

**As crianças Guarani no cinema
indígena: no *corpo-câmera*,
a mobilidade Guarani**

*Ingrid Oyarzábal Schmitz
Fabiana de Amorim Marcello*

resumo

O objetivo deste artigo é analisar, em um conjunto de cinco filmes – vinculados ao chamado “cinema indígena” –, como as crianças Guarani evidenciam a si e ao mundo em imagem, em sua singularidade e na relação inseparável que estabelecem com as comunidades e culturas das quais fazem parte. Para além de discutirmos o próprio conceito de cinema indígena, na qualidade de uma linguagem e de um tipo de imagem particulares, trazemos no texto aspectos analíticos sobre os cinco filmes, atentando para uma categoria, que elegemos como central: aquela que mostra como a imagem da criança nesses materiais está envolvida com a produção de um *corpo-câmera* – e isso de modo inseparável de uma dimensão de mobilidade que marca os Guarani como povo indígena.

Palavras-chave: cinema indígena; criança; Guarani; imagem.

abstract

The objective of this article is to analyze, in a set of five films – linked to the so-called “Indigenous cinema” –, how Guarani children present themselves and the world in images, in their singularity, and in the inseparable relationship they establish with the communities and cultures to which they belong. Beyond discussing the very concept of Indigenous cinema as a distinct language and type of imagery, this article provides an analytical perspective on these five films, focusing on a central category: how the image of children in these works is intertwined with the production of a camera-body – an aspect inseparable from a dimension of mobility that characterizes the Guarani as an Indigenous people.

Keywords: Indigenous cinema; childhood; Guarani; image.



Ainda há muito a ser feito”: esta é a afirmação categórica com a qual Clarice Cohn (2021, p. 34) manifesta sua opinião sobre o trabalho

ainda a ser feito sobre as crianças e infâncias indígenas no âmbito acadêmico. Menos do que um lamento, ou mero atestado de uma defasagem intransponível, Cohn produz, por meio dela, uma espécie de convite, de chamamento ou, quiçá, um apelo incontestado ao que podemos produzir com, sobre e para as infâncias.

Reconhecemos que as pesquisas que envolvem crianças, que dizem delas e de seus modos de viver, apontam para algo muito além delas mesmas, como sujeitos que são; dizem também das culturas, de seus povos, das ontologias nas quais estão inscritas – a tal ponto que, acreditamos,

sem elas, o entendimento sobre essas culturas (povos, ontologias) resta obstaculizado. Ou, como resume a autora: “As crianças xikrin têm muito a ensinar sobre o que é ser Xikrin, as crianças xakriabá, sobre o que é ser Xakriabá, as crianças galibi-marwono, o mesmo, e assim por diante” (Cohn, 2021, p. 33). Apostamos, aqui, que as crianças Guarani têm muito a ensinar sobre o que é ser Guarani.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, em um conjunto de cinco filmes – vinculados ao chamado “cinema indígena” –, como as crianças Guarani evidenciam a si e ao mundo em imagem, em sua singularidade e

INGRID OYARZÁBAL SCHMITZ é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

FABIANA DE AMORIM MARCELLO é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

na relação inseparável que estabelecem com as comunidades e culturas das quais fazem parte. Como parte dos critérios de escolha desses materiais, indicamos que os filmes escolhidos, todos eles, apresentam a criança em evidência: seja como protagonistas das narrativas, seja como suas diretoras. São eles: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013); *Mondeo* (2015); e *Para'í* (2018).

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, buscamos discutir sobre o próprio conceito de cinema indígena, na qualidade de uma linguagem e de um tipo de imagem particulares. Mostramos como analisar essas produções envolve compreender dimensões sobre os complexos processos de produção dos filmes e, ainda, sobre um modo de o cinema indígena constituir-se no Brasil, marcado pela apropriação, por parte dos indígenas, de tecnologias audiovisuais desde o final dos anos 80. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e, com isso, nossas escolhas e os percursos que nos levaram à composição do *corpus* de análise deste texto. Por fim, trazemos aspectos analíticos sobre os cinco filmes, atentando para uma categoria que elegemos como central: aquela que mostra como a imagem da criança nesses materiais está envolvida com a produção de um *corpo-câmera* – e isso de modo inseparável de uma dimensão de mobilidade que marca os Guarani como povo indígena. Assim, mostramos como entender o conceito de criança e o de imagem, que se efetivam como dimensões indecomponíveis – não como mero reflexo, mas como dinâmicas visuais criadoras que, a cada vez, se atualizam, reescrevendo a história.

SOBRE OS MODOS DE VER E FAZER-SE VER NO/DO CINEMA INDÍGENA

Inicialmente, cabe dizer que, ao discutirmos sobre o cinema indígena, nosso objetivo não é pensá-lo como mera categoria de classificação fílmica, mas, sim, e de modo especial, buscamos pensá-lo *a partir* de seus modos de produção, na qualidade de marcas que o erigem de modo singular. Em outras palavras, o processo é tomado aqui como tão significativo e potente quanto o próprio produto final (Carelli; Echevarría; Zirión, 2016) – e é ele, inclusive, que nos instrumentaliza para a análise dos filmes. Nessa condição, entendemos que há quatro dimensões que se evidenciam como centrais e inseparáveis no processo de criação desse tipo particular de cinema. Ainda que com variações, tais dimensões se mostram como recorrentes no debate do campo e dão contornos ao que se entende por “cinema indígena”. São elas: 1) o pressuposto de tratar-se de produções coletivas (Cachoeira; Bonin, 2019; Costa; Galindo, 2018; Felipe, 2019; Ferreira, 2018; Soares; Sales, 2021); 2) a crítica à “História oficial” (Barros, 2018; Delgado, 2018) – ou, em outros termos, a construção de contranarrativas (Felipe, 2019; Soares; Sales, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (Ferreira, 2018); 3) o caráter pedagógico do cinema indígena (Cachoeira; Bonin, 2019; Delgado; Jesus, 2018; Jesus; Moreira, 2018); e, por fim, 4) o fato de tratar-se de metafilmes (Felipe, 2019).

Nosso intuito, nesta seção, é justamente discutir cada uma dessas dimensões de maneira a caracterizar não os limites definitivos e peremptórios do que entendemos ser “cinema indígena”, mas alguns

dos marcos decisivos que constituem esse tipo de produção. Menos do que assumir cada dimensão de forma insular, cabe dizer que o que caracteriza esse tipo de cinema é, justamente, o fato de que tais dimensões se produzem de forma *articulada* e, como dito, *inseparável*.

Assim, em relação ao fato de o cinema indígena ser eminentemente uma “produção coletiva” – ainda que, de algum modo, isso possa ser válido para qualquer filme –, no caso dele estamos diante de uma particularidade: “Embora a tendência do mercado seja a divulgação do(a) diretor(a) cinematográfico como indivíduo autor(a), os filmes [do cinema indígena] são fruto de processos técnicos e intelectuais coletivos” (Ferreira, 2018, p. 198). Alguns fatores específicos constituem essa noção de coletividade: uma troca ativa com a comunidade ao longo do processo de criação/produção; o fato de as narrativas não serem predominantemente sobre indivíduos, mas abrangerem um coletivo; e o fato de os filmes não serem resultado da ação de uma só etnia, mas da composição de parcerias interculturais. Mais propriamente, a participação da comunidade é entendida como fundamental para essas produções fílmicas. Em grande medida, ela se dá de modo ativo, por meio da atuação voluntária dos membros da comunidade e em relação às funções que cada sujeito empreende no filme (direção, atuação, filmagem, sonorização, iluminação etc. [Felipe, 2019]) – e, nesse caso, outra particularidade: trata-se de funções que não são necessariamente exercidas por uma só pessoa, nem mesmo são limitadas por idade, formação ou identidade de gênero.

