa Macondo: Artes, Culturas Contemporâneas e outras Epistemologias da UFRPE, com dedicação no momento a pesquisa Conexão Pindorama: mapeamento dos cinemas indígenas de Paranãmbuko. Junto a isso, é integrante do grupo de pesquisa DADÁ – UFRPE, também com pesquisa em andamento sobre violência contra as mulheres rurais, ambas as pesquisas financiadas pela FACEPE.

Larissa Fontes Siqueira

Nasceu em Guarulhos – SP, mas aos 3 anos de idade se mudou para Triunfo – PE para morar com sua mãe e seus avós em um pequeno sítio. Desde de pequena sempre foi fascinada por história e não demorou muito para querer entender como tudo funcionava e o porquê das injustiças do mundo, ela atribui isso ao fato de sua avó sempre colocá-la para assistir jornal ao invés das novelas infantis,

além de todo o estímulo que sua mãe lhe deu para gostar de ler. Atualmente é graduanda do curso Bacharelado em Ciências Biológicas na UFRPE/UAST e ama o trabalho de pesquisadora. Participa do projeto Pindorama estudando o cinema indígena e é estagiária do LaQaF (Laboratório de Química Aplicada e Fitoterápicos) que trabalha com plantas medicinais e como os povos tradicionais fazem o uso dessas plantas para o tratamento de enfermidades.

Manoel Sotero Caio Netto (Caio Sotero)

É sociólogo, professor, pesquisador, músico e agitador cultural. As suas pesquisas, projetos de extensão e publicações dos últimos dez anos refletem o interesse pelos fenômenos artístico-culturais contemporâneos. cursou o bacharelado em Ciências Sociais (2007), assim como o mestrado (2010) e doutorado (2016) em sociologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor adjunto de sociologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Seu envolvimento com a sociologia - e sua intensa produção artística - possibilitou a construção de ações junto aos coletivos de Artes Integradas do Sertão do Pajeú/PE (Berro e Mangaio). É vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Sociologia da Cultura, Sociologia da Educação, Sociologia da Arte, Sociologia da Comunicação e Sociologia Rural.

Paula Manuella Silva de Santana

Doutora e Mestre em Sociologia (PPGS-UFPE). Há uma década é professora e pesquisadora da UFRPE-UAST, onde coordena o grupo de estudos e pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias. Desde o início de 2023 é professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. É curadora e organizadora da Mostra de Cinema Indígena da UAST-UFRPE e da Sessão Kilombo. Estuda,

