

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ingrid Oyarzábal Schmitz

**DOCUMENTÁRIOS ANTROPOLÓGICOS INDÍGENAS:
Três exemplos para pensarmos as culturas infantis**

Porto Alegre
2º Semestre
2019

Ingrid Oyarzábal Schmitz

**DOCUMENTÁRIOS ANTROPOLÓGICOS INDÍGENAS:
Três exemplos para pensarmos as culturas infantis**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre
2º Semestre
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por sempre acreditar em mim, por me falar “não te cobra tanto!” e, por ver importância na profissão que escolhi. Ao meu pai, pela disposição, apoio e por tornar concreta muitas das ideias mirabolantes que tive ao longo da faculdade. As famílias, como um todo, por entender as minhas ausências. Ao Mateus, por enfrentar o segundo fim de curso, por fazer comida, limpar a casa e me lembrar “não rói as unhas!”.

Deveria também falar de flores, sendo assim, lembro das docentes que me deram força para continuar na Pedagogia e fizeram o curso ter sentido (e ser sentido): Maria Aparecida Bergamaschi, Leni Vieira Dornelles e Fabiana de Amorim Marcello. As colegas discentes, das parcerias docentes, das conversas de reflexão e desabafo: Luana Vieira, Paula Teixeira e Pietra Fernandes. Ao incrível projeto Mostra Tela Indígena por criar uma rede de compartilhamentos e diálogos.

Por fim, agradeço aos alunos/as que tive ao longo dos últimos anos, que me tornaram mais humana, afetuosa e empática para com o mundo. Obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E POVOS INDÍGENAS	8
3 DOCUMENTÁRIO ANTROPOLÓGICO	16
3.1 A ONG VÍDEO NAS ALDEIAS E A PARTICULARIDADE BRASILEIRA	20
4 TRÊS DOCUMENTÁRIOS ANTROPOLÓGICOS PARA PENSARMOS AS CULTURAS INFANTIS INDÍGENAS	24
4.1 COTIDIANO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO	24
4.2 BRINCAR E DANÇAR: PROPOSTAS QUE NÃO TEM IDADE	35
4.3 LUGARES E NÃO-LUGARES: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS INDÍGENAS?	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LUGAR DE FALA: POSSIBILITANDO UM ESPAÇO DE FALA INDÍGENA	45
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia¹, assumindo uma turma de Jardim A (com crianças de 4-5 anos), tivemos de nos mobilizar para dar conta de uma rotina da turma já pré-determinada e, mais do que isso, limitada em termos de possibilidades de alteração. Nossos espaços de circulação pela escola contemplavam um cronograma que dificilmente poderia ser alterado, pois, se assim fosse, o cotidiano das outras turmas da escola seria afetado. Um dos momentos que mais nos exigiram reflexão dizia respeito ao compromisso de que tínhamos de assistir ao menos trinta minutos de filmes durante nossa rotina. Ainda que, em grande medida, esses filmes correspondessem àqueles que as próprias crianças traziam (geralmente animações produzidas por grandes estúdios norte-americanos), tratava-se de um repertório limitado, que carregava muitos dos estereótipos com os quais buscávamos romper em nossas proposições pedagógicas.

Sendo assim, em nossos planejamentos, tornou-se imprescindível repensar esse momento, sobretudo, assumindo a necessidade de buscarmos por produções fílmicas que fugissem daquelas mais convencionais, investindo numa proposta de ampliação de repertórios fílmicos. Logo, iniciamos a procura de curta, média e longa-metragens que contemplassem diferentes gêneros, que mostrassem variedades de identidades étnico-raciais e que não ficassem limitados a produtos de animação. As produções encontradas entrariam em nosso planejamento como estratégias para contemplar a "hora do filme" da turma, bem como para favorecer a reflexão sobre temáticas diversas.

Por mais que não tenhamos, naquele momento, aprofundado o levantamento realizado ao longo do estágio, percebemos a potência que ele apresentava e o quanto as produções ali encontradas poderiam ser investigadas mais minuciosamente. Vimos, assim, no trabalho de conclusão de curso, um espaço frutífero para a discussão desses materiais e, especialmente, da temática - no caso, as produções audiovisuais nos espaços escolares. De modo mais preciso, para fazer

¹ Estágio desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2019, na área de Educação Infantil, sob orientação da professora Fabiana de Amorim Marcello.

este estudo nos propomos a analisar três curta-metragens que respondem a essas especificações de busca, sobretudo no que diz respeito a sua marca de, de algum modo, fugir de estereótipos visuais e narrativos ligados ao tema das relações étnico-raciais e serem protagonizados por crianças.

No decorrer da busca e do estudo sobre as obras audiovisuais, nos deparamos com um material que despertou nossa atenção, qual seja, as produções indígenas - tanto aquelas que falam sobre determinados grupos, quanto aquelas realizadas pelos próprios indígenas. Tais produções nos surpreenderam pela forma com que apresentam sua cultura e, em algumas, pelo protagonismo infantil assumido em suas narrativas. A apresentação de infâncias indígenas diversas nesses materiais trouxe perguntas, dúvidas e, por certo, o desconhecimento da nossa parte sobre o tema - fato que, no lugar de nos afastar das produções, nos instigou a escolhê-las para análise neste trabalho.

Com isso, podemos dizer que o intuito desta pesquisa converge para a discussão sobre a noção de culturas infantis que circula neste tipo de produção. Ou, mais diretamente, temos como objetivo discutir o conceito de culturas infantis em três documentários antropológicos que assumem a temática indígena como central - e isso justamente para que possamos pensar como a infância é ali produzida, ou seja, no cruzamento entre sua singularidade, mas também abrangência; entre o distanciamento, mas também aproximação com outras formas culturais e históricas semelhantes de constituição. Entre os filmes levantados, escolhemos as produções *Osiba Kangamuke - Vamos lá, criança!*², *Cordilheira de Amora II*³ e *Mbya Mirim*⁴.

Assim, para dar conta das discussões deste trabalho, organizamos a pesquisa da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os diferentes entendimentos de infâncias e crianças e infâncias indígenas e crianças indígenas; em seguida, abordamos uma discussão específica sobre o gênero fílmico das três obras, o documentário antropológico; desta forma, esses dois primeiros momentos darão embasamento para um terceiro, aquele da análise dos curta-metragens. Por fim, sabemos o quanto essa temática é sensível e complexa para ser tomada como

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

³ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii

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

objeto de pesquisa, ainda mais, que o espaço desses sujeitos em nossa sociedade é marginalizado e estereotipado. Desta forma, nos propomos a finalizar a esta pesquisa pensando sobre os “lugares de fala”, afinal, cabe a nós refletirmos sobre as infâncias indígenas?

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E POVOS INDÍGENAS

Ao iniciarmos a pesquisa, nos deparamos com a busca dos conceitos de criança indígena e de infância indígena. Para tentar esclarecer ambos, esta seção se organiza por meio de uma breve retomada sobre as diferenças entre criança e infância, seguida da discussão sobre a singularidade desses conceitos no contexto das populações indígenas. Percebemos, sobretudo, que se trata de reflexões que abrangem distintos povos ou que os diferenciam entre si, afinal, temos uma vasta pluralidade de etnias e culturas indígenas brasileiras.

Entendemos a necessidade de iniciar essas discussões com o estabelecimento da diferença entre criança e infância, pois, muitas vezes, acabamos percebendo-as como sinônimos. A criança é um sujeito histórico, social e cultural; Já a infância "não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo" (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p.180). Afinal, se o sujeito é histórico, social e cultural, o período que irá compreender essas infâncias também será diverso e demarcado por especificidades contextuais.

Clarice Cohn (2005) constrói uma das obras mais relevantes, considerando o tema desta pesquisa: a publicação *Antropologia da Criança*. Nela, a autora retoma as diferenças sobre os conceitos acima mencionados (infância e criança) e ainda os coloca em nosso contexto de interesse, qual seja, as populações indígenas. Algumas perguntas fundamentais da autora nos ajudam aqui a pensar: "O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância?" (Ibidem, p. 7). Essas perguntas podem até nos parecer simples, contudo, abrangem diferentes sujeitos, contextos sociais e históricos, nos levando a perspectivas diversas para as questões citadas.

Além da pluralidade do que significa ser criança e viver a infância, há também a visão do adulto sobre esse período. O próprio termo "infância" surge do olhar adulto, em que este sujeito mais velho reconhece e marca o mais novo como o que ainda não fala, o infante (sem fala), como o "imaturo". Outro entendimento sobre a infância seria o de sua vinculação com a ideia de formação de um novo sujeito, já

que ele estaria ou seria, por natureza, incompleto e apenas ao longo do anos/aprendizagens se tornaria, de fato, sujeito. Todavia, a partir do momento em que “a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, [...] a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, *sabe outra coisa*” (COHN, 2005, p. 33, grifos nossos). Nessa perspectiva, a criança também passa a ser reconhecida como *sujeito*; para a antropologia, torna-se *sujeito social* desde as revisões da década de 1960 (Ibidem, p. 10-1); e, na legislação brasileira, como um *sujeito de direitos* desde 1990 (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 72), com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, a partir desse viés, que compreende a relação entre criança e cultura, é que vamos nos debruçar sobre as crianças indígenas. Entendemos que a criança participa ativamente da cultura, interpreta o mundo do qual faz parte e também é produtora de cultura. Esses pressupostos ampliam o entendimento do conceito de criança e não o reduz a uma só “cultura infantil” (como se estivesse apartada de outras culturas que lhe são contemporâneas): “reconheçamos que falar de uma cultura infantil [de forma isolada] é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças e, dessa vez, de modo mais radical” (COHN, 2005, p. 35).