Outro aspecto quanto à concepção de uma construção coletiva se dá na medida em que, muito frequentemente, as monta-

gens dos filmes são produzidas e projetadas para a comunidade, que, nesse momento, também opina sobre os caminhos daquela produção e a necessidade ou não de mudanças (Felipe, 2019). Nesse ponto, todos podem participar, independente de terem sido ou não parte ativa do processo inicial, no rastro da construção de um tipo de espetatorialidade crítico-coletiva. Não por acaso, o trajeto distinto dessas produções se entrelaça com a concepção de sujeito dessas comunidades – especialmente porque esses filmes evidenciam a importância do grupo a que pertencem, por meio da história que produzem na qualidade de narrativa fílmica. Assim, percebe-se que há, em relação ao cinema convencional, um deslocamento na perspectiva do sujeito, no caso, de um sujeito individual para um sujeito coletivo, entendido, portanto, muito mais como um *ponto de convergência de intensidades transindividuais* (Migliorin, 2012), em que a forma, o conteúdo e a ética que lhes são constitutivos comparecem de modo indissociável.

Ainda sob o aspecto de uma produção que se faz coletiva como dimensão que marca o cinema indígena, destacamos outro elemento: a pluralidade étnica presente nessas produções. Ou seja, a concepção de cinema indígena não exclui ou limita os integrantes dessas produções a uma só etnia indígena, da mesma forma que não impossibilita a participação do não indígena – ao contrário: “Um filme é sempre uma negociação entre os índios consigo mesmos e com não índios” (Brasil, 2013, p. 249). Sobre isso, Cachoeira e Bonin (2019, p. 21) reconhecem que a produção final não é expressão de um pensamento unicamente indígena – não há, pois, uma “verdade” indígena unívoca: “O cinema indígena se constitui no

atravessamento de técnicas, de sentidos, de representações e de maneiras de entender a produção audiovisual que definem o olhar das equipes do projeto que assessoram os indígenas, aquele dos realizadores de diferentes etnias”, e, acrescentamos, até mesmo uma forma de fazer cinema indígena que, no Brasil, tem uma história. Trata-se, assim, de um tipo de produção *intercultural*, no limite de, para muitos, ser entendido fundamentalmente como um “híbrido”, capaz de acionar uma rede de relações que, sem ele, não existiriam (Brasil, 2013, p. 249).

Assumindo agora a segunda dimensão que, entendemos, marca o “cinema indígena”, abordamos uma discussão que possui distintos desdobramentos no campo (inclusive em termos de nomenclaturas), ainda que, a nosso ver, se mostrem em profunda consonância: o fato de serem filmes que apelam a uma crítica à “História oficial” (Barros, 2018; Delgado, 2018), ou à construção de contranarrativas (Felipe, 2019; Soares; Sales, 2021) ou de narrativas contra-hegemônicas (Ferreira, 2018). Por mais que tais conceitos sejam distintos – até porque podem derivar de abordagens e metodologias de pesquisa diversas –, eles dinamizam uma ideia decisiva nas produções do cinema indígena: a ruptura com as narrativas historiográficas hegemônicas fundadas em perspectivas coloniais. Nos termos de nossa discussão, referimo-nos a narrativas que operam em permanente tensionamento à colonialidade do saber (Quijano, 2005), do poder e do ser, especialmente na perspectiva de uma origem epistêmica única e universal (europeia). Mais precisamente, as narrativas do cinema indígena impõem uma ruptura com aquelas, lineares hegemônicas, da “História oficial”. Assim, falar sobre como se dá, no

cinema indígena, a produção de narrativas (chamemos de contra-hegemônicas, de contranarrativas) implica, por exemplo, entender como nele se organiza a construção de suas histórias, suas práticas cotidianas, suas memórias – as mesmas dizimadas pelas invasões de território, pelo etnocídio etc.

Felipe (2019), ao reconhecer esse percurso, analisa as narrativas do cinema indígena sob uma interpretação decolonial, classificando-as como contranarrativas fílmicas. De acordo com o autor, as contranarrativas seriam caracterizadas por dois vieses: como atos de “desobediência institucional”; e como respostas às narrativas coloniais que atravessam até hoje a figura imaginária do sujeito indígena. Apropriar-se do cinema ocidental, tecer narrativas decoloniais a partir das perspectivas das comunidades indígenas são formas de ver as narrativas de ruptura como modos de “tornar-se um sujeito” (e não mais objeto das maquinarias visuais): sujeito do olhar, da imagem e de si.

Como efeito dessa dimensão, uma terceira emerge de modo especial: o caráter pedagógico dessas produções (Cachoeira; Bonin, 2019; Delgado; Jesus, 2018; Jesus; Moreira, 2018): “O caráter pedagógico do cinema [indígena] é reiterado, pois ele educa quando produz e faz circular imagens, mensagens, representações, quando faz circular certos saberes, certas formas corporais, certos padrões de conduta”. Não apenas isso: “O cinema ensina quando nos apresenta o outro, quando restringe ou amplifica nossas possibilidades de pensar como são e como vivem as outras culturas e povos com os quais não temos proximidade ou convivência” (Cachoeira; Bonin, 2019, p. 22).

Assim, se o cinema, por muito tempo, já serviu de expediente para a dissemina-

ção de imagens de dominação, exploração e subjugação, de estigmatização, fetichização e propagação de certas imagens de “índio” – o bom selvagem, o pacificado, o integrado, o genérico, aquele mítico, originário, do descobrimento, indícial (Felipe, 2019) –, a dimensão pedagógica do cinema indígena, em contrapartida, opera “atos decoloniais de desobediência fílmica e histórica”, que, em ruptura com narrativas oficiais e estereotipadas, desvelam o colonialismo (Felipe, 2019, p. 241), produzindo outras imagens e outras formas de pensar sobre esses povos.

Com efeito, a dimensão pedagógica que marca essa produção tem relação com a possibilidade de, por meio dela, se acessar realidades distintas pela via de uma retomada de narrativas que contradizem o contexto histórico-social construído a partir da narrativa hegemônica do Ocidente. Além de esses filmes desconstruírem a “História oficial”, como referido, eles se propõem a apresentar versões de outros ângulos históricos que, por sua vez, emergem, inclusive, de práticas estritamente pedagógicas das próprias comunidades. Por exemplo, no curta-metragem *Osiba Kangamuke – Vamos lá, criança!* (2016), a produção é resultado da proposição de professores da escola da aldeia Aiha Kalapalo, do Parque Indígena do Xingu (MT), que almejam construir um material didático voltado à preservação da memória coletiva, junto a elementos que as crianças elegem como importantes de serem lembrados (como certos rituais e a luta *ikin-dene*¹). Estritamente ou não, o fato de esse cinema apresentar uma dimensão pedagógica

que se revela por meio da apresentação de perspectivas distintas de história, de mundos, de sujeitos – tal como vimos defendendo neste texto –, indica não necessariamente um compromisso assente, mas uma base constitutiva deste gênero, *cinema indígena*.

