

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

EDUARDO SANTOS SCHAAN

Imagens em Movimento

*reflexão sobre a aprendizagem Mbya a partir de uma oficina de vídeo na Tekoá
Nhundy, RS, em 2014 e 2015*

PORTO ALEGRE
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

Imagens em Movimento

*reflexão sobre a aprendizagem Mbya a partir de uma oficina de vídeo na Tekoá
Nhundy, RS, em 2014 e 2015*

Autor: Eduardo Santos Schaan

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Bacharel em
Ciências Sociais ao Departamento de
Antropologia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Baptista da Silva

PORTO ALEGRE

2015

Eduardo Santos Schaan

Imagens em Movimento

reflexão sobre a aprendizagem Mbya a partir de uma oficina de vídeo na Aldeia da Estiva, RS, em 2014 e 2015

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais ao Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. (Orientador) Sergio Baptista da Silva

Prof. Dr. José Otávio Catafesto de Souza

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Epígrafe

O mar e o canavial – João Cabral de Melo Neto

O que o mar sim aprende do canavial:

a elocução horizontal de seu verso;

a geórgica de cordel, ininterrupta,

narrada em voz e silêncio paralelos.

O que o mar não aprende do canavial:

a veemência passional da preamar;

a mão-de-pilão das ondas na areia,

moída e miúda, pilada do que pilar.

O que o canavial sim aprende do mar;

o avançar em linha rasteira da onda;

o espriar-se minucioso, de líquido,

alagando cova a cova onde se alonga.

O que o canavial não aprende do mar:

o desmedido do derramar-se da cana;

o comedimento do latifúndio do mar,

que menos lastradamente se derrama.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os Guarani da Estiva e aos professores e funcionários da Escola Karáí Nhe'e Katu.

Agradeço à minha família, à Ana e ao Eduardo.

Ao Professor Sergio Baptista da Silva.

À FAPERGS pela bolsa de Iniciação Científica concedida.

Aos encontros da Rede de Saberes e da Abya Yala pelas reflexões oferecidas.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre uma oficina audiovisual que ocorreu na Tekoá Nhundy, ou Aldeia da Estiva, localizada no município de Viamão, RS, com um grupo da parcialidade Mbya Guarani, entre maio de 2014 e o ano de 2015. Faz-se a problematização das práticas escolares ocidentais e sua construção da pessoa em face do contexto Mbya, que envolve outra concepção de pessoa e, conseqüentemente, outras pedagogias, em que a vontade individual é muito valorizada. Em seguida, relaciona-se a caminhada como prática didática e também cosmológica com o percurso trilhado durante a oficina. A retratação da alteridade, muitas vezes extra-humana, era frequente, o que leva a reflexões sobre a própria caminhada durante a oficina ser uma forma permeada por predações e, de forma mais ampla, o aprendizado pode ser visto como uma captura de conhecimentos externos a si. Por último, a retratação de lendas contadas por pessoas mais velhas, em que a alteridade se faz presente, está ligada ao aprendizado com os mais velhos por meio de histórias, formando uma espécie de ciclo de aprendizagem.

Palavras-chave:

Mbya-Guarani – aprendizagem – jeguatá - alteridade

Abstract

This paper reflects upon an audiovisual workshop that took place in Tekoá Nhundy, or Village of Estiva, located in Viamão, RS, between 2014 and 2015 with youngsters of the Mbya Guarani group. It's made a questioning of the western school practices and the fabrication of the person in relation with the Mbya context, involving another conception of person in which the individual personality is much valued. Then it's related the act of walking as a teaching and cosmological practice with the route made during the classes. The representation of the alterity, often extra human, was frequent, which lead us to reflect upon the walking itself in the classes as a way permeated by preying and, more broadly, the learning can be seen as the capture of an external knowledge. Finally, the representation of tales told by elder people in which the alterity exists is connected to the learning through stories, forming kind of a circle of teaching.