Sendo assim, nossas perguntas se transformam e passam a ser: o que é ser criança *indígena*? Como vivem e pensam as crianças *indígenas*? O que significam as infâncias *indígenas*? Para buscar respostas a tais questões, inicialmente, precisamos falar de algumas dificuldades encontradas ao longo da pesquisa.

Já vínhamos citando alguns dos trabalhos que são fundamentais para área, como Cohn (2005), Menezes e Bergamaschi (2015), Nascimento, Urquiza e Vieira (2011), Silva, Nunes e Macedo (2002) e Tassinari (2007). No entanto, ao procurarmos trabalhos para ampliar esse levantamento, bem como publicações mais recentes, tivemos uma certa dificuldade nas buscas e resultados. Ressalta-se, justamente quanto a isso, que entre as pesquisas lidas, algumas também fazem dessa escassez um tema de debate (LIBARDI e SILVA, 2018; SEIZER DA SILVA, 2016; TASSINARI, 2007).

Para ampliar nosso levantamento, realizamos buscas em plataformas digitais de pesquisas, nas referências das obras que consideramos fundamentais e nas seis revistas de maior relevância na área de Educação no Brasil⁵. Salientamos que, na busca de artigos, dissertações e teses, demos ênfase a pesquisas mais recentes, com publicação nos últimos dez anos (2010-19). Por meio dos resultados obtidos, confirmamos a consideração já feita por alguns autores, citada no parágrafo anterior, de que temos poucos trabalhos dedicados à criança e infância indígenas. Um exemplo relevante dos resultados foram nas revistas de Educação, que *juntas* publicaram apenas 18 artigos nos últimos dez anos - uma média de três artigos por revista no período.

Retornamos aos textos que, em suma, parecem reunir uma quantidade *significativa* de pesquisas. Contudo, percebemos que todos acabam voltando aos mesmos autores principais que tivemos acesso, os que consideramos como fundamentais. Os pontos de intersecção dessas pesquisas são as populações indígenas, algumas com enfoques maiores para a infância do que outras. A diferença entre elas se encontra nos objetivos, nos métodos utilizados e nas áreas amplas que as movem (Educação, Antropologia, História).

Busca-se, assim, a compreensão de um acontecimento em seu contexto cultural e social. Desse modo:

não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade - e o mesmo vale para crianças nas escolas de uma metrópole. E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas [...] (COHN, 2005, p. 9)

Todavia, é de suma importância dar-se destaque de que existem povos indígenas, no plural. Sendo assim, “precisamos ter clareza de que estamos entrando num universo extremamente complexo, pois trata-se de um contexto multiétnico e composto de uma enorme diversidade cultural” (ZOIA e PERIPOLLI, 2010, p. 11).

Nossa reflexão não pretende contemplar as 305 etnias levantadas pelo IBGE em 2010 (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 77), mas atentar tanto para aquilo que há de

⁵ São elas: Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação e Pesquisa da USP, Educação em Revista (UFMG), Educação e Realidade (UFRGS), Pro-posições (UNICAMP) e Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

comum, como, sobretudo, para as particularidades nas infâncias apresentadas nos documentários antropológicos - afinal, “[...] não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida” (TASSINARI, 2007, p. 13). Antecipando um dos elementos percebidos na análise dos curta-metragens, a riqueza se encontra na valorização e reconhecimento do que a criança faz, fala, age na sua comunidade - o que possibilita ao pesquisador que ouça e veja, a partir das ações desse sujeito, o que é o mundo para ele/ela.

Acreditamos que apenas com a ênfase sobre as marcas culturais das infâncias é que podemos desconstruir, em parte, a visão adultocêntrica que acabamos por impor sobre a criança durante muito tempo. Todavia, não podemos negar a bagagem que ainda carregamos dessas concepções, como as teorias sobre o desenvolvimento da criança, que, segundo Seizer da Silva (2016, p. 57):

possuem um caráter “burguês”, ou seja, as pesquisas eram sobre as crianças da burguesia e não as crianças das classes populares, mas sua reprodução enquanto “modelo” europeu/universal marca a noção sobre a criança/infância em todas as culturas, das quais os grandes paradigmas estão postos em manuais eurocentrados, não reconhecendo outras lógicas de produção das crianças/infâncias, quem não se enquadra é anormal [...].

Nossa busca não se propõe a anular essas concepções de sujeito ocidental, pelo contrário, queremos colocar em destaque aquele que tem sido um dos maiores incômodos da escola do século XXI: as crianças e as infâncias que nos escapam (DORNELLES, 2008, p. 12). A publicação de Dornelles fala mais abertamente de duas infâncias que, já há dez anos, lhes escapavam - e, de certa forma, seguem a nos escapar: a *cyber*-infância e a infância ninja. A diferença do hoje é que conseguimos identificar cada vez mais as infâncias que a escola não acolhe, que nós não sabemos quem são, tais como, por certo, aquelas das populações indígenas.

Por mais que os contextos sejam diferentes, que nos escapem de distintas formas, há elementos de construção e de concepção que se assemelham entre os povos, de acordo com a bibliografia da área. Alguns deles são importantes de ser, desde já, mencionados, tais como o fato de que as crianças participam do todo da

sociedade. Inclusive, esse período é visto como um privilégio, em certo aspecto, pois as crianças têm a liberdade de transitar em todos os espaços da aldeia - independente do gênero e da idade (no caso, se mais novas ou mais velhas). E, curiosamente, a criança acaba adquirindo o papel de comunicação entre famílias e mesmo em sua própria (no momento de um conflito familiar, por exemplo), em que leva recados de um espaço ao outro, bem como orquestra o diálogo entre seus parentes (TASSINARI, 2007, p. 21). Silva (2013, p. 153) define a criança dentro desse processo como a responsável de “fazer circular a informação e manter o contato entre os adultos, que devem observar estritas regras de evitação entre si”. Já Tassinari (2007, p. 11, grifos nossos) mostra como esse processo é ainda mais amplo: “verifica-se que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como *mediadoras entre categorias cosmológicas* de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

A liberdade das crianças indígenas descrita nas pesquisas e também nos relatos sobre as vivências com as populações originárias não corresponde a uma ausência do adulto junto à criança; pelo contrário, as crianças nunca estão só; há sempre o cuidado, mesmo que a distância (BERGAMASCHI e MENEZES, 2015, p. 113). Zoia e Peripolli (2010, p.14) atentam para a significação que essa liberdade possui para os indígenas:

A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio.

A postura do adulto frente a esse sujeito criança é fundamental para compreendermos as concepções dessas sociedades (TASSINARI, 2007, p. 13). Falamos sobre a liberdade dentro da aldeia, do cuidado constante (mesmo que distante) e seguimos com a concepção de *cuidado coletivo*. Usualmente, em nosso contexto, entendemos que a criança é responsabilidade dos pais/parentes próximos/responsáveis legais - ainda que estudos da antropologia já tenham nos mostrado as múltiplas variações quanto às formas de cuidado e de responsabilização pelas crianças (FONSECA, 2000). Nas comunidades indígenas,

de modo ainda mais evidente, essa responsabilidade é de todos, pois não se é apenas filho "de alguém", "ele/a é o/a herdeiro/a de uma tradição", ou seja, a responsabilidade é de toda a comunidade à qual esse sujeito pertence (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 64). Bergamaschi e Menezes (2015, p. 45) descrevem esse processo como compondo, decisivamente, uma ética coletiva - por exemplo, entre os *Mbya Guarani*, em que só se passa a entender a população quando se compreende que naquele espaço não há o sucesso do "eu" sem um "nós". Entre os *Yudja* o entendimento é convergente aos *Mbya Guarani*, pois, segundo Libardi e Silva (2018, p. 33), "o cuidado se fundamenta a partir de uma dependência mútua, e não em detrimento dela, isto é, como sentimento de responsabilidade frente ao outro".

O processo que liga essas vivências da criança indígena é, de certo modo, pedagógico, pois acaba proporcionando experiências múltiplas desse sujeito que está a conhecer o mundo. Relembrando, as comunidades indígenas possuem sua base cultural na oralidade, ou seja, além da mobilidade entre experiências que a criança terá, o contato e o diálogo entre os mais velhos acabam possibilitando o ouvir e o se fazer ouvir, em que "se constroem e promovem a construção das cosmologias e cosmovisão, pois são detentoras, proliferadoras, da "carga cultural-identitária" (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 82).

Libardi e Silva (2018, p. 35) ainda apontam o quanto essas aprendizagens excedem a si mesmas, pois não se limitam à funcionalidade do que as crianças estão aprendendo, para além de um fim imediato. Ou seja, por exemplo, não se trata apenas de aprender a pescar, a construir uma casa, mas sim de aprender toda uma tradição que define a identidade de cada povo. E, do mesmo modo que o cuidado é coletivo, a responsabilidade pelo educar também o é: "O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos" (ZOIA e PERIPOLLI, 2010, p. 15).

O cotidiano de aprendizagens gerado pelo ambiente, pelas pessoas que cercam as crianças, é um elemento em comum das populações indígenas. O dia-a-dia das comunidades é composto pelas tarefas rotineiras, das quais a criança pode participar. Novamente, há uma imagem ocidental que precisa ser

desconstruída, no caso, aquela ligada ao trabalho infantil. O estar junto nas ocupações diárias dos adultos faz parte das descobertas da criança, como também proporciona a brincadeira de experimentar os mais diversos ofícios:

Brincar para nós povos indígenas vai muito além do caráter recreativo, que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento da criança. O brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – kipóheôti; veyoti yúku; yonoti kavâne; kasa'irikoti paxíxi respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 158-9)

Sendo assim, corroborando para pressuposto de que os lugares da criança são onde ela está, proposta apresentada por Leni Dornelles na maior parte de suas falas, indica-se que à criança cabe não apenas frequentar algumas dimensões desta ou daquela sociedade, mas toda ela, como um todo.