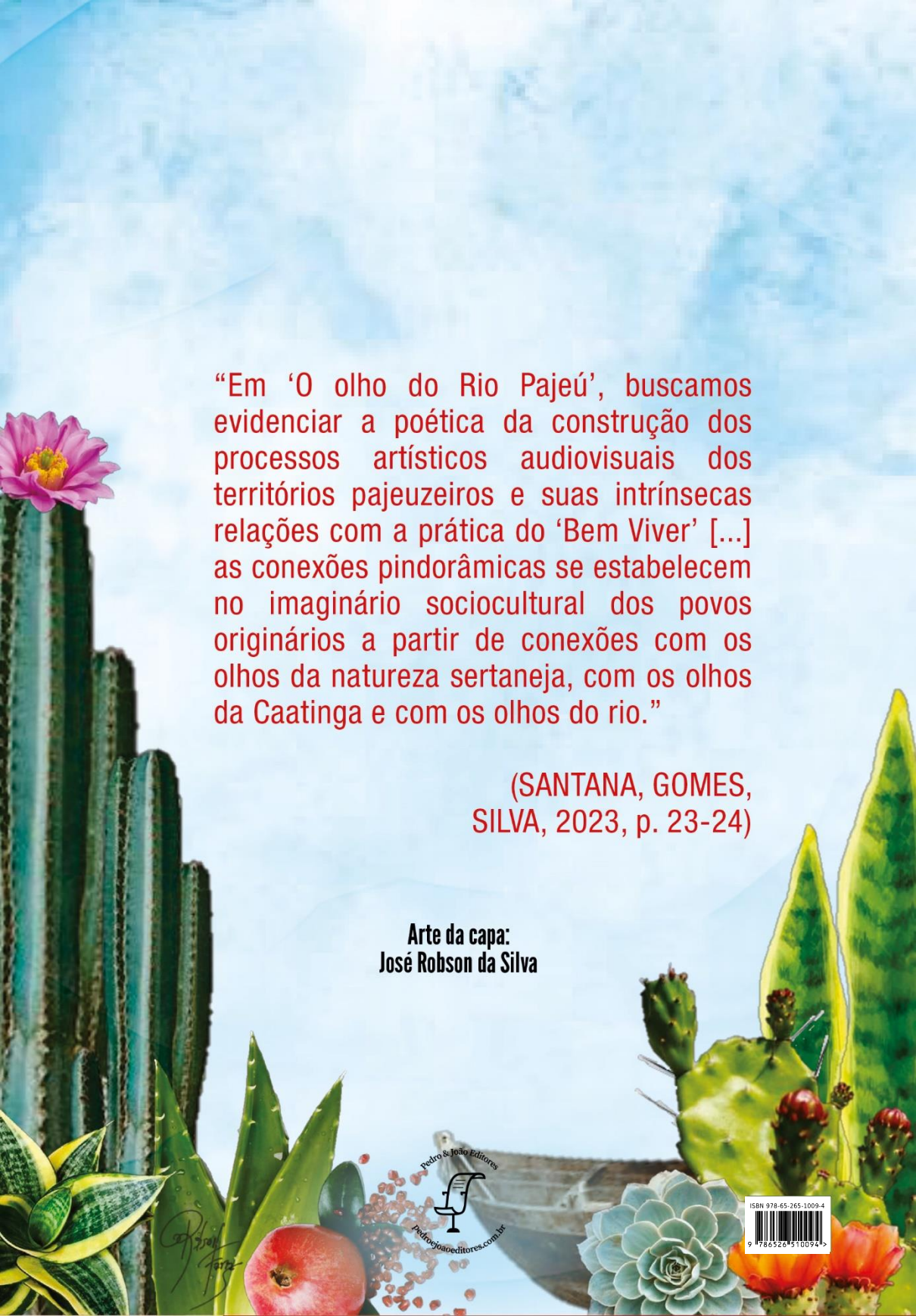
edita e publica zines e livros cartoneros de maneira independente. É uma das pontas do tripé que sustenta a Baleia Cartonera, editora de livros artesanais que já publicou obras de Graça Graúna Potiguara e Juliano Varela. Como escritora, em 2019, participou da coletânea de poetas feministas Profundações 3 e, em 2020, lançou sua primeira novela “Os cheiros do vento sul”.

Tawan Leite de Sá

Indígena do povo Fulni-ô de Águas Belas – Pernambuco. Licenciado em História pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA) e membro do Coletivo Fulni-ô de Cinema.

Tiago Queiroz de Magalhães

É graduando em Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês pela UFRPE-UAST. Colaborador do Grupo de Pesquisa Macondo: Artes, Culturas contemporâneas e outras epistemologias. Discente institucionalizado no Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes – Comunidades Populares da UFRPE-UAST. E foi bolsista voluntário do Programa de Iniciação Científica da UFRPE (2018-2022) com interesse nos seguintes temas: pedagogia, epistemologias ameríndias e cinema indígena.



“Em ‘O olho do Rio Pajeú’, buscamos evidenciar a poética da construção dos processos artísticos audiovisuais dos territórios pajeuzeiros e suas intrínsecas relações com a prática do ‘Bem Viver’ [...] as conexões pindorâmicas se estabelecem no imaginário sociocultural dos povos originários a partir de conexões com os olhos da natureza sertaneja, com os olhos da Caatinga e com os olhos do rio.”

(SANTANA, GOMES,
SILVA, 2023, p. 23-24)

Arte da capa:
José Robson da Silva

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