Key Words:

Mbya-Guarani – learning – jeguata - alterity

Índice de Figuras

Ilustração 1: Éllvis e Zeca experimentando o equipamento de som. Outubro de 2014. Foto de Gustavo.....	11
Ilustração 2: Mapa de parte das aldeias Kaingang e Mbya do RS. A Estiva está localizada próxima ao Guaíba (indicação minha). Fonte: FUNAI (2002).....	17
Ilustração 3: Foto de Zeca. Outubro de 2014.....	18
Ilustração 4: As casas da Estiva. À direita e abaixo, a ERS 040. Fonte: Google Maps.....	21
Ilustração 5: A Aldeia representada na parede da escola. Foto de minha autoria.....	22
Ilustração 6: Alguns alunos a caminho do açude próximo à aldeia. Dezembro de 2014. Foto de Bruno.....	24
Ilustração 7: Um estilingue em processo de fabricação. Foto de Zeca, outubro de 2014.....	30
Ilustração 8: Um preá morto e “roubado” de um gato do mato. Foto de minha autoria, dezembro de 2014.....	35
Ilustração 9: Meninos encenam transformação em ka’í (macaco). Dezembro de 2014.....	41
Ilustração 10: Foto tirada por Bruno a caminho de um lago. Junho de 2015.....	44

Sumário

1 Introdução.....	9
2 Os Mbya Guarani	14
2.1 Minha entrada em campo.....	18
3 O respeito à personalidade.....	23
4 Troca de lentes	33
5. Considerações Finais	44
6 Referências.....	47

1 Introdução

Início esse Trabalho de Conclusão com a vontade de caminhar pelas frases e, como o insone que rememora seu dia durante o passeio noturno, quero organizar as ideias, as paixões. E no caminhar das frases, a escrita opera em magia: cria outros mundos, outras realidades engatilhadas no coração da palavra. Uma cosmogonia particular a que a própria realidade se adapta, e - porém - sempre se furta. Como diz Barthes (2003) – o caminho em linha reta (o caminho metodológico) tem um destino já fixado, enquanto o caminho livre é aberto a destinos inesperados.

Assim, este texto fará uma reflexão com base em minha experiência em uma oficina audiovisual que aconteceu entre maio de 2014 e o ano de 2015 na *Tekoá¹ Nhundy*, ou Aldeia da Estiva, localizada na ERS 040, no km 39. A aldeia da Estiva é formada por indígenas da parcialidade Mbya, que compõem o grupo formado por Guarani Nhandeva e Kaiowá (Pradella, 2009). Há, entretanto, habitantes *juruá* (não indígenas) e também Kaingang, presentes, principalmente, pela relação que os Mbya de *Nhundy* possuem com aldeias Kaingang do norte do estado, particularmente em Tenente Portela. A escola na qual trabalhei é uma das poucas no Estado que fornece, além do ensino fundamental, educação de nível médio para estudantes Guarani.

Este trabalho foi possível graças ao estímulo e apoio do Professor Sérgio Baptista, do qual sou bolsista de Iniciação Científica em seu projeto chamado “O Cosmos e suas Imagens”, que objetiva problematizar a percepção e estatuto de imagens (sonora, ritual, visual) e suas agências em contextos ameríndios. Sem o apoio e conversas com o professor, tenho certeza de que não realizaria este projeto.

¹ O termo *Tekoá* é traduzido como aldeia, mas envolve um universo semântico mais amplo. Conforme Testa (2008, *nota de rodapé*) “indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local”.

Durante os anos de 2014 e 2015, realizei uma oficina de imagens, que foi chamada de Projeto *Ta'anga*², em que compartilhei conhecimentos técnicos da área de captação de imagens com um grupo da Estiva, especificamente para uma turma no final do Ensino Fundamental da Escola Estadual Karáí Nhe'e Katu, com faixa etária entre 8 e 17 anos. Pretendia, como iniciando na pesquisa científica, construir uma relação de troca com a comunidade que iria pesquisar, baseando-me no projeto "Vídeo nas Aldeias", coordenado por Dominique Gallois, Vincent Carelli, entre outros. Este projeto contempla vários grupos indígenas e ensina técnicas para a produção de imagens fotográficas, sonoras e filmicas com o uso de aparelhos como câmeras fotográficas e computadores. A intenção é que os indígenas tenham capacidade técnica para pensar e produzir imagens oriundas desses aparelhos e assim poderem construir suas autorrepresentações e suas formas de conhecimento através destas mídias (Gallois, 1992). Assim como o "Vídeo nas Aldeias", procurei possibilitar que os Mbya Guarani com quem trabalhei desenvolvessem a capacidade de refletir e produzir imagens de acordo com suas intenções pessoais e do grupo ao qual pertencem, o que pode transformar-se, futuramente, em um meio para divulgar a luta pela obtenção de seus direitos. É sabido que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem violência e desrespeito por parte de não indígenas, e é possível notar que diversos povos indígenas, inclusive os Mbya Guarani têm se utilizado da mídia audiovisual para lutar por seus direitos e divulgar sua especificidade cultural. O aprendizado de técnicas de captação visual e sonora se torna então um instrumento voltado simultaneamente para um aprendizado individual, algo como uma alfabetização audiovisual, e também se torna um instrumento coletivo de luta para se fazer ouvir e ter seus direitos devidamente cumpridos.