Assim, o que difere o papel do adulto indígena para o da criança no espaço de trabalho é o compromisso de cada um (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 129): a criança pode deixar aquela atividade a qualquer momento, e não será repreendida por isso, afinal, a responsabilidade ali não é dela, é do adulto. Outro relato comum é o da construção de instrumentos em miniatura para as crianças, adaptando o universo a suas mãos. Essas ampliações nas possibilidades do que a criança pode fazer e como agir na sociedade, participação da organização social do seu grupo, inclusive em funções fundamentais, como, por exemplo, ao trazer alimento para família (TASSINARI, 2007, p. 16).

O respeito aos “abandonos” (ou “desistências”) da criança em relação a alguma atividade ou brincadeira, corresponde também a uma diferente concepção temporal dessas sociedades. O tempo cronológico não rege o cotidiano desses sujeitos, já que a vida é marcada em outro compasso, e a individualidade de cada um é aceita (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 152). O receio com a escola não-indígena⁶ conversa diretamente com essa concepção do respeito aos tempos individuais, afinal, sabemos que, na escola tradicional, opera-se uma homogeneização de

⁶ Debate presente em diversas comunidades, tanto para a implementação da escola quanto para o currículo que será implementado na instituição.

processos educativos, tempos e vivências. Libardi e Silva (2018, p. 35) apontam que, “na educação indígena, todo tempo é tempo de aprendizado e o mesmo ocorre com variadas pessoas da comunidade, não predominantemente com alguém que ocupa o lugar de professora (MAHER, 2005)”.

Outro elemento importante a ser considerado diz respeito à produção da infância indígena no próprio tempo em que vivemos. Diferente de uma visão simplista, que apostaria numa imagem estereotipada dos indígenas, ressaltamos aqui o modo como a cultura da comunicação impacta a produção de subjetividades infantis - a exemplo o povo Terena:

A criança Terena sempre esteve em todos os lugares na comunidade, em alguns momentos não muito perceptíveis aos olhos de quem vem de fora. Brincam. Correm livremente. Estão na roça. Em casa, assistem programas televisivos, brincam jogando nos celulares dos pais e/ou delas mesmas. Fazem uso da moeda corrente. São crianças indígenas Terena hibridizadas do/no século XXI, com cuidados, brincadeiras e fazeres diários ressignificados (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 7).

Assim, finalizamos esta seção indicando que nossa pretensão aqui, ao discutir sobre as infâncias e crianças indígenas, não se propunha a esgotar o tema ou a responder todos os nossos questionamentos. Contudo, esperamos ter conseguido evidenciar algumas particularidades dos povos indígenas nos modos de conceber suas infâncias e crianças - tanto quanto, a partir da bibliografia consultada, pontos de contato entre eles, que irão servir de base para a análise dos curta-metragens selecionados.

3 DOCUMENTÁRIO ANTROPOLÓGICO

No processo de levantamento filmográfico, como etapa inicial do percurso investigativo (e, mais diretamente, metodológico), assistimos a diferentes gêneros de produção audiovisual. No entanto, como indicamos na introdução, entre os curta-metragens que escolhemos para compor o *corpus* da pesquisa, todos caracterizam-se por serem do mesmo gênero: trata-se de documentários antropológicos. Para dar conta da discussão a respeito do gênero, sobretudo na medida em que visamos, com ela, levantar pontos de debate úteis às análises posteriores, iniciaremos esta seção metodológica com o debate sobre como o gênero "documentário antropológico" surge no campo da Antropologia; em seguida, trataremos dos elementos que fundamentam essa categoria de documentário; e, por fim, atentamos às particularidades do gênero entre as populações indígenas brasileiras.

Pode-se dizer que, de algum modo, o uso do recurso fílmico como método e fonte de análise antropológica se desenvolve de forma paralela ao surgimento das primeiras capturas de "imagens em movimento"⁷. Jordan (1995) realiza um levantamento desses trabalhos de filmagem na Antropologia e mostra como, inicialmente, os registros fílmicos pioneiros, realizados pelos irmãos Lumière (França) e Edson (EUA), se efetivam como importantes justamente na medida em que se tornam os primeiros registros do "outro" (Ibidem, p. 14) no cinema.

As produções da companhia Lumière a que nos referimos é a série *Ashanti*, com mais de doze filmes realizados. A série foi filmada durante a exposição de Abril de 1897 em Lyon/França, onde foi reconstituída uma vila no meio do parque de exposições, filmando a população africana *Ashanti* como se estivesse em seu contexto. Já nos Estados Unidos, a organização de Edson grava as populações indígenas da América do Norte em seus contextos, como *Circle dance* e *Buck dance*. Essas produções não tinham como interesse em fazer registros etnográficos, mas se propunham a entreter, mostrando as populações consideradas "exóticas" no

⁷ Esse início é bem marcado pela quantidade de imagens que irá ser projetada por segundo, gerando a sensação do movimento da imagem, que hoje conhecemos como vídeo.

fim do século XIX. Os filmes carregavam a marca colonial em que o “outro”, o “exótico” eram as populações originárias que não aquelas européias.

Os registros, então, chamam a atenção dos antropólogos e cientistas sociais, não necessariamente por seu conteúdo⁸, mas por sua forma, em função da imagem que apresentam e também por seu modo de captura: poder gravar um momento único - como uma vivência com uma população distante ou de difícil acesso -, acompanhados de um maquinário, de certo modo, “portátil” revoluciona o meio de documentar as pesquisas etnográficas e antropológicas. Sendo assim, ao longo de uma pesquisa de campo em 1898, organizada por Alfred Cort Haddon⁹, “nascia o verdadeiro filme etnográfico e a exploração dos documentos audiovisuais, coletados durante a pesquisa (A. C. Haddon também realizou registros sonoros), enriqueceu os dados, permitindo a publicação de seis volumes” (Ibidem, p. 15).

O entendimento da importância do material registrado permite que, a partir desses documentos audiovisuais uma série de sistematizações sobre os materiais gerados pudesse ser feita. Simultaneamente, emerge também o debate acadêmico sobre o desenvolvimento e reflexão de tais métodos de pesquisa de campo, afinal, precisa-se pensar sobre os contextos de registro e sobre as técnicas que utilizadas para produzi-lo.

Além disso, coloca-se ali uma questão importante a esta pesquisa: o *filme etnográfico* citado acima seria, de fato ou, pelo menos, equivaleria - ao formato daquele tal qual conhecemos hoje como *documentário antropológico*? Entendemos que, já naquele momento, tais produções não eram equivalentes (e nem hoje o são). Há uma diferença entre conceitos, a qual precisa ser esclarecida para uma melhor compreensão do gênero documentário antropológico, objeto de análise aqui em jogo.

Consideramos que temos as pesquisas etnográficas e as pesquisas antropológicas, cada qual com as suas especificidades - e é partindo das especificidades entre *campo* e *método* que uma série de diferenciações entre esses dois tipos de produção podem ser feitas. Inicialmente, salientamos que os métodos de registro etnográfico possuem um fim sobre si mesmo (INGOLD, 2018), não sendo

⁸ Posteriormente, inclusive esses primeiros registros são percebidos nos seus contextos e em sua riqueza, possibilitando novas pesquisas.

⁹ *Cambridge University Expedition to Torres Straits* (JORDAN, 1995, p. 15).

apenas uma ferramenta para a antropologia - o que nos leva à necessidade de diferenciar as duas formas de pesquisa, em que:

A etnografia busca descrever a vida tal como é vivida e experimentada por um povo, em um lugar específico e em um tempo determinado. A antropologia, em contraste, é uma investigação sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo. A antropologia e a etnografia têm muito a contribuir entre si, mas os seus fins e objetivos são diferentes. [...] Estudar antropologia é estudar com as pessoas, não fazer estudos sobre elas; este estudo não é tanto etnográfico como é educativo. (Ibidem, p. 222)

Retomando: se etnografia e antropologia não podem ser tomadas como mero sinônimos, o mesmo vale para os documentários etnográficos e antropológicos. Quanto aos filmes etnográficos, algumas características não foram desenvolvidas nos primeiros estudos de Haddon. Em 1922, Robert Flaherty, diretor cinematográfico (e que não era antropólogo de formação), percebe a importância de conhecer seu objeto de estudo com profundidade no interior da linguagem cinematográfica. Para tanto, “inventa um processo narrativo construindo o discurso em imagens com ajuda da câmera” (JORDAN, 1995, p. 21). O gênero desenvolvido por Flaherty fica conhecido como *etnoficção*, trazendo a ideia de “vida real” ainda que, como o próprio conceito que desenvolve, deixe claro a questão da montagem e interferência do autor sobre o filme final.

Jean Rouch, entre os anos de 1946-47, é quem irá aprimorar as técnicas de filmagem, tornando a câmera participante ativa das criações ao deixarem o tripé de lado. Se compararmos com o hoje, é difícil imaginar uma câmera imóvel, mas a gravação que passa a se movimentar tal qual o nosso olhar traz o conceito de “cinema verdade”. Nos anos seguintes, na década de 1950, especialmente nos Estados Unidos, esse novo modo de fazer filmes é aperfeiçoado por diretores como Richard Leacock e Robert Drew, passando a ser conhecido como *living camera*. Drew e Leacock tornam os ensaios registrados sincronizados com o som, momento em que “o filme etnográfico transforma-se em antropologia visual” (JORDAN, 1995, p. 22). Dessa forma, as filmagens caracterizadas antes como “verdadeiras” passam a ser reconhecidas como narrativas criadas por seus autores.