Como quarta e última dimensão da constituição particular desse cinema, destacamos a ideia de ele operar com (e como) metafilmes, ou seja, o fato de o método de produção dos filmes ser, ele mesmo, parte constitutiva do filme. Felipe (2019), ao trazer o termo metafilme, enfatiza que o prefixo “meta” se refere a produções audiovisuais que reproduzem, no próprio filme, reflexões sobre o processo de criação daquele material. Nessa condição, metafilme pode ser tomado até mesmo como um tipo de método. Não por acaso, a ideia de pensar o filme como processo erige grande parte das narrativas fílmicas produzidas no contexto das oficinas de audiovisual Vídeo nas Aldeias (VNA) – experiência pioneira e que marca a produção audiovisual indígena de maneira indelével, desde seu surgimento, em 1986².

Daí resulta uma concepção de cinema e, diríamos mais, de *imagem* que merece ser ressaltada: não se trata de um cinema (nem de uma imagem) que espelha o mundo, mas que o produz na medida em que se torna matéria do/de pensamento no próprio contexto da produção audiovisual. Nessa condição, a partir de Felipe (2019, p. 246), pode-se dizer que o cinema indígena (e o

1 Luta praticada pelo povo Kalapalo, na qual vence quem derrubar o oponente ou tocar sua coxa.

2 Projeto criado em 1986, como parte de um programa de intervenção ligado ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Vídeo nas Aldeias (VNA) tem como base duas ações centrais: a produção audiovisual e a formação de cineastas indígenas. Para mais informações sobre o VNA, ver Carelli, Echevarría e Ziri6n (2016).

conceito de imagem que o erige) constitui-se no próprio ato de *pensar sobre a imagem em imagem*, “fazendo-se e, processualmente, desfazendo-se, enredando(se), a partir dos locais, dos personagens, das circunstâncias e situações de colonialidade como se fossem um só corpo fílmico”. É disto, pois, que trata a dimensão desse tipo de cinema: o ato de produzir os filmes já é, ele mesmo, *fílmico*.

Discutir tais aspectos sobre o cinema indígena não é algo menor em nossas discussões: é parte do processo de entender como os filmes merecem ser analisados, ou seja, de acordo com uma linguagem singular a partir da qual são construídos. Que outras formas de ver e fazer-se visível tais imagens dinamizam; que questões o atravessam de maneira a tornar possível a criação de outras narrativas de si e de mundo, no limite, operando como palimpsestos imagéticos contemporâneos? É, pois, a partir de questões como essas que passamos agora à análise desses materiais, assumindo um vetor central, objeto de discussão deste texto: as crianças Guarani.

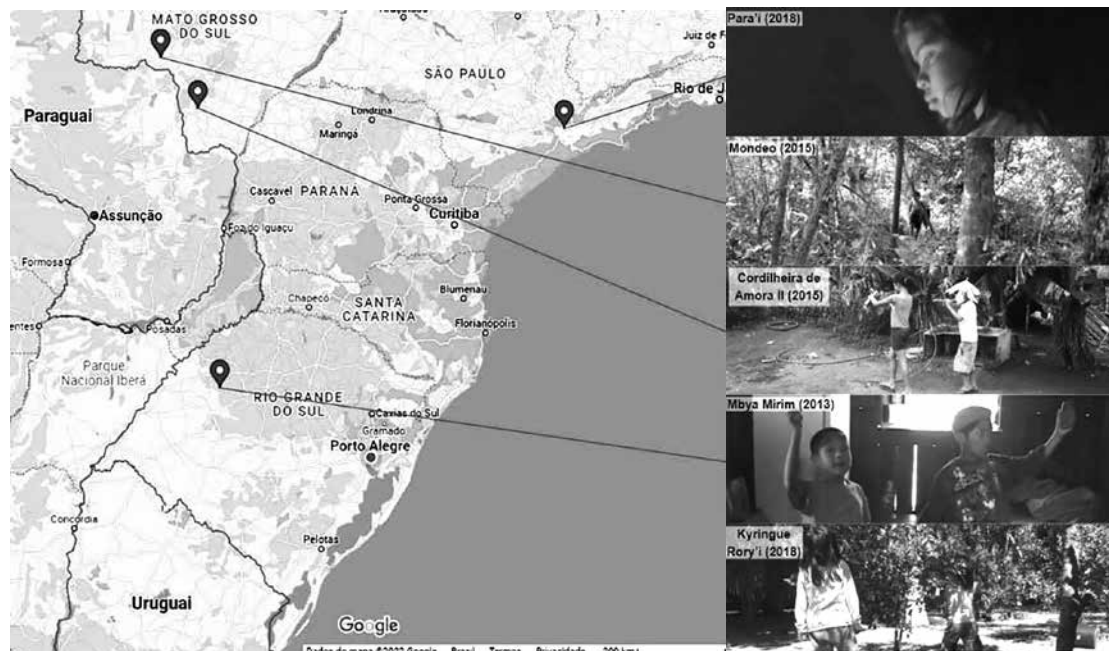
SOBRE ESCOLHAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisar materiais do cinema indígena, assumindo os objetivos propostos, exigiu a organização de um complexo conjunto de escolhas e procedimentos. A primeira das escolhas diz respeito à etnia – e isso porque há que se considerar que “cinema indígena”, ainda que tenha elementos em comum, como visto acima, não se constitui como um todo homogêneo e indiscriminado. A análise desses filmes demanda o conhecimento sobre epistemologias e cosmologias que sustentam as contranarrativas ou narrativas contra-

-hegemônicas que ali se erigem: elas não são aleatórias; elas se fundam em saberes, práticas, rituais que variam, em natureza e perspectiva, de acordo com os povos em jogo. Assim, e assumindo que as concepções de criança e de infância são muito variáveis entre os povos indígenas, para este trabalho analítico, tomamos a etnia Guarani. A escolha pelos Guarani se deu devido, prioritariamente, à presença de um volume maior de produções que tomam a criança como o sujeito central das (contra)narrativas e como sujeito partícipe dos modos de produção do audiovisual, bem como a uma maior facilidade de acesso aos filmes desse povo.

Uma segunda estratégia se refere à escolha das fontes nas quais buscaríamos os filmes: como repositórios, fizemos uma busca aprofundada nas mostras e festivais de cinema reconhecidamente mais relevantes considerando a temática do cinema indígena (incluindo aqueles em sua relação com a infância), quais sejam: “Mostra Tela Indígena” (edições de 2017, 2018 e 2019), que exibiu, nesse período, cerca de 50 filmes; “Cine Kurumin” (edição de 2021, que disponibilizou de modo remoto 60 produções audiovisuais); “Amotara: Olhares das Mulheres Indígenas” (edição de 2021, que possibilitou o acesso remoto a 40 filmes); “Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis” (edições de 2010 a 2021, resultando em um acervo de cerca de 1.000 filmes).