² Imagem, em Guarani (nome escolhido pelos estudantes).



Também acredito que seja importante estabelecer relações de troca com a comunidade pesquisada, ainda mais se tratando de populações minoritárias que tiveram durante séculos seus direitos, seu modo de vida e particularidades ignoradas e negadas. Relações que transcendam a informação acadêmica – que passem pelos afetos e trocas de conhecimentos e experiências – são importantes para fortalecermo-nos conjuntamente. No livro “O Processo”, Kafka condensa, em um pequeno comentário sobre o personagem Joseph K., o poder que se cria quando nos recusamos, enquanto pesquisadores, ao contato e à relação com nossos interlocutores, tornados somente objetos de pesquisa. Ele escreve:

“Sentia-se tão à vontade como quando, no estrangeiro, a gente fala com pessoas inferiores, guardando para nós mesmos tudo o que nos diz respeito e falando serenamente apenas dos interesses do interlocutor, o que o eleva a nossos olhos, mas permite, em compensação, que nos livremos dele no momento em que queremos”
(KAFKA, 1978, p. 169)

Quanto às contribuições acadêmicas deste texto, procuro refletir sobre uma experiência de ensino e aprendizagem com a turma da Aldeia da Estiva e

entrelaçá-la com a literatura acerca de coletivos Mbya Guarani e, de modo mais amplo, ameríndios. Relaciono o caminhar que se fez como percurso de aprendizagem metafórico (a aprendizagem e ensino ao longo do tempo, a imagem do caminho de conhecimento que se trilha – tanto meu, como dos alunos) e o caminhar como prática efetiva de ensino e aprendizado. Juntamente a isto, relaciono as experiências de caminhadas a um percurso de predações mediatizadas e narrativizadas pela câmera fotográfica/filmadora. Como detalharei mais adiante, o foco de produção dos filmes realizados pelo grupo centrou-se na retratação, ou mesmo captura, da alteridade, em processos em que a presença temática do *jepotá*³ foi constante. Os percursos de produção fílmica eram permeados por predações: a dos espíritos terrenos (*ãngue*), que provocam os *jepotás*, os quais eram retratados e transformados em discursos visuais pelos alunos. Como uma forma de autorreflexão, minha própria presença, enquanto *juruá* (não indígena) que compartilha um conhecimento técnico pode ser vista como forma de predação de conhecimentos. Por fim, argumento que essa teia de predações e capturas de alteridade girou em torno de uma pedagogia em que o caminhar era um componente central, e que estabelece conexões estreitas com o ensinamento dos mais velhos, que forneciam conselhos e histórias a serem narradas neste cosmos Mbya Guarani.

A experiência de ensino na realidade indígena se construiu em diálogo com aulas de pedagogia, didática e estágio obrigatório que tive na PUCRS, quando no curso de Letras-Português. O conflito que surgiu quando tentei pôr em práticas as orientações didáticas recebidas para lidar em escolas “regulares” e a realidade e os anseios dos alunos Mbya criam o motivo inicial do texto. Neste ponto, reflito sobre a escola *Karai Nhe'e Katu* e suas particularidades, tendo como pano de fundo a educação ocidental. Dessa diferença, surgiram as considerações que serão feitas acerca da aprendizagem e da cosmologia Mbya,

³ O *jepotá* é traduzido por Guasch (*apud* Prates, 2013) como *deseo*, sendo derivado do verbo “querer”. Geralmente envolve um processo de transformação de um ser humano em outro ser de características animais através da intermediação negativa (para os seres humanos) de espíritos.

principalmente em torno da ligação entre o caminhar, a captura da alteridade e o ensinamento dos mais velhos.

Em relação à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo farei uma breve revisão sobre a etnia Guarani, principalmente sua parcialidade Mbya, baseando-me em alguns autores que trataram do tema. Também irei narrar minha trajetória e entrada em campo, bem como o contexto de formação e a situação atual da *Tekoá Nhundy*.

No segundo capítulo, desenvolvo um panorama sobre a instituição escolar ocidental e os mecanismos de disciplinarização, comparando, logo depois, com a realidade da escola Karaí Nhe'e Katu e com as avaliações do sistema escolar ocidental a partir de teóricos indígenas. Houve uma diferença entre processos de ensino e aprendizagem nas primeiras aulas da oficina já referida, em que, após uma autocrítica, abri-me a outro modo de aprender dos alunos. Relaciono este modo de aprender com questões cosmológicas que giram em torno da vontade e da personalidade individual da pessoa Mbya e as diferenças cosmológicas de constituição da pessoa.