O percurso descrito por Jordan (1995), resumido brevemente nos parágrafos anteriores, expressa o desenvolvimento do cinema em relação a certas técnicas de

filmagem; a chegada dessas tecnologias no meio acadêmico; e a construção dos filmes antropológicos. Uma das bases para a criação de um filme de viés antropológico é, em suma, a reflexão de um (ou mais) sujeitos sobre a realidade do outro, buscando pensar sobre as possibilidades que o contexto de análise proporciona. Sendo assim, não é apenas um registro do outro: é um método de analisar outras realidades. Contudo, hoje, com todas as mudanças e rupturas promovidas nas últimas décadas no âmbito das ciências sociais, já se entende que essas análises não precisam ser exclusivamente sobre outros contextos, mas que podem partir da realidade do próprio pesquisador.

Merece destaque o fato de que os filmes antropológicos não se limitam ao formato do documentário. No nosso caso de estudo, temos a junção destas duas concepções: documentário (e) antropológico. Relacionamos, muitas vezes, o documentário à ideia de real - mencionada, anteriormente e oriunda do processo histórico de constituição do gênero-, todavia, “ele não é uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares” (NICHOLS, 2005, p. 47).

A constituição do documentário pode ser diversa - tanto que, muitas vezes, nem mesmo um documentário precisa se parecer com outro documentário. Nichols (2005, p. 47-8) acaba classificando o gênero por meio de um “conceito vago”, em função da flexibilidade de estilos e modos de produção. O autor assume o documentário como um *tratamento criativo da realidade*, em que se juntam diversas “provas”, e “evidências” “e, em seguida, utilizam-nas para construir sua própria perspectiva ou argumento sobre o mundo” (Ibidem, p. 68).¹⁰ Entendemos que mesmo o termo “provas” tem seus limites, afinal, trata-se também interpretações de determinados sujeitos sobre certos fatos, sobre os quais estamos subordinados ao olhar de alguém.

¹⁰ O processo de recuperação de evidências e a construção de uma narrativa a partir delas é muito similar ao processo de construção da História. Hoje, já entende-se que não existe uma História universal, única, toda ela é composta por interpretações de diversas fontes, partindo de diferentes correntes teóricas que possibilitam ferramentas para a análise destas fontes.

Alguns dos elementos que citamos como referências para reconhecermos as produções como documentários, como, por exemplo, a *representação de mundo em que vivemos* e o *tratamento criativo da realidade*, também são fundamentos que sustentam outros tipos de filmes, de outros gêneros. Acreditamos que as diferenças base para a produção do documentário se encontram no último tópico que exploramos, já que essa produção se propõe à *interpretação de evidências*, bem como o intuito do autor querer fazer um documentário e do quanto esse gesto está envolvido com a construção de certas perspectivas de mundo:

Em termos tautológicos, poderíamos dizer que o documentário pode ser definido pela intenção de seu autor em fazer um documentário, na medida em que essa intenção cabe em nosso entendimento do que ela se propõe. Ao recebermos a narrativa como documentária, estamos supondo que assistimos a uma narrativa que estabelece *asserções, postulados*, sobre o mundo, dentro de um contexto completamente distinto daquele no qual interpretamos os enunciados de uma narrativa ficcional. (RAMOS, 2008, p. 27)

Assim, reunindo os conceitos de documentário e de filme antropológico, vemos que eles se aproximam na medida em que ambos falam sobre o mundo com base em seus fatos de determinado contexto. Todavia, é determinante a característica de entender sobre o contexto de que se fala, elemento da antropologia, e das reflexões que são feitas acerca daquele contexto.

3.1 A ONG VÍDEO NAS ALDEIAS E A PARTICULARIDADE BRASILEIRA

Ao entender a importância dos conceitos que desenvolvemos ao longo da seção anterior, é válido agora destacar as particularidades que o documentário antropológico apresenta nas comunidades indígenas brasileiras, tema central das discussões que envolvem os curtas selecionados para análise.

Inicialmente, é preciso dizer que há uma especificidade que encontramos no Brasil e ela se dá, em grande parte, com a fundação da ONG VNA, Vídeo Nas Aldeias, no ano de 1986. Há mais de 30 anos, então, ela surge

dentro das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista, como um experimento realizado por Vincent Carelli entre os índios

Nambiquara. O ato de filmá-los e deixá-los assistir o material filmado, foi gerando uma mobilização coletiva. Diante do potencial que o instrumento apresentava, esta experiência foi sendo levada a outros grupos, e gerando uma série de vídeo sobre como cada povo incorporava o vídeo de uma maneira particular. (VÍDEO, 2019)

Essas experiências e iniciativas levaram a VNA a realizar oficinas de formação nas aldeias a partir de 1997. Nessas oficinas, eram distribuídos equipamentos de exibição e câmeras - oferecendo-se, assim, meios para que as próprias comunidades produzissem vídeos e filmes. Concomitantemente, foi criada uma rede de compartilhamento dessas produções, sobre a qual falaremos em seguida.

Atualmente, os espaços de atuação da VNA são bem definidos e dividem-se em três momentos: formação, produção e divulgação. O processo formativo se efetiva com treinamento contínuo e oficinas com um mês de duração, tendo como resultado que cada aluno desenvolva um projeto a ser assessorado pela ONG. A produção, finalização e distribuição dos filmes é feita na sede da VNA, em Olinda, Pernambuco.

Quanto à rede de compartilhamento, ela se ramifica a partir da sede, que organiza um acervo que faz circular as produções entre as comunidades, associações e população não-indígena; a Vídeo Nas Aldeias promove também a participação dessas produções em festivais, em redes de televisão, em espaços educativos, enfim, garante sua disseminação em diferentes contextos, com diferentes fins. A instrumentalização possibilitada por oficinas de cinema, como as desenvolvidas pela VNA, dão um novo viés para as diversas populações indígenas alcançadas. Essas sociedades possuem seus saberes relacionados à tradição oral, recebendo, assim, por meio da narrativa fílmica (ou em vídeo), um novo fôlego, uma nova forma de seguir com a transmissão dos saberes que compõem suas respectivas culturas. Ao contrário do que poderia ser uma premissa, as formas de diálogo e promoção dessas culturas tradicionais estão “sempre em formação e mudança”, segundo Cohn (2005, p. 20).

Quanto a isso, Daniel Munduruku (2018, p. 173) aponta “que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de obrigar-nos a ser criativos e a oferecermos respostas adequadas para as situações presentes”. A demanda que surge das

populações indígenas em se renovar para seguir preservando a sua memória, precisa de respostas. O “*upgrade*” nos recursos de manutenção da memória, como Munduruku (Ibidem, p. 176) refere, não corresponde puramente a uma lógica do consumo, como poderia ser visto por aqueles que não são indígenas: é a resposta para um novo modo de conservação da memória indígena, da mesma forma que possibilita aos povos originários que (re)construam, de outros modos, a narrativa da sua própria história.

As produções a que nos propomos a analisar nesta pesquisa são uma pequena amostra dessa busca que diversas etnias têm vivenciado para retomar suas narrativas, demonstrando um tipo de renovação dos meios de manutenção de uma tradição que se caracteriza por ser fundamentalmente oral. A VNA e outras instituições perceberam ou foram chamadas a observar essas demandas de atualização (renovação) vindas das próprias aldeias, o que possibilitou um diálogo frutífero gerando filmes, canais no *YouTube*, *blogs* e *websites*. Os três curta-metragens analisados aqui encontram-se nessa rede de compartilhamentos e diálogos, pois são resultado dessas parcerias e ao mesmo tempo estão armazenados nas plataformas que citamos, trazendo um outro modo operante de memória.

Mbya Mirim é um dos exemplos de produção feito a partir de uma oficina da VNA (MBYA, 2013). Encontra-se disponível no *YouTube* e é, também parte de uma coleção de curtas que foram transformados em livros¹¹. Já *Osiba Kangamuke* parte dos princípios dessas oficinas, mas não foi desenvolvido por uma delas (*Osiba*, 2016). A proposta surge através do trabalho de conclusão de curso da antropóloga Veronica Monachini, estendido em seu mestrado e partiu da demanda dos professores da aldeia, que gostariam de produzir peças audiovisuais como material didático (MACIEL, MONACHINI e PEDRO, 2018, p.146). E, por fim, temos *Cordilheira de Amora II*, produção com certa escassez de dados sobre o seu contexto de criação. Todavia, é também uma obra gerada a partir de uma oficina de cinema, em que a diretora não indígena é chamada por uma jovem da aldeia que quer contar sobre a sua história, sobre o seu “faz de conta” ao brincar. Unindo a reflexão teórica sobre as infâncias e crianças indígenas ao modo de produção dos

¹¹ Coleção *Um Dia na Aldeia*, composta pela parceria da VNA com a editora Cosac Naify.

filmes a serem analisados, iremos fazer a análise dos elementos que encontramos em comum entre essas produções. Do mesmo modo, buscaremos atentar também para as particularidades apresentadas em cada produção.