Em seguida, após uma primeira e intensa etapa de mapeamento, e a partir de listagem dos filmes e dos catálogos (disponibilizados on-line e que incluem *trailers* e sinopses), fizemos uma seleção preliminar das produções. Para tanto, nossos critérios de seleção foram: a) filmes nos quais as crianças indígenas tivessem centralidade; b) filmes



Recorte do mapa político brasileiro (Google, 2022) com *frames* dos cinco filmes a serem discutidos. Fonte: Google Maps (2022)

que pudessem ser assistidos pelo público infantil (classificação indicativa [ClassInd.]). Em nossas buscas, como era previsto, muitos filmes acabavam por ser apresentados em mais de um festival, o que reduzia o resultado final das produções significativas para a análise. Conforme os critérios mencionados, esta etapa do levantamento possibilitou a seleção de 25 filmes.

O processo de seleção envolveu ainda uma última etapa, em que buscamos materiais de uma mesma etnia e, ainda, que tinham a identificação da participação ativa das crianças Guarani na produção/criação dos materiais. Ou seja, a escolha final baseou-se em filmes que tinham as crianças como sujeitos da imagem, mas também como suas autoras³. Com isso, temos assim constituído o *corpus* de análise: *Cordilheira de Amora II* (2015); *Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças* (2018); *Mbya*

Mirim – Palermo e Neneco (2013); *Mondeo* (2015); *Para'i* (2018).

Nesse conjunto, acabamos por reunir produções de características distintas, tanto em termos de linguagem, como de abordagens temáticas: filmes indígenas que se aproximam de documentários antropológicos, como aqueles mais próximos de uma linguagem reconhecida como “ficcional”⁴; filmes de

3 Mesmo que as crianças que participam da criação/ produção dos filmes não sejam as mesmas daquelas que deles participam na narrativa, em si, como suas protagonistas.

4 Entendemos que o que determina o caráter de ficcionalidade de uma produção fílmica não é seu gênero, mas, isto sim, os “regimes de veracidade” criados pelas imagens. Em trabalhos anteriores, já discutimos sobre esse tema, entendendo justamente que há dinâmicas mais complexas que se travam na relação que estabelecemos com as imagens e que ultrapassam a mera conclusão de que a “verdade” ou a “realidade” estaria (ou não) centrada nesta ou naquela imagem.

longa-metragem e curta-metragem; filmes em que as crianças são praticamente as únicas personagens (e, portanto, em que há uma imersão em seu universo), como aqueles em que elas são filmadas no interior de suas comunidades, em permanente relação. Assim, se temos os curtas *Cordilheira de Amora II* (2015), *Mbya Mirim – Palermo e Neneco* (2013), *Kyringue Rory'i* (2018) e *Mondeo* (2015) como obras que, basicamente, operam a partir do testemunho de duas crianças, temos também o longa *Para'í* (2018), um filme que constrói uma narrativa baseada em desafios contemporâneos enfrentados pelos indígenas (demarcação de terras, avanço das igrejas em seus territórios, ausência do Estado etc.) sob o ponto de vista de uma criança. E é, pois, considerando esse conjunto de imagens que dinamizamos certos aspectos analíticos, apresentados a seguir.

AS CRIANÇAS GUARANI NO CINEMA INDÍGENA: NO *CORPO-CÂMERA*, A MOBILIDADE GUARANI

Ao afirmarmos que nossa análise converge para o cinema Guarani, há que se precisar que estamos falando não de um povo, mas, considerando nosso *corpus*, de duas parcialidades: os Mbyá-Guarani (*Mbya Mirim*, *Kyringue Rory'i*, *o sorriso das crianças e Para'í*) e os Kaiowá (*Cordilheira de Amora II* e *Mondeo*). Nessa condição, analisar aspectos dos filmes mencionados exige mostrar como se fazem inseparáveis a imagem da criança que emerge dessas produções e os sentidos dados a esse sujeito no interior de determinada episteme. Para tanto, elegemos uma categoria de análise central: a criança como *corpo-câmera* – que evidencia modos

de ser e viver das crianças Guarani, em uma dimensão relativa à mobilidade (criança em movimento) (Alvares, 2012; Cohn, 2002; Lecznieski, 2012; Menezes; Bergamaschi, 2015; Oliveira, 2012; Seizer da Silva, 2016; Tassinari, 2007; Zoia; Peripolli, 2010), e em como, nesses filmes, isso é elevado à categoria da imagem.

Em que consiste essa noção de mobilidade a que nos referimos no caso dos Guarani e, por extensão, na matéria-cinema objeto de análise neste texto? A mobilidade Guarani se dá por múltiplos aspectos e se mostra como um marca constitutiva do povo. No caso dos Guarani, e na discussão que estabelecemos, destacamos, de início, um aspecto: a circulação das crianças dentro das comunidades.

Oliveira (2012, p. 96) afirma que, entre as crianças Guarani, não há uma divisão definitiva entre maiores e menores, mas percebe-se que entre elas ocorre uma distinção – prova disso é que as “crianças menores são livres de ocupações”.

“[Já a] partir dos 6 ou 7 anos, as crianças passam a ter um cotidiano composto por ocupações predefinidas. Ao acordar, preparam seu próprio café da manhã e partem para a escola. Ao longo do dia, não deixam de brincar, mas assumem algumas atribuições na vida da aldeia. Cuidam de seus irmãos menores, iniciam atividades de artesanato, ajudam no preparo de alimentos em casa e auxiliam os adolescentes em algumas tarefas, como a coleta de lenha na mata, assumindo tarefas mais leves como carregar gravetos. Algumas crianças maiores fazem parte do coral. Participam ativamente das rezas na *Opj*, cantando, dançando, tocando instrumentos e até mesmo auxiliando o Karaí nas atividades de cura” (Oliveira, 2012, p. 97).

Tal forma de ser criança tem, como efeito, a instauração de um tipo distinto de sociabilidade, em que elas assumem, em suas comunidades, um lugar de destaque. Cohn (2002, p. 222) sublinha que essa sociabilidade é garantida por meio de um tipo de trânsito, de um tipo de circulação das crianças. Exemplo disso é que ela (a criança) atua “como mediadora entre casas, por ser mensageira e efetivar a reciprocidade ao levar comida de uma casa para outra, por pagar visitas formais, mas especialmente por criar laços especiais entre os dois pares de avós, consogros”.

Desde o filme *Bicicletas de Nhanderú* (2011)⁵, resultado do trabalho do Coletivo Guarani⁶, a circulação das crianças é elemento de destaque – especialmente quanto à articulação dessa mobilidade com um modo específico de enunciação, em que a palavra da criança se faz imagem, operando na construção do que estamos chamando de um *corpo-câmera*: “Há cenas em que os meninos e meninas falam diretamente para a câmera, e outras em que escapam, convocam o cineasta a acompanhá-las, quando circulam entre espaços, pelo entorno da casa, atravessam cercas que delimitam a aldeia” (Cachoeira; Bonin, 2019, p. 58). No filme, as crianças Guarani, ao circularem pelo entorno da casa, podem estar acompanhadas da parte nuclear das suas famílias (mãe, pai, irmãos, por exemplo), de

outras famílias ou até mesmo estar sozinhas – sem que isso implique noções de negligência ou desresponsabilização, mas de um modo de ser em movimento.