4 TRÊS DOCUMENTÁRIOS ANTROPOLÓGICOS PARA PENSARMOS AS CULTURAS INFANTIS INDÍGENAS

Nas seções anteriores, dedicamo-nos a discutir as especificidades das populações indígenas no que diz respeito à constituição das infâncias; além disso, detivemo-nos também a descrever as particularidades do gênero dos curta-metragens selecionados para análise. Durante a escrita desta pesquisa - e no processo de assistir aos filmes selecionados para a composição do *corpus* -, foi possível observar neles algumas das dimensões mencionadas pelos autores, bem como outras que ganhavam destaque nas produções audiovisuais e que se configuravam como únicas. No cruzamento entre esses fatores, selecionamos três aspectos a serem discutidos na medida em que dão conta, justamente, da relação entre as discussões teóricas sobre as populações indígenas e as imagens dos documentários, são eles: o cotidiano das infâncias indígenas, as dimensões das brincadeiras e danças indígenas e, por fim, os lugares e os não-lugares indígenas.

4.1 COTIDIANO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO

Ao propor um nome para esta seção, nos vimos em imensa dificuldade, pois, ao pensarmos o cotidiano, vemos a amplitude do conceito e as diferentes formas com que podemos abordá-lo. Desse modo, optamos por eleger alguns pontos que tiveram maior importância ao assistirmos os curta-metragens quanto à organização do cotidiano e que diz respeito às formas como a convivência e a circulação das crianças ali se verifica, à inseparabilidade entre natureza e ambiente como um todo e, ainda, à maneira como o contato com o “perigo” estrutura modos de estar nos espaços comuns, em seus mínimos detalhes. Desde já, importa destacar que todos esses pontos serão tratados na análise não de modo isolado, mas, tal como se expressam no próprio cotidiano das populações em destaque, de modo profundamente articulado.

Osiba, *Mbya* e *Cordilheira* são filmes que, em sua construção visual-narrativa, “seguem” as crianças e assim mostram, literalmente, os caminhos que elas acabam por percorrer, seja em seu dia-a-dia, seja em momentos especiais, como aqueles festivos. Nesses materiais, então, a escolha por esse detalhamento nos garante uma impressão de estarmos usando uma espécie de lente de aumento, de lupa, para, com ela, olhar o cotidiano (diferenciado, mas também próximo) das três populações.

Osiba Kangamuke (2016) não se propõe a mostrar alguns sujeitos em específico, mas sim a comunidade *criança* como um todo, da aldeia *Aiha Kalapalo* (Parque Indígena do Xingu/MT). A criação dessa peça audiovisual surge com a demanda dos professores *Kalapalo* da comunidade, que pensavam utilizá-la como material didático. Dessa forma, o pedido dos professores acabou sendo inserido no trabalho de conclusão de curso da antropóloga Veronica Monachini, seguindo com o desenvolvimento do projeto ao longo da sua pesquisa de mestrado (MACIEL, MONACHINI e PEDRO, 2018, p.146).



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: à esquerda, a “abertura” do filme, marcada pela desobstrução da lente pela jovem Kalapalo; à direita, canto e dança na apresentação do curta-metragem.

O primeiro passo para a elaboração de *Osiba*, como havíamos mencionado anteriormente, foi uma oficina de vídeo, guiada pela premissa dos *Kalapalos* como um modo de “guardar a cultura” (Ibidem p.148), tal qual Munduruku também defende (2018). Inicialmente, não havia a pretensão de criarem um filme, todavia, ao rever o material produzido, entenderam que poderiam transformá-lo em uma narrativa única. A proposta de corte foi apresentada à comunidade e aceita, inclusive, para sair do contexto da aldeia, participando de festivais nacionais e internacionais de cinema e audiovisual.

A percepção dos registros como premissa de “guarda da cultura” pode ser vista também na forma de produção e entendimento da participação das crianças, em que elas não são apenas *objetos* a serem retratados em vídeo; ao contrário, trata-se de registros feitos *com* as crianças, dos quais são também responsáveis - ainda que tenham sido os adultos, os professores, que propuseram a gravação do material e que estão também por trás das câmeras, filmando. Observa-se que o projeto tem presente, em toda a sua concepção, a coletividade e, de certa forma, até mesmo uma horizontalidade na produção, pois acabamos assistindo a um equilíbrio de ideias, de demandas e de impressões sobre um mesmo ambiente. Exemplos disso podem ser vistos nos momentos em que são as crianças que chamam os produtores e os professores para gravar uma vivência que consideram significativa; em outros, são as propostas dos antropólogos que são alvo de registro - com a devida autorização da comunidade; e, por fim, a intervenção dos professores e *Kalapalos* mais velhos, que almejam mostrar elementos mais tradicionais.

Surpreendendo muitos dos adultos *Kalapalos*, as crianças já detinham muito dos conhecimentos *tradicionais* e os apresentaram com domínio e clareza dos seus significados dentro da comunidade. Nas imagens, vemos cerca de trinta crianças que se organizavam e apresentavam os ambientes: elas mostram a casa de reza, as indumentárias utilizadas nas vivências cerimoniais, as brincadeiras do dia-a-dia, as aprendizagens de caça. As crianças apresentam também a sua escola, as atividades que ali desenvolvem, mas alertam que estão de férias naquele momento.



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: duas crianças apresentam um espaço cerimonial e as máscaras utilizadas pelos adultos nessas cerimônias.

Podemos perceber a importância do coletivo em todos esses registros, afinal, mesmo que determinado plano seja dedicado a um só sujeito, a impressão que

temos, como espectadores, é de que ele ou ela nunca está só. É na despedida do curta que o limite entre o indivíduo e o coletivo fica evidente, pois é proposto que cada criança fale o seu nome frente à câmera. Diferente das outras cenas, a vergonha, a timidez, surgem e, mesmo rodeados de parentes, o falar de si não é o mesmo que falar do seu coletivo.



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: imagem superior, as crianças passam correndo para dizerem seus nomes frente a câmera; imagem inferior, o responsável pela música que predomina como trilha sonora do curta-metragem.

De modo distinto, *Mbya Mirim* (2013) aproxima-nos do cotidiano ao eleger duas crianças da aldeia *Koenju* (São Miguel das Missões/RS) para contar um pouco da sua rotina, dos seus medos e das suas aprendizagens. Esse curta-metragem é originário das oficinas da Vídeo Nas Aldeias e foi realizado com a parceria entre Ariel Duarte Ortega e Patrícia Ferreira, ambos *Guarani-Mbya*.

Os protagonistas - ou talvez possamos pensar em “guias” para esta outra realidade -, são os irmãos Neneco e Palermo, dois meninos que aparentam ter entre 7 e 9 anos. São eles que nos levam para circular na aldeia de *Koenju*, seu território, bem como para além dos seus limites, passando as cercas que criam barreiras para o modo de vida indígena¹². Palermo se caracteriza como uma criança agitada, impaciente em certos momentos e, sendo o mais velho, parece que direciona Neneco para as suas aventuras.

¹² *Mbya* é uma das produções que deixa mais claro o modo de vivência indígena caçadora-coleitora com agricultura de subsistência, visam a produção e coleta conforme a necessidade da sua população e não para o excesso. Essa característica não é específica dessa população, abrange também outros povos originários.



Imagem extraída de *Mbya Mirim*:
Palermo e Neneco após uma noite festiva.

Ao longo da produção *Mbya Mirim*, Palermo e Neneco apresentam um recorte da realidade indígena infantil específica de regiões de conflito, em que podemos perceber, como mencionado, fronteiras que limitam o modo de vida *Mbya-Guarani*. Os irmãos nos apontam quais são seus lugares e seus não-lugares (no caso, aqueles em que não são bem vindos pelo homem *branco*, caracterizado, para nós, de forma genérica, como no exemplo da cena em que Palermo entra em uma fazenda para buscar madeira para o fogo de chão e chama: *Fazendeiro, ô Fazendeiro feio!*¹³. Já dentro da aldeia, os meninos circulam em diversos ambientes, nas casas, na escola, nas noites de festividade e jogos, nos espaços de plantio.



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: da esquerda para a direita, a escola, o processo de preparo da terra para o plantio e as cercas que delimitam os lugares e não-lugares de Palermo e Neneco (bem como da sua comunidade como um todo).

¹³ Fora de contexto pode parecer uma fala que apresenta uma ofensa, apenas, mas ao observarmos a cena como um todo, Palermo relata de quando quase foi baleado por esse Fazendeiro e seus funcionários. O menino relata do medo que uma das crianças menores sentiu naquele dia, todavia, por trás de toda aquela valentia, percebemos o quanto Palermo também se assustou e teme ser ferido.

Falamos acima dos espaços de livre circulação de Palermo e Neneco e dos espaços “proibidos”; mas há também, no filme, aqueles espaços que, podemos dizer, se efetivam, como espaços de contato (entre o que há dentro e o que há fora dos limites da comunidade). Esses espaços mostram a relevância do papel das crianças na sociedade em que vivem, pois, muitas vezes, são elas que melhor se comunicam e falam com mais domínio o português, tornando o diálogo com os não-indígenas viável (TASSINARI, 2007, p. 22). No curta, isso pode ser visto no momento em que Palermo e Neneco vão comprar sabão para lavar roupa: ali, interagem, à distância, com outra criança e, também, pedem por pães velhos.¹⁴



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: um dos espaços de contato das crianças viventes em *Koenju*. Casa de uma senhora que lhes vende sabão. Palermo ainda instrui Neneco em como falar e o quê lar.

Finalizando as breves apresentações, temos *Cordilheira* (2015), a produção audiovisual que tivemos maior dificuldade para compreender o contexto de criação. O curta-metragem assume como tema central a apresentação do universo de brincadeiras e o espaço criado pela *Guarani Kaiowá* Cariane Martines, na aldeia *Amambai* (Terra Indígena Amambai, Mato Grosso do Sul). Cariane chama a cinegrafista e revela a ela seu território de brincar - algo que, aos olhos dos adultos, pode parecer apenas sucatas, tijolos, restos de material de construção, revistas de cosméticos. A própria mãe de Cariane, em uma lembrança contada pela menina, caracteriza o espaço como “um lixo”.

¹⁴ O pedido de pão velho parece uma brincadeira entre os dois irmãos, e quando Palermo reclama que só Neneco é quem ganhou pão, o câmera diz ao menino que o que eles vieram fazer já estava feito, não precisavam de mais.



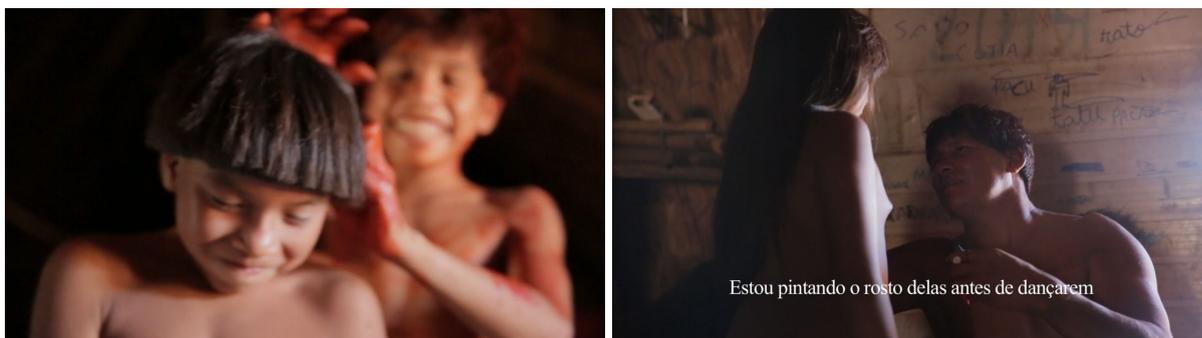
Imagens extraídas de *Cordilheira de Amora II*: a primeira imagem, em destaque, é Cariane com Clebisson, mostrando de forma geral seu território de brincadeiras. As duas imagens seguintes retratam alguns dos espaços idealizados e construídos por Cariane.

Pelas imagens, percebemos que os restos de obra e pedaços de um guarda-roupa são, na verdade, as “divisórias” de sua casa. Ela ainda nos conta como construiu, de onde trouxe as peças e o que elas são. A menina quase sempre está acompanhada em suas brincadeiras de seu primo, Clebisson, que prefere ficar à parte da narrativa e apenas participa das propostas da menina. O posicionamento de Cariane, de se auto-dirigir nas cenas, a torna também, e de algum modo, diretora da produção, juntamente de Jamille Fortunato.

A ausência de informações sobre o contexto da obra, mesmo sendo uma produção premiada e reconhecida nacionalmente, nos fez procurar sobre o lugar do qual Cariane falava. Uma marca presente na fala da menina era sobre a mudança que passou, sobre a casa que vivia antes ser melhor do que atual e nos perguntávamos se o universo criado por ela poderia ser um refúgio do mundo em

que vivia. Os indícios sobre a região em que ela reside corroboram que, sim, afinal, similar a Palermo e Neneco, ela está em uma região de conflito. O agravante aqui se dá pela proximidade com a fronteira com o Paraguai e pelo poder dos “fazendeiros” da região, que ameaçam constantemente os territórios indígenas do local, incluindo a terra indígena *Amambai* e seus moradores.¹⁵

Deste modo, percebemos a intenção os três documentários antropológicos de apresentar os seus cotidianos e a propor, a partir deles, a pensar sobre suas relações com as crianças. As relações de aprendizagem também aparecem - e aqui não falamos da escola, necessariamente. Em *Osiba*, por exemplo, ela aparece por meio da diversidade etária apresentada; ali percebemos não só o contexto de aprender algo com uma criança mais velha ou com um adulto, mas também a convivência com o todo e as trocas como um elemento constante (ZOIA e PERIPOLLI, 2010, p. 15; TASSINARI, 2007, p. 16). O movimento se dá na relação entre as crianças e seus professores *Kalapalo*, que são os que estão por trás das câmeras. O diálogo entre câmera e criança é evidente; a comunicação aqui não é só pelas palavras mas pelas escolhas que irão mostrar da vida daquela comunidade. Em relação ao processo de criação de *Osiba*, Maciel, Monachini e Pedro (2018) confirmam nossa hipótese e reafirmam que as escolhas do que dizer, quais espaços representar, são em boa parte das próprias crianças.



Imagens extraídas de Osiba Kangamuke: ambos as imagens envolvem processos de troca, de instruções de um mesmo preparo - para a luta e dança. À esquerda esse processo entre crianças, à direita, é entre um adulto e uma criança.

As trocas de saberes e a ausência da divisão de diferentes faixas etárias estão presentes também em *Mbya*, evidenciadas em cenas como a coleta das

¹⁵ Para ver mais do processo de reconhecimento da área e conflitos: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3576#demografia>

Guabirobas, em que todos os sujeitos ainda considerados crianças - ou seja, se pensarmos na perspectiva apresentada por Cohn para os Xikrin, seriam os que ainda não se casaram (2005, p. 25)-, participam da coleta e depois levam as frutas para a *Kunha Karaí* e para outras mulheres adultas, compartilhando com elas. Os momentos festivos são também de integração e troca, seja na festa, com baile e jogos, ou na construção da Opã, envolvendo dança, canto e a própria técnica construtiva da casa de reza.

De forma conjunta, a circulação e a autonomia das crianças indígenas nos levam para um mundo de desafios constantes, em que os curta-metragens nos mostram perigos iminentes e a ausência de intervenção direta do adulto. Pode-se perguntar se seria uma imprudência, descaso ou negligência, mas Bergamaschi e Menezes (2015, p.113) destacam que, nessa visão do adulto sobre a criança,

o respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas a observem e a acolham em suas características próprias que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa guarani.

A postura entre as populações nos parece consonante: eles observam e cuidam a distância. Mais propriamente, se a criança se cortou, é provável que isso não ocorra numa próxima vez; se se queimou irá rever sua proximidade com a brasa; entre outras.



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: a imagem define a presença constante do adulto, que acompanha as crianças onde elas estão. O adulto não se constitui em um só indivíduo, em um só indígena; antes disso, seu olhar é um olhar coletivo, de todos aqueles responsáveis pelas crianças. Utilizamos esta imagem mas essa ação foi vista em diferentes momentos.

A nossos olhos, talvez nos impressione a forma com que Palermo segura o facão e corta lenha, do mesmo modo que aprende a cortar o palmito e a carregá-lo. Ali, trata-se de uma “lógica na qual a criança vai aprendendo na medida em que está e age no mundo, criando, por meio do convívio com os mais velhos e com seus pares, formas para se cuidarem e se protegerem” (LIBARDI e SILVA, 2018, p. 32). Já em *Osiba*, as crianças nos mostram como saem para caçar e capturar pequenos animais, como colocam os alimentos no fogo, ralam a mandioca, lutam. Qualquer uma dessas situações seria considerada inconcebível em nosso contexto: o próprio ato de alimentar-se infantil é relacionado ao uso de talheres, a faca afiada é inexistente ou considerada imprópria em muitos ambientes escolares, por exemplo.



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: sequência de Palermo cortando o palmito, aprendendo como amarrá-lo para levar consigo e, por fim, provando o alimento.



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: na parte superior, as duas primeiras imagens correspondem à produção de flechas/arco e à caça, em seguida. Na parte inferior, o início do processamento da mandioca, começando pelo ato de descascá-la.

Cariane, em *Cordilheira*, traz o distanciamento, o brincar *longe* da sua casa e dos olhos da mãe - afinal, em diversos momentos, ela relata que a mãe não conhece aquele lugar, mesmo que se contradiga em algumas cenas e existam casas próximas a seu espaço de brincar. Esse “estar longe” aponta novamente para o cuidado coletivo, sobre o qual mencionamos. A criança é responsabilidade de quem? Ela é de todos. Do mesmo modo que os adultos cuidam a distância, o compromisso do cuidado é de todos, pois a criança não “pertence” aos pais: ela é parte e responsabilidade de toda a comunidade que a acolhe.

4.2 BRINCAR E DANÇAR: PROPOSTAS QUE NÃO TÊM IDADE

Ao longo das análises sobre o cotidiano, percebemos que certos desdobramentos ganhavam uma amplitude e uma complexibilidade que mereciam uma discussão própria: a brincadeira e a dança. Brincar e dançar são parte do dia-a-dia das comunidades; são elementos culturais que auxiliam, trazem ludicidade e possibilitam a transmissão de conhecimentos tradicionais e de vivência de experiências, em que “parte da brincadeira, sim; mas uma brincadeira com consequência e que inaugura uma relação de troca que será importante para toda a vida” (COHN, 2005, p. 31). É por meio das brincadeiras que as crianças¹⁶ processam suas vivências e incorporam seus aprendizados, “realizam um alargamento da experiência e do seu saber, num dinâmico de ordenação, integração e identificação do indivíduo” (SILVA, 2013, p. 154).