Em *Mbya Mirim* (2013), filme que é resultado de oficinas de cinema realizadas pelo já mencionado Vídeo Nas Aldeias (VNA), na Aldeia Koenju, em São Miguel das Missões (RS), junto aos Mbyá-Guarani⁷, registra-se continuamente as vivências de Neneco e Palermo dentro da sua comunidade e, ainda, os momentos em que eles cruzam fronteiras territoriais: os meninos circulam em diversos ambientes, nas casas, na escola, nas noites de festividade e jogos, nos espaços de plantio, avançam para a fazenda vizinha. Palermo é o irmão mais velho (8-9 anos de idade), e é ele quem direciona o curta-metragem, acompanhado pelo irmão mais novo, Neneco (6-7 anos de idade).

Em *Mbya Mirim* (2013), Palermo e Neneco apresentam um recorte específico da realidade indígena infantil em regiões de conflito, em que podemos perceber, literalmente, as fronteiras que limitam o modo de vida Mbyá-Guarani. Com a captura de imagem sendo feita invariavelmente à altura das crianças, em seus movimentos, o *corpo-câmera*, aqui dos irmãos, aponta quais são seus lugares e também seus não lugares – no caso, aqueles, proibidos, que impõem riscos de vida e morte, em que não são bem-vindos pelo “homem branco”, como nas constantes

5 O filme não compõe nosso *corpus* de análise, já que não foi localizado em nenhum dos repositórios que mencionamos, mas o trazemos aqui para mostrar a recorrência, em nada acidental, do tema da mobilidade (especialmente das crianças).

6 Fundado em 2007 por realizadores que fizeram parte do VNA, o Coletivo Mbyá-Guarani de Cinema é um coletivo de produção de vídeo e artes visuais, focado na cultura Guarani. Realizadores como Patrícia Ferreira Pará Yxapy, Ariel Kuaray Ortega e Aldo Kuaray Ferreira fazem parte do coletivo.

7 O filme tem como realizadores Ariel Ortega e Patrícia Ferreira – ainda que a produção faça parte de uma série de filmes do Coletivo Guarani. A narrativa é parte da coleção Um Dia na Aldeia, iniciativa do projeto Vídeo Nas Aldeias (VNA) de reunir diferentes curtas-metragens que contassem o cotidiano das crianças em suas comunidades. Algumas dessas narrativas tornaram-se livros, em uma parceria com a editora Cosac Naify, coleção hoje descontinuada.

cenar em que as cercas se fazem obstáculos a ser permanentemente cruzados, mesmo que isso implique, como conta Palermo, ser recebido a tiros (imagens 2, 3 e 4).

Em contrapartida, entre os espaços de livre circulação de Palermo e Neneco e aqueles a eles “proibidos”, há também lugares que se efetivam como espaços de contato – no caso, entre o que há dentro e o que há fora dos limites da comunidade. Esses espaços mostram a relevância do papel das crianças na comunidade, assumindo a importante função de serem “mediadoras”, pois normalmente são elas que melhor se comunicam e falam com mais domínio o português – tornando, por exemplo, o diálogo com os não indígenas viável (Tassinari, 2007). No curta, isso pode ser visto no momento em que Palermo e Neneco vão comprar sabão para lavar roupa: ali, interagem com a mulher que lhes vende sabão; ali, também o momento em que o Palermo ensina a Neneco uma linguagem outra, que exige performar outras práticas de comunicação e diálogo (imagens 5 e 6).

Em *Mondeo* (2015), temos um registro que se assemelha à proposta de *Mbya Mirim* (2013): a câmera acompanha dois meninos Kaiowá, o mais novo (6-7 anos) e o mais velho (8-9 anos), que caminham em meio a uma mata. Diferente de *Mbya*, que narra o cotidiano dos meninos em muitos dias e em diferentes atividades, em *Mondeo* temos não mais do que, aparentemente, algumas poucas ações: a construção de uma estrutura com bambus (uma armadilha para a captura de animais pequenos), a aprendizagem do uso do arco e flecha, a habilidade (no limite, incômoda, aos nossos olhos) no uso de um facão para cortar galhos e folhas, a conversa cúmplice entre

IMAGENS 2, 3 E 4



Frames que mostram o cruzamento de fronteiras e a presença das cercas.

Fonte: *Mbya Mirim* (2013)

eles. No entanto, em menos de dez minutos, o que se revela, de fato, é a complexidade dos saberes da criança indígena no cotidiano mínimo, aqui propiciada pela familiaridade com que percebemos o trânsito



Palermo instrui Neneco sobre como falar e o que falar com a senhora que lhes vende sabão.

Fonte: *Mbya Mirim* (2013)

das crianças na mata: “A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem” (Tassinari, 2007, p. 15). Andarilhar é um modo de estar no mundo, de estar com o outro, nas dinâmicas de aprendizagem que se transmitem de criança para criança, no vasto espaço da mata.

Não é coincidência que, nos filmes, essa circulação das crianças e, com efeito, suas formas de mobilidade se deem em torno de um permanente caminhar: caminhar constituiu-se como um *ethos* Guarani:

“Nós caminhamos para nos encontrarmos e falarmos com nossos parentes. Às vezes caminhamos por causa do falecimento de nossos parentes. Mesmo em lugares distantes, se estamos dispostos. [...] Quando nós precisamos deles, nós vamos. Quando eles precisam de nós, eles vêm. E essa é a vida dos Guarani. Se não estamos tranquilos em um lugar, nos mudamos para outro. Nos mudamos para outra aldeia ou saímos em busca de um lugar para construir uma nova aldeia. Desde os tempos antigos, esse é o nosso modo de ser. Nós caminhamos” (Chamorro, 2018).

Como em outros filmes dos Mbyá-Guarani, há uma ressonância entre um modo de fazer cinema e um modo de ser criança: a câmera se faz um “dispositivo nômade”, atrelada tanto à “experiência de perambulação desse povo tantas vezes expulso das suas terras” (Brasil, 2013, p. 261), como à marca de circulação das crianças, como aqui mostramos.

Mas há também outros modos de esse corpo-câmera se evidenciar: *Mondeo*, por exemplo, é o único filme do nosso *corpus* que não possui legendas e/ou dublagem, convocando o espectador a vasculhar seu repertório simbólico, tentando consolidar, de algum modo, o quebra-cabeça de interrogações provocado pelo desconhecimento quanto ao idioma Guarani, língua falada pelos meninos no filme. Se em outros filmes nos encontramos como dependentes das palavras ditas (dos diálogos em português ou legendas) – e não exclusivamente daquilo que emerge nas e das cenas, na qualidade de imagem fílmica –, *Mondeo* nos convoca a ouvir além das palavras, remetendo à seleção discursiva que Menezes e Bergamaschi (2015) apontam em relação aos Guarani, especialmente quanto a uma estratégia de “preservação”, que escolhe e

IMAGEM 7



Frame de *Mondeo* (2015), com os dois meninos Guarani-Kaiowá da Aldeia Pirakuá em Bela Vista, Mato Grosso do Sul. Fonte: *Mondeo* (2015)

seleciona palavras que serão ditas, reservando outras (de maior significado) e, com isso, evitando que possam ser mal interpretados, principalmente por não indígenas. Os Guarani provavelmente não partilham de toda sua cultura frente às imagens: há ali a escolha do que será dito, do que será mostrado, por mais que, num primeiro olhar, tenhamos a impressão de tratar-se de uma imagem “crua”. Em outras palavras, trata-se de operar com a câmera não como um olho que tudo vê, mas de um corpo-câmera que fala e que, nessa condição, se mostra autoral na medida em que edita, seleciona e produz a imagem que vemos.