O brincar é apresentado nos três documentários antropológicos como a possibilidade de experimentar o cotidiano sem ter uma responsabilidade formal por ele, tendo respeitados a liberdade e o tempo de cada criança. Isto é, em *Osiba*, por exemplo, as crianças se propõem a caçar uma lagartixa; para isso, constroem pequenos arcos, flechas e saem para caçar. As crianças não dependiam da captura

¹⁶ Falamos aqui de todas as crianças, não só as indígenas. Apenas não colocamos como uma informação ampla no corpo do texto, por nos perguntarmos se são, de fato, todas as crianças que possuem o seu direito de brincar garantido, e/ou acabam fazendo esse processamento da aprendizagem de outra forma.

da lagartixa para se alimentar, mas ainda assim o fizeram, valendo-se de uma ação que para o adulto é necessária:

Schaden (1945) descreve a atitude tão difundida de produzir objetos em miniatura para que as crianças possam acompanhar os pais na lida cotidiana: mini-arcos e mini-cestos são produzidos para que meninos e meninas acompanhem pais e mães em suas atividades e voltem com alguma contribuição própria para a refeição da família. (TASSINARI, 2007, p.16)

As vivências, como descritas no parágrafo anterior, mostram-se como uma mistura, do lúdico e do divertido para a criança; e como a transmissão de experiência, de conhecimento e de tradição para adulto:

Brincar para nós povos indígenas vai muito além do caráter recreativo, que contribui para aprendizagem e desenvolvimento da criança. O brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – kipóheôti; veyoti yúku; yonoti kavâne; kasa'irikoti paxíxi respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 158-9)

A compreensão dos significados possíveis do brincar levam à participação dos adultos indígenas, não só no cuidado, mas se envolvendo e participando das brincadeiras (MENEZES e BERGAMASCHI, 2015, p. 119).

A experiência de Palermo, em *Mbya*, é similar ao relato em *Osiba*, mas, ao mesmo tempo, dele se distingue por ter um caráter mais educativo, em que um senhor mais experiente mostra como se corta o palmito e como ele é amarrado para poder ser carregado com mais facilidade para caminhar de volta à aldeia. A brincadeira se encontra nessa amarração, em que o palmito e as alças estão adaptadas para o tamanho de Palermo:

[...] usando em algumas tarefas o facão, o fogo, manuseiam flechas, dentre outras atividades, que podem parecer “perigosas” para as crianças, ao nosso olhar. Um exemplo é a colheita da mandioca: todos executam a mesma tarefa (de desenterrar e transportar a mandioca, cada pessoa carregando um peso diferenciado) e na qual crianças ficam perto dos adultos observando ou fazendo junto o trabalho do momento. A presença das crianças neste tipo de atividade aparece em Waapa de forma bastante integrada com os adultos. (LIBARDI e SILVA, 2018, p. 31-2)

Contudo, se Palermo desistisse de carregar ou quisesse fazer outra atividade, também seria aceito pela comunidade.

Similar ao retratado por Menezes e Bergamaschi (2015, p. 119), temos a cena final de *Mbya*, em que a comunidade está construindo a casa de reza, *opã*, com barro. A produção do barro é feita ao lado da construção, com a terra do terreno e água. Por mais que seja um espaço cerimonial, o processo é feito de forma leve, possibilitando a brincadeira entre os que estão levantar a *opã*— seja jogando barro uns nos outros ou simplesmente tentando sujá-los de alguma forma. Nessa espécie de “brincadeira”, todos participam, independente da idade.



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: sequência sobre a construção da *Opã*, que acaba se transformando em uma guerra de lama.

Outro elemento em comum entre *Mbya* e *Osiba* foi a relação apresentada das crianças com a água, interligando a brincadeira, a diversão, com os momentos de banho e higiene. Silva (2013, p. 154) aponta o vínculo entre sazonalidade e as brincadeiras, mostrando que a percepção das mudanças de clima, de estações, modifique as escolhas que as crianças fazem sobre o quê (e com o quê) brincar. O rio é um dos grandes exemplos, mais evidente em *Mbya*, pois se localiza em uma região com maior variabilidade climática.

Cordilheira se distancia, de certa forma, das outras produções, já que Cariane apresenta um universo de brincadeiras mais híbrido, retratando um contexto de

contato com o não-indígena. As histórias que Cariane lê¹⁷ e relata serem as suas preferidas, por exemplo, são *Chapeuzinho Vermelho* e os *Três Porquinhos*; um dos lazeres que apresenta é assistir TV; a menina fala de sua preocupação com as provas da escola e sobre o dilema de *colar* ou não *colar* nessas avaliações. As brincadeiras da menina com o primo possuem um “conteúdo” diferente das outras produções audiovisuais analisadas, todavia, se aproxima ao modo de brincar e à liberdade que ambos possuem de recriar suas experiências para compreender essas vivências.



Imagens extraídas de *Cordilheira de Amora II*: inventividades de Cariane. Da esquerda para à direita, Clebison no computador, Cariane em uma das mesas de apoio e, por fim, subindo as escadas.



Imagens extraídas de *Cordilheira de Amora II*: a caixa de sabão em pó fixada na árvore é a televisão da casa de Cariane, que tem presença constante ao longo do curta-metragem.

Além do brincar, a dança é um elemento importante para as sociedades indígenas. *Osiba* e *Mbya* apresentam momentos de dança ritual, todavia, cada um introduz a prática de modo distinto. *Osiba* inicia com um grupo de meninas que cantam e dançam batendo os pés no chão; na sequência, dois meninos se dedicam a mostrar as indumentárias utilizadas nas cerimônias, descrevem as máscaras como muito perigosas e mostram como dançam e cantam nos momentos cerimoniais.

¹⁷ Cariane utiliza revistas de propaganda como suporte para essa leitura.



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*: indumentárias cerimoniais.

Já em *Mbya*, a dança se apresenta com mais naturalidade e frequência. Havíamos relatado sobre o primeiro momento dos irmãos, Palermo e Neneco, em que estão em casa em frente à TV, dançando junto a indígenas norte-americanos, um ritmo diferente do nosso, mas que se aproxima identitariamente dos nossos povos originários. Segue-se uma cena de dança enquanto os irmãos vão buscar lenha; dessa vez, o contato e as trocas culturais ficam evidentes, já que eles se propõem a dançar Michael Jackson. Palermo, ao ser perguntado pelo adulto (que o filma) o que ele estava dançando, explica com incredulidade, pois não entende como o adulto não reconheceria a música que ele dança.

O terceiro momento assemelha-se às relações apresentadas por Cariane em *Cordilheira*, pois é uma caracterização do hibridismo de culturas por meio do baile noturno (algo que na cultura gaúcha poderia ser chamado como um *bailão*).





Imagens extraídas de *Mbya Mirim*:

as duas primeiras imagens são a sequência de dança e reprodução do vídeo na TV; aparenta ser uma dança indígena norte-americana, mas não podemos afirmar com certeza.

Na sequência inferior, as duas primeiras imagens são a dança guiada pelas músicas de Michael Jackson, seguidas do que chamamos de “bailão”.

Por fim, a quarta situação de dança em *Mbya* parte da sequência da construção da casa de reza, citada anteriormente; e é ao fim do curta-metragem que surgem a música e a dança. A dança é circular e parece convidar quem está por perto a participar; ela inclui homens, mulheres e crianças e um dos participantes mais velhos insere *desafios* para quem dança. Os desafios são espécies de exercícios e se propõem a preparar o corpo para o dia-a-dia e, historicamente, para as batalhas.



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: dança circular com elemento de treino, desafio.

4.3 LUGARES E NÃO-LUGARES: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS INDÍGENAS?

Nossa última categoria de análise parte de questionamentos originados ao assistirmos o curta *Mbya Mirim*: quais os lugares que a criança indígena pode e não pode estar? Palermo e Neneco atravessam constantemente cercas, cruzando, literalmente, as fronteiras de onde podem ou não estar, remetendo ao conceito cunhado por Marc Augé na década de 1990, dos não-lugares. Ao afirmar isso, não recorreremos em uma contradição (considerando já termos comentado sobre a liberdade da criança indígena). Primeiro porque essa liberdade corresponde ao próprio contexto indígena, junto a seus pares; segundo porque a delimitação desses territórios não se inscreve, apenas, por meio de delimitações físicas, mas pode ser estabelecida (e, portanto, ampliada) pela presença indígena (que, por sua vez, torna também aquele espaço um lugar indígena)¹⁸.

Mbya, entre os curtas analisados, foi o que acabou por expor com maior clareza essas fronteiras, o que nos possibilita retornar às outras duas narrativas para olhar com mais atenção se essas fronteiras apareciam ali ou não. Acabamos entendendo que, mesmo de forma mais sutil, os espaços de pertença surgiram nas três obras assistidas: inicialmente, com Palermo e Neneco, que, anteriormente já nos mostraram os espaços de pertença, de contato e não-lugares. O primeiro não-lugar apresentado nos parece ser a escola, ausente de significado para Palermo, exceto pela comida:



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: a escola é retratada por Palermo de forma controversa, pois ele relata que só vai até ela para poder comer. Será esse, então, um lugar?

Atentamos por esse ponto em *Cordilheira*, em que Cariane acaba falando *apenas* da escola que frequenta. As experiências relatadas por Cariane acabam

¹⁸ Iniciamos a reflexão sobre a integração com a terra através dos relatos de Palermo (*Mbya*). E, aqui, nos colocamos a pensar sobre como os territórios, antes todos indígenas, se tornam não-lugares. O que os ressignificou?

aludindo a vivências dela ou de outros sujeitos. As falas da menina são sobre uma prova, na qual só tirou “nota boa” pois havia “colado”, - remetendo, a nós, a uma escola fora da aldeia e a práticas tradicionais questionáveis ainda bastante presentes na educação básica. De modo distinto, *Osiba* apresenta a sua escola de modo positivo: em suas falas, a escola é um espaço de trocas, de desenho e convivência. Contudo, quando nos deparamos com a imagem da sala de aula, sem cobertura, abarrotada de classes, nos questionamos novamente, é esse o formato de sala de aula “adequado” para as crianças (e, por extensão, para os *kalapalos*)? Mesmo nessas condições, esse consegue ser um lugar para trocas e aprendizado?