Kyringue Rory'i, o sorriso das crianças (2018), filme descrito como da segunda fase do cinema indígena (Jesus, 2019), tem como realizadora Pará Reté, uma criança indígena. O filme nasce em um contexto de apropriação indígena da produção de suas

imagens: Pará tem apenas 11 anos quando filma, desenha e narra imagens do seu cotidiano na aldeia da tia (*Xe Xy'y Reko Apy*), com quem está passando um período de tempo, nas circulações rotineiras (práticas de mobilidade) entre os Guarani, no Rio Grande do Sul. A narrativa se faz de modo hábil, afinal, Pará cresceu observando seus parentes produzirem filmes e consumindo do cinema indígena (Wittmann et al., 2021).

Se até aqui falamos da mobilidade que as crianças tinham em frente à câmera, temos, em *Kyringue Rory'i*, um outro viés: aquele da dimensão assumida pela criança no antecampo. A mudança do ponto de vista de quem filma permite a captura de uma outra dimensão temporal, por meio da produção de tempo fílmico que não é o cronológico, mas sim o de descobertas, de experiências, de novidades e, justamente por isso, também, e mais uma vez, o das repetições criadoras: o tempo lento

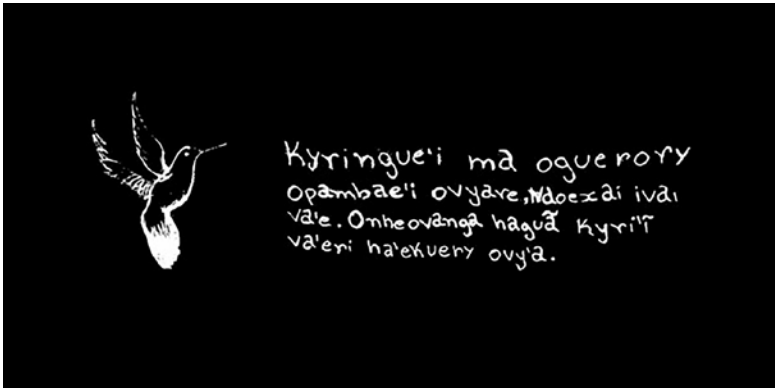
da mão idosa que dedilha na mesa, o tempo lento do preparo da comida no fogo ao pé do chão, da brincadeira na terra; um tempo que se revela, muito mais, como duração, na intensidade do vivido em sua imediatez. Esse elemento não é de menor importância: ele diz de uma linguagem do cinema indígena, no caso, da “observação atenciosa dos gestos das pessoas”, como já indicava Jean-Claude Bernardet, em 2006 (p. 20), em contraste, por exemplo, à atenção à câmera, posicionada diante do falante, que ainda marca nossa forma de produzir documentários.

Além disso, o (meta)filme *Kyringue Rory'i* se mescla à sua própria feitura (Brasil, 2013), de maneira a tornar-se, a um só tempo, registro, testemunho, produção e manifesto fílmico. Pará Reté não apenas produz imagens de uma

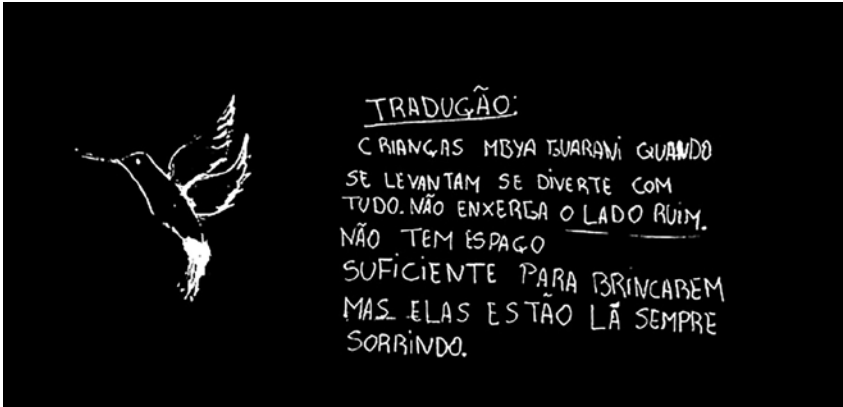
infância indígena: ela mesma acena para sua implicação naquelas imagens, e não apenas como diretora: ao final do filme, produz intervenções gráficas que indicam tratar-se da aldeia de sua tia; lança mão de intertítulos narrativos (escritos à mão, sendo um em Guaraní e outro em língua portuguesa) para apresentar ideias sobre as crianças Guaraní – algo que funciona, no limite, como um manifesto (imagens 8 e 9): “Crianças Mbyá-Guarani quando se levantam, se diverte com tudo. Não enxerga o lado ruim. Não tem espaço suficiente para brincarem mas elas estão lá sempre sorrindo”.

Pensar sobre essa noção de mobilidade (do campo para o antecampo) implica colocar em relevo outra característica deste corpo-câmera da criança: a “da modulação do espaço fílmico como espaço histórico, da

IMAGENS 8 E 9



Frames de *Kyringue Rory'i* (2018), indicando as interferências gráficas de Pará Reté. Fonte: *Kyringue Rory'i*, o sorriso das crianças



passagem dos indivíduos da condição de objeto a sujeitos da câmera e, sobretudo, do pensar cinematográfico sobre o mundo, a partir da perspectiva reversa fílmica originária” (Felipe, 2023, p. 3). O olho que filma (ao que se exige, para isso, certo “distanciamento”) também faz parte daquele mundo que agora, para nós, se torna imagem, em um constante intercâmbio entre o “dentro” e o “fora”, entre o “interior” e o “exterior”.

Se Pará Reté indica que o que filma é a comunidade da tia – ou seja, que, para fazer o filme, ela precisou ir de uma comunidade para outra –, isso se relaciona ao trânsito característico dos Guarani (Pissolato, 2006; Santos, 2015), como mencionado. Pará estaria, assim, em um desses momentos de trânsito *entre casas e entre comunidades: entre-lugares*. Na circulação de Pará Reté, percebemos em grande parte das cenas, em *off*, um som residual: uma rodovia de grande circulação. Não há como determinar se o som é (ou não) parte intencional na composição, contudo, ainda assim, trata-se do registro de um elemento extracampo que atua na imagem. O som dos carros ao fundo, em alta velocidade, a todo tempo, contrasta com aquele dos pássaros, das vozes das crianças que brincam, do barulho do vento e das árvores. Ele nos remete, principalmente, ao “aperto colonial” que se manifesta pela impossibilidade de se manter o modo de vida extrativista, em função da redução drástica de territórios desde a invasão colonial e da concessão de terras, quase sempre, impróprias para uma agricultura de subsistência (se observarmos os pomares apresentados no curta, eles são recentes, provável tentativa de recuperação do solo). A marca atual da circulação Guarani, em que já não é mais possível a

circulação livre entre terras, adapta-se a uma mobilidade *entre* territórios indígenas.