Imagens extraídas de *Osiba Kangamuke*:
acima, destaque para a cobertura do espaço. Abaixo, a sala ocupada.

O tensionamento provocado pelo relato de Palermo é impactante, seja com o *receio* apresentado por Neneco, quando questiona se vão mesmo à casa de um *branco* ou no momento que relata sobre o dia em que o “fazendeiro”¹⁹ vizinho atirou três vezes contra ele e outros de seus parentes²⁰. Palermo fala dos tiros com naturalidade, como se fossem normais para a sua vivência (sobrevivência, no caso), nos remetendo à reflexão de Narodowski (1998, p. 175) sobre os meninos de rua, em que parece que começamos a aceitar a *ausência* dessa infância indígena²¹, e ao invés de nos propormos a transformação social, vamos apenas compensá-la, de certo modo.



Imagens extraídas de *Mbya Mirim*: a primeira sequência mostra o cruzamento das fronteiras, cheias de cercas, em que mesmo a demarcação de terras impõe a incompreensão do modo indígena de viver da terra. As duas últimas imagens em destaque, maiores, mostram o momento de relato de Palermo quando fugiu dos tiros.

¹⁹ Colocamos aqui entre aspas, de forma generalizada, pois não podemos indicar quem atirou, se os tiros foram alvejados pela mesma pessoa, enfim, não nos compete essa indicação.

²⁰ Há impacto sim, todavia, a midialização de eventos como este tem se tornado rotineiro para algumas regiões (quando se chega a informação, no caso), citamos o mais recente, dos indígenas Guajajaras. Paulo Paulino Guajajara, uma das principais lideranças indígenas do Maranhão, foi assassinado em uma emboscada no início do mês de Novembro/2019; e, ao início do mês de Dezembro/2019, mais dois indígenas Guajajaras são alvejados e mortos na região.

²¹ A ausência que falamos é a imposta pelos governantes, pelo setores que deveriam proteger formas diversas de viver e não o fazem.

Cariane não ultrapassa cercas; ela acaba por construir suas riquezas ao em redor de si mesma, com materiais simples e sem valor comercial, mantidos com cuidado e apreço. Anteriormente, já nos questionamos o porquê da construção desse espaço e dessa delimitação e, ao pesquisarmos sobre a aldeia, encontramos o apontamento de zona de conflito, tal qual vivenciada por Palermo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

LUGAR DE FALA: POSSIBILITANDO UM ESPAÇO DE FALA INDÍGENA

Ao longo da pesquisa nos perguntávamos insistentemente: será que “podemos” escrever sobre infâncias indígenas? Que direito temos de discutir esse assunto? Indagações como essas nos levaram a ler e pensar sobre os “lugares de fala” (RIBEIRO, 2017). Deste modo, entendemos que o lugar que iremos ocupar como professoras, torna fundamental o conhecimento de discussões como a que propusemos, contando, claro, com a escuta/leitura dos protagonistas da temática a ser proposta, no nosso caso, as populações indígenas.

Se formos nos debruçar em nossa historiografia, bem como nos livros didáticos, iremos encontrar estereótipos, apagamentos e a história dos *vitoriosos*, o que torna ainda mais fundamental o aprofundamento de assuntos/temáticas não contempladas em materiais como esses. As histórias dos povos indígenas são destes assuntos que precisam ser retomados, estudados e, nos dias de hoje, reconhecidos e levados a um espaço de fala seu, de autoria. Ribeiro (2017, p. 36) acaba resumindo nossa posição, ao dizer que “pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”, e, por isso, tão difícil desses espaços serem abertos para a fala (e dos *outros*, se proporem a escuta).

De algum modo, perguntamo-nos quando conseguiríamos ter espaços de fala e escuta dos povos indígenas, uma vez que nem sempre as aldeias são próximas ou acessíveis para todos. A resposta esteve diante de nós em boa parte da pesquisa, afinal, encontramos um modo acessível de ouvir as populações indígenas: filmes produzidos por essas populações. As produções que escolhemos possuem elementos significativos, visto que são um tipo de apresentação dos modos de vida indígena partindo da perspectiva de suas infâncias. Assistir a esses materiais, analisá-los não corresponde nem substitui, de modo algum, a vivência com populações indígenas, mas, de alguma forma, nos coloca em contato com elas.

Como referido, nossa pesquisa surgiu a partir de demandas de planejamento do estágio obrigatório do curso Licenciatura em Pedagogia, em que percebemos a ausência de repertórios audiovisuais que fugissem de representações tradicionais dos sujeitos. Encontramos, então, os documentários antropológicos indígenas, que nos despertaram curiosidade e nos fizeram perceber outra defasagem em termos investigativos, aquela sobre as infâncias e as crianças indígenas. Percorremos um trajeto de pesquisa bibliográfica para melhor compreensão da temática, seguida pela análise fílmica dos curta-metragens selecionados.

Sendo assim, investigamos sobre o método de produção dos curta-metragens, concluindo sobre algumas das particularidades do documentário antropológico. Seguimos, assim, para a reflexão da particularidade brasileira do gênero, em que as populações indígenas desenvolveram parcerias (partindo principalmente do modelo da VNA) e, com elas, elaboraram oficinas de capacitação de audiovisual, cujos documentários que analisamos foram alguns de seus resultados.

Todavia, precisávamos nos instrumentalizar para podermos fazer uma análise mais minuciosa das produções e, para isso, acabamos por recorrer a diferentes bibliografias para compreendermos que estávamos falando de infâncias indígenas, correspondendo aos diversos povos e etnias indígenas que vivem hoje no Brasil. Percebemos, assim, que essa é mais uma das infâncias invisibilizadas e que pouco sabíamos dela ou a reconhecemos no nosso cotidiano de sala de aula.

Desde o início de nosso levantamento, sabíamos que não daríamos conta de todas as particularidades da temática, mas procuramos ir aos principais autores e publicações referências em nossa área. Após esse levantamento, seguimos para uma breve análise dos três documentários, utilizando as seguintes unidades de análise: cotidiano, brincar e dançar, lugares e não lugares. O estabelecimento dessas unidades de análise e se configurou como um momento decisivo de estudo sobre as produções. Tais unidades surgiram a partir da visão conjunta das obras e, com isso, da observação daquilo que emergia como recorrente nos curta-metragens.

Quanto a esse processo, duas considerações são necessárias: não podemos romantizar e nem idealizar as infâncias indígenas, mas precisamos reconhecer suas potencialidades, aprendendo junto a outras formas de ensino e cuidado; estamos em

um momento importante no campo da pesquisa educacional em sua relação com essas temáticas, em que podemos conferir visibilidade a essas narrativas ou podemos seguir invisibilizando-as.

REFERÊNCIAS

OSIBA Kanganuke - Vamos lá, criança! Produção: Haja Kalapalo, Tavana Kalapalo, Veronica Monachini e Thomaz Pedro. Tradução: Jeika Kalapalo e Antonio Guerreiro. São Paulo: Povo Kalapalo, Araújo e UNICAMP, 2016. Curta-metragem (20 min.). Disponível em: <https://vimeo.com/187484839>. Acesso em: 11 set. 2019.

CORDILHEIRA de Amora II. Direção: Jamille Fortunato. Produção: Alexandre Basso e Lia Mattos. Elenco: Cariane Martines e Clebisson Domingues. Mato Grosso do Sul: Espaço Imaginário e Tenda dos Milagres, 2015. Curta-metragem (12 min.). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii. Acesso em: 11 set. 2019.

MBYA Mirim - Palermo e Neneco. Direção: Ariel Duarte Ortega e Patricia Ferreira. Rio Grande do Sul: Vídeo Nas Aldeias, 2013. Curta-metragem (22 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4. Acesso em: 11 set. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**: Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Veronica Eloi. **Eu vi um Brasil na TV**: Diálogo entre representações sobre televisão e identidade brasileira. In: IX POSCOM, Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, nov/2012, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2012/12/5-Verônica-Eloi-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

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

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: LTC, 1981, 2° ed.

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

COHN, Clarice. A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 93-115, jul./dez. 2010.

DIAS, Rodrigo Francisco. Em busca da definição: Mas afinal...O que é mesmo documentário? De Fernão Pessoa Ramos. **Fênix** - Revista de História e Estudos Culturais. Abr. Mai. Jun. 2009. V. 6, ano VI, nº 2.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**. São Paulo: n.26, v. 1, 2017. P. 222-8. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192/140850>. Acesso em: 31 out. 2019.

JORDAN, Pierre. Primeiros contatos, primeiros olhares. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 11-22.

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

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

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

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

NARODOWSKI, Mariano. Adeus a infância (e a escola que educava). In.: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 172-77.

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

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

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

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

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

SILVA, Rogério Correa da. Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas sobre suas crianças mesmo quando eles desconfiam de nossa educação infantil? In.: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

TELLA, Andrés Di. O Documentário e Eu. In.: MOURÃO, Maria dora; LABAKI, Amir (orgs.). **O cinema do real.** São Paulo: Cosac Naify, 2005. P. 68-81

VÍDEO NAS ALDEIAS. **[Principal]** Olinda, 2019. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>. Acesso em: 07 nov. 2019.

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