A mobilidade “externa” das crianças Guarani, a mesma que denuncia o “aperto colonial” que marca as produções fílmicas, é um elemento que também compõe as descobertas de outra criança, Pará (Monique Ramos Ara Poty Mattos), em *Para’í* (2018). Neste outro filme, que apresenta características da ordem do ficcional (ainda que traga elementos constitutivos da realidade indígena no Brasil hoje), a terra indígena onde a menina mora, violentamente premida pela vida urbana, força muitos a dela partirem em busca de outros territórios, como é o caso do próprio avô da menina. Para ter acesso básico à educação, por exemplo, Pará precisa deixar diariamente a comunidade em direção à escola não indígena (o que indica a necessidade de sair dela para suprir certas demandas sociais).

A “terra sem males” procurada pelo avô de Pará, onde ele poderá enfim plantar, é encontrada. Sabendo disso, Pará vai à procura do avô, arriscando-se a atravessar a cidade com outra amiga da aldeia. As duas meninas chegam a outra comunidade de ônibus, seguido de uma longa caminhada. Numa história tramada por metáforas, a travessia feita por Pará desnuda também um espaço visual agonístico: um constante ir e vir entre dois mundos, o indígena e o não indígena, num trânsito que, mais uma vez, diz de um *entre-lugares*. Numa das sequências iniciais do filme, Pará circula dentro e fora dos limites da sua comunidade. O enquadramento da imagem centraliza a rua, mas é o movimento de Pará que faz a câmera se deslocar e acompanhar o andar da menina, tendo as casas da aldeia ao fundo (imagens 10, 11 e 12). O movimento sutil da imagem nos mostra



Pará andarilhando no *entre* aldeia e cidade. Fonte: *Para'í* (2018)

o protagonismo de Pará como corpo-câmera que se insinua justamente na emergência deste *entre*: no *entre* a aldeia e cidade; no *entre* que se manifesta na habilidade de usar o celular, o computador e em suas tentativas de plantar o milho crioulo; no *entre*-línguas, que a faz questionar o pai sobre o porquê de ele nunca ter ensinado a ela o Guarani; no *entre* a aprendizagem da leitura em voz alta na escola não indígena com a professora e aquela, com a mãe, sobre o tempo que demora para uma semente crescer; no *entre* a misteriosa diferença entre “cura” e “milagre”, exposta pela divergência da mãe (que frequenta a casa de reza da aldeia) com o pai (indígena convertido, que frequenta uma igreja evangélica).

Personagem principal em *Cordilheira de Amora II* (2015), Cariane organiza, igual-

mente, distintas formas de se situar nesse espaço indiscernível de um *entre*. Se o universo lúdico apresentado em *Mondeo* e em *Mbya Mirim* remete àquele de aprendizados que se dão, basicamente, como resultado de um trânsito na mata (e em tudo o que isso envolve), *Cordilheira* apresenta um universo de brincadeiras mais híbrido, que se erige como resultado visível do contato com o não indígena, não apenas pelos objetos que comparam, como também pelo universo que ali se instaura. Na “casa própria” que Cariane constrói, atrás da casa da família, tijolos soltos fazem as vezes de paredes e escadas de um imóvel de “dois andares” (mesmo que ali não tenha mais do que dois degraus), a embalagem usada e vazia de sabão Ypê é usada como uma televisão, o CD antigo serve de índice para um computador, o fragmento de

IMAGENS 13, 14, 15 E 16



Em sentido horário, nos dois primeiros *frames* superiores, Cariane e Clebisson ligam a televisão na sala. Nos *frames* inferiores, Clebisson trabalha no computador e Cariane toma um café na cozinha. Fonte: *Cordilheira de Amora II* (2015)

madeira gasto aparece como porta-retrato, em que, de um lado e de outro, duas fotografias fazem-se presentes, a porta de um guarda-roupa é uma cama, os encartes de produtos da Avon são livros infantis (que permitem a ela e ao primo Clebisson, com quem brinca, ler histórias como *Chapeuzinho vermelho* e *Os três porquinhos*), o galinheiro vazio é um ônibus. Ao que a mãe chama insistentemente de “lixo”, Cariane responde: “É brinquedo!”. Ao lado do ônibus, uma loja. A mãe insiste: “Lixo”. Cariane dobra a aposta: “Um shopping: lojas, cabeleireiro, comida, doces, champagne”.

Cariane faz as perguntas e ela mesma as responde ao narrar no filme o universo imaginativo que cria: quando se mudou para ali onde estão, ela e a família não tinham água, não tinham luz, televisão, nada. O lugar onde moravam “agora tem dono, outro” – deixando entender que se trata de uma terra da qual provavelmente foram expulsos. Sem dúvida, há elementos concretos sobre os quais aquele mundo se erige: seja a ausência de um Estado que lhes garanta condições mínimas de vida, seja elementos da cultura não indígena com os quais ela certamente tem contato. Na pesquisa de Santos (2015), que se deu com crianças indígenas Kaiowá da mesma região em que o curta foi produzido, observa-se algo semelhante nos desenhos por elas produzidos: a recorrência das imagens de casas de dois andares, mesmo não sendo um tipo de construção comum entre os indígenas dali. Questionadas pela pesquisadora, as crianças respondiam que isso se devia tanto à televisão, como à circulação das crianças na região, que lhes permitia ver tais construções não indígenas próximas a seu território.

Mondeo (2015) e *Cordilheira* (2015) são produções de um mesmo ano, com o “mesmo” povo, em um mesmo Estado, mas

nos apresentam versões distintas sobre as crianças e sobre seus desafios (e sobre suas visões frente a esses desafios). Com o filme, percebemos, também nessa dimensão, uma ausência de homogeneidade quanto a problemáticas tão complexas. Em outras palavras, mesmo com a proximidade geográfica, o “aperto colonial” em que cada um vive é único. Ou, ainda, o modo com que cada comunidade responde – inclusive em imagem – a esse “aperto” é distinto.

Contudo, indicar que Cariane organiza aquela casa como escape, fuga ou em razão de uma falta é reduzir todo um sistema de fabulação que a menina cria. Cariane imagina a “casa própria”, as portas que precisam ser trancadas, imagina o shopping, imagina os amigos, os mesmos que posam para as fotos do porta-retrato, também imaginado. Imagina o filme do qual *Cordilheira de Amora II* nada mais é do que a continuidade – ou seja, *Cordilheira de Amora é II* porque o primeiro é parte (imaginada) do próprio curta a que assistimos: *mise en abyme* no contexto da imagem. Cariane repete, em forma de monólogo, a pergunta que recorrentemente lhe é feita: “Por que você fala tanto sozinha?”. “Porque eu imagino, meu amigo!” Imaginação e realidade ou visível e invisível não ocupam lugares distintos (no filme), nem opostos (para ela): deslizam em um *entre* que aqui torna espaço indígena e não indígena um só.

Deslocamento, trânsito, deslizamento: no contexto da análise dos cinco filmes, a mobilidade de que falamos – trazida por meio do que vimos chamando de um corpo-câmera e que guarda relações constitutivas com a cultura Guarani –, assume distintos nomes, respondendo a diferentes práticas. Tal categoria não se faz matéria para uma romantização da criança, mas, antes, indica modos inclusive

tensionantes de ser criança indígena; indica urgências, violências, desafios enfrentados hoje e historicamente; indica a apresentação de universos complexos, ora a nós familiares, ora totalmente desconhecidos. Além disso, menos do que meros temas a serem levantados, meras sequências fílmicas, a argumentação em torno desse corpo-câmera, desse modo de ser criança em imagem, não é resultado de um esforço interpretativo. O que se tem é a composição casuística de uma imagem que é, em si, sentido; de uma linguagem que é, em si, modos de ser e que, nessa condição, diz de modos de ser criança: em seu cotidiano mínimo, em seus gestos (os mais singelos, os mais intensos), em suas aprendizagens, em sua linguagem, tudo ao mesmo tempo; em uma palavra: ser em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, estabelecer um debate sobre a imagem da criança na medida em que dinamizada em cinco filmes vinculados

ao chamado “cinema indígena”. Proceder a esta análise implicou percorrer duas discussões centrais: uma sobre o próprio cinema indígena, naquilo que o marca como linguagem e como prática: prática coletiva, mas também prática política de apresentar-se e fazer-se visível, prática pedagógica, prática de resistência. A outra discussão, de ordem analítica, se voltou não para a tentativa de perscrutar uma pretensa totalidade das imagens, mas extrair, de cada um dos filmes, recortes cinematográficos implicados em mostrar o funcionamento de narrativas contra-hegemônicas, avessas à “História oficial” (que insiste em construir a imagem do indígena – e da criança indígena – como incivilizada, exótica). Ao colocar em jogo a ideia de uma (contra)narrativa construída na forma de um corpo-câmera, entendemos, tal como Brasil (2013, p. 249), a partir de Eduardo Viveiros de Castro, que esses filmes funcionam não apenas como um modo de “imaginar uma experiência” (no caso, da criança Guarani), mas especialmente como uma maneira sensível de “experimentar uma imaginação”.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, M. M. "Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento", in A. Tassinari; B. S. Grando; M. A. dos S. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 77-91.
- BARROS, M. F. "Tava: cenas da caminhada e da conversação no cinema Mbyá-Guarani", in P. Delgado; N. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- BERNARDET, J.-C. "Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade", in *Mostra Vídeo nas Aldeias: um olhar indígena*. Olinda, Vídeo nas Aldeias, 2006.
- BRASIL, A. "Mise-en-abyme da cultura: a exposição do 'antecampo' em Pi'õnhitsi e Mokoi Tekoá Petei Jeguatá". *Significação*, v. 40, n. 40, 2013, pp. 245-65.
- CACHOEIRA, L. A.; BONIN, I. "Pedagogias culturais em realizações de cineastas Mbyá-Guarani". *Interterritórios – Revista de Educação*, v. 5, n. 9. Caruaru, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- CARELLI, V.; ECHEVARRÍA, N.; ZIRIÓN, A. "Diálogos sobre o cinema indígena". *Los Cuadernos de Cinema 23 – Conversas*, n. 7. México, 2016.
- CHAMORRO, E. "A cultura da caminhada Mbyá-Guarani em foto, vídeo e outros documentos". *Revista IC*. São Paulo, Itaú Cultural, 2018.
- COHN, C. "A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia", in A. Lopes da Silva; Â. Nunes; A. V. Macedo (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.
- COHN, C. "O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança". *Horizontes Antropológicos*, ano 27, n. 60. Porto Alegre, mai.-ago./2021, pp. 31-59.
- CORDILHEIRA de Amora II. Direção de Jamille Fortunato, produção de Alexandre Basso e Lia Mattos, elenco com Cariane Martines e Clebisson Domingues. Mato Grosso do Sul, Espaço Imaginário e Tenda dos Milagres, 2015, 12 min. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii.
- COSTA, G. M. da; GALINDO, D. "Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- DELGADO, P. S. "Consolidação do movimento indígena contemporâneo e produção audiovisual como uma nova forma de resistência", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.
- FELIPE, M. A. "Contranarrativas fílmicas Guarani-Mbyá: atos decoloniais de desobediência institucional no cinema indígena". *MATRIZES*, v. 13, n. 1. São Paulo, jan.-abr./2029, pp. 231-54.
- FERREIRA, R. S. (Arajeju). "Cinema de luta dos povos originários no Brasil e processos colaborativos interculturais: autorias indígenas e narrativas audiovisuais contra-hegemônicas", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018.

- JESUS, N. T.; MOREIRA, B. D. "Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual", in P. S. Delgado; N. T. de Jesus (orgs.). *Povos indígenas no Brasil: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, Brazil Publishing, 2018, pp. 81-98.
- KYRINGUE Rory'i, *o sorriso das crianças*. Imagens, desenhos e crédito a Pará Retê, colaboração de Carmem Guardiola, Daniel Eizirik e Tuane Eggers. Rio Grande do Sul, 2018, 4min.47s. Disponível em: <https://vimeo.com/369691287>.
- LECZNIESKI, L. "Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios", in A. Tassinari; B. Grando; M. A. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 25-51.
- MBYA Mirim – Palermo e Neneco. Direção de Ariel Duarte Ortega e Patricia Ferreira. Rio Grande do Sul, Vídeo nas Aldeias, 2013, 22 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SA0L7_Qwj4.
- MENEZES, A. L.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2015.
- MIGLIORIN, C. "O que é um coletivo – Teia: 10 anos". *Revista do IMS*. São Paulo, Instituto Moreira Salles, dez./2012, pp. 2-15.
- MONDEO. Produção de Mosarambihára. Mato Grosso do Sul, Ascuri, 2015, 9 min.45s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRUFcZsS1p8&feature=youtu.be>.
- OLIVEIRA, M. S. de. "Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC", in A. Tassinari; B. S. Grando; M. A. Albuquerque (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2012, pp. 93-115.
- PARA'Í. Direção de Vinicius Toro. História original: Alcides Tupá Jexaka Mirim, Felipe Karai Mirim Silva, Márcia Jera Venício, Sonia Barbosa Ara Mirim, Richard Wera Mirim, Vinicius Toro. São Paulo, Programa Aldeias, TI Jaraguá, 2018, 1h22min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=12YOpLCjzr0>.
- QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005.
- SANTOS, J. R. *Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, MS: novos cenários de socialização*. Mestrado em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2015.
- SEIZER DA SILVA, A. C. *Kalivôno Hikó Terenô: sendo criança indígena Terena do/no século XXI – Vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*. Tese de doutorado. Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2016.
- SOARES, I.; SALES, J. A. "Formação audiovisual e identidade indígena na produção de cinema e vídeo com os povos Potiguara e Anacé". *Revista Digital do LAV*, v. 14, n. 1. Santa Maria, UFSM, jan.-abr./2021, pp. 103-20.
- TASSINARI, A. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, ano 7, n. 13. Campo Grande, out./2007, pp. 11-25.
- WITTMANN, M. A. S. et al. *A tela: cinema e realizadores indígenas no Rio Grande do Sul*. Edição on-line própria da "Mostra Tela Indígena", 2021.
- ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. "Infância indígena e outras infâncias". *Espaço Ameríndio*, v. 4, n. 2. Porto Alegre, jul.-dez./2010, pp. 9-24.