No terceiro capítulo, relaciono os processos de aprendizagem diferenciados postos em prática na oficina com a ideia e a prática de caminhar e sua importância cosmológica para os Mbya. O caminhar, além disso, aparece na forma de uma metáfora e uma prática da predação. Neste percurso, a agência da própria câmera fotográfica tem um papel importante na captura de alteridades. Por fim, ligo os percursos de aprendizado e predação com o saber dos mais velhos e a importância de narrar em imagens o saber dos anciãos para uma boa aprendizagem de como ser Mbya.

2 Os Mbya Guarani

Os Guarani são um povo que habita o Paraguai, Argentina, Uruguai e a região meridional do Brasil, com uma população total, segundo Catafesto de Souza (2009) que soma cerca de 20 mil pessoas. No Rio Grande do Sul, existem aproximadamente 2600 pessoas que vivem em cerca de 83 lugares de ocupação (Bapstista da Silva & Dias Schmidt, 2013).

Schaden (1974) divide os Guarani em três subgrupos, chamados Mbya, Kaiowá e Nhandeva, separados por diferenças sobretudo linguísticas, devido às variações dialetais. Historicamente, a população Guarani teve intensos contatos culturais com outros povos indígenas e também com portugueses e espanhóis, o que inclusive levou Schaden a argumentar que “nenhuma tribo ameríndia parece ter sido submetida, nestes quatro séculos, às influências de tão variadas situações interculturais” (SCHADEN, 1974, p. 11).

Fausto (2002) escreve que, de início, não havia a palavra “guarani”, que significaria “guerra”, mas uma pluralidade de povos tupi-guarani, como Carijó, Tamoio e Tapé, e que habitavam toda a região da Bacia do Prata e o litoral do Atlântico. A denominação “Guarani”, entretanto, acabou prevalecendo para uma série de grupos. Garlet (1997) aponta que os Mbya Guarani, em particular, são originários do leste do Paraguai, quando eram conhecidos como índios monteses ou *Ka'yguaá (os do mato)*. A partir do século XVII, este grupo passou a sofrer contínuas tentativas de redução por missionários jesuítas, que fundaram, por exemplo, as Missões de Guayrá, que aconteceram no início do século XVII. Durante dois séculos, as reduções jesuíticas aos poucos geraram uma diferenciação entre os índios convertidos em população rural e os índios não reduzidos, chamados de Monteses ou *Ka'yguaá*. Estes últimos eram oriundos de fugas do sistema de *encomendas*, das próprias missões ou índios que se refugiaram cada vez mais nas matas. Até o século XVIII, portanto, estes Monteses conseguiram permanecer relativamente longe das tentativas de colonização e catequese através do distanciamento dos centros urbanos e da

introspecção nas matas. Fausto condensa o processo por que passaram os Guarani no Paraguai deste modo:

Para resumir nossa história, digamos que, a partir de então, assistiríamos, de um lado, a uma crescente distinção sociocultural entre os Guarani *monteses* e os demais Guarani e, de outro, a uma progressiva indistintibilidade entre os Guarani dos *pueblos* provinciais e os das missões, e de ambos em relação à população mestiça pobre. (FAUSTO, 2002)

Entretanto, a colonização da região do leste paraguaio e a Guerra do Paraguai (por volta de 1865-1870), fizeram com que a dispersão dos Guarani se acentuasse. Diversos fatores contribuíram para essa dispersão dos Guarani: as reduções jesuíticas, o processo de colonização, o surgimento do latifúndio, as epidemias e a própria Guerra da Tríplice Aliança (Garlet, 1997). Após este último acontecimento, a população Mbya gradativamente se espalha do Paraguai para o Brasil e a Argentina, principalmente no final do século XIX e início do século XX. A partir das migrações provenientes do Paraguai, os Guarani retornaram ao Rio Grande do Sul. Muitas vezes, eles estabeleceram (e ainda as fazem) alianças com proprietários rurais ou com grupos Kaingang para habitarem no mesmo local e utilizarem alguns recursos da terra em questão. O mesmo autor argumenta que, face às tentativas de incorporação à cultura ocidental, os Guarani usaram uma estratégia cultural que consiste no *-guatá*, as caminhadas, o que os impediria de serem assimilados. Catafesto de Souza (2009) aponta que, por esse motivo, os Mbya são muitas vezes chamados depreciativamente de nômades ou de paraguaios, sendo que a mobilidade Guarani foi tratada por diversos autores como um sinal de desintegração de um antigo povo homogêneo. Catafesto de Souza argumenta, entretanto, que:

(...) a arqueologia e a etnologia convergem ao demonstrar que a mobilidade dos grupos familiares é um traço característico dos povos Tupi-Guarani desde milhares de anos e que a dificuldade de reconhecimento da territorialidade Guarani é consequência do abismo existente entre a demanda estatal de constrição e de contenção

populacional indígena e as estratégias étnicas de reprodução cultural.
(CATAFESTO DE SOUZA, 2009, p.5)

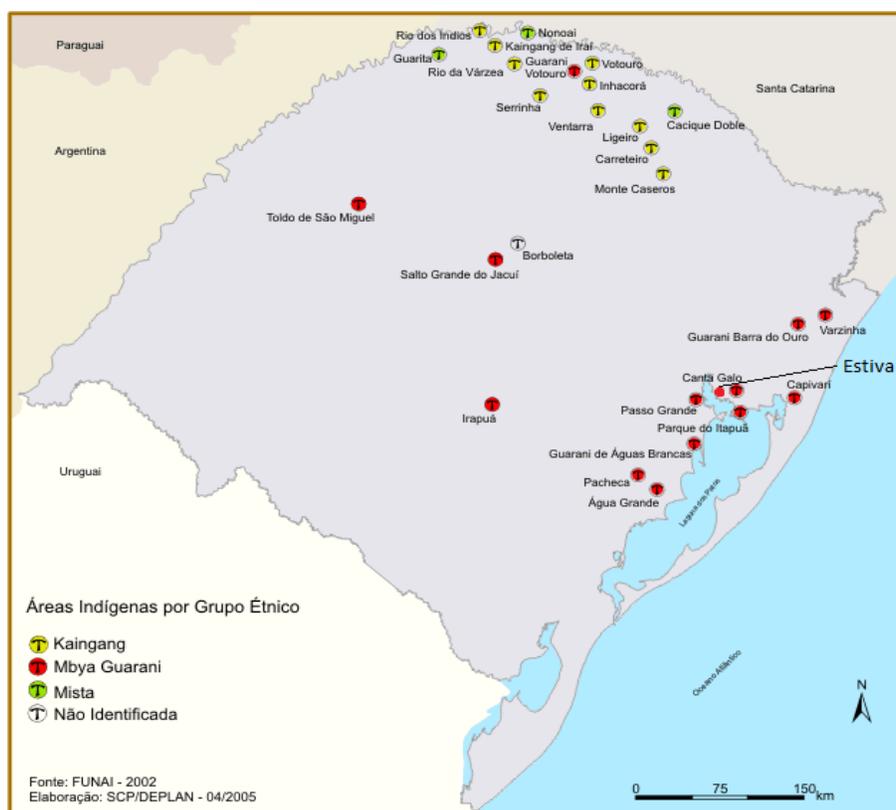
Pissolato (2004) argumenta que, além da visão pessimista sobre mobilidade, as migrações também são interpretadas por antropólogos a partir de dois prismas: a busca pela Terra sem Males e pelo foco da territorialização e desterritorialização. O primeiro enfoque lida com questões religiosas e cosmológicas, em que as caminhadas e mudanças dos Guarani estão ligadas a uma busca messiânica por uma terra perfeita. O segundo enfoque vê o território Guarani como um espaço aberto que, ao longo da história, vai sendo continuamente ocupado ou desocupado a partir de uma série de fatores. De certo modo, as duas interpretações se fazem verdadeiras. Pissolato (2004) argumenta que a mobilidade tem a ver com a constituição de um corpo saudável, já que a capacidade de se mover é um dos constituintes da agência (humana ou extra humana). Ao mesmo tempo, ela escreve que “A movimentação de pessoas entre localidades, às vezes muito distantes, confere ao sistema o seu dinamismo: aproxima ou afasta grupos familiares, funda novas localidades, cria áreas de maior ou menor densidade de alianças.” (PISSOLATO, 2004, p.69). Assim, a mobilidade propicia a formação e permanência de alianças entre diversos grupos.

Schaden (1974) afirma que, dentro de uma aldeia Guarani, existem diversos grupos de parentes organizados em torno de uma pessoa de prestígio. Catafesto de Souza (2009) diz que essas famílias, organizadas através de relações de afinidade e consanguinidade, formam juntas uma *tekoá* (aldeia), mas que, muitas vezes, as relações mais próximas são estabelecidas com outros aliados ou parentes de outras aldeias do que com as pessoas de outro grupo daquela localidade. Pissolato afirma que a mobilidade e o parentesco são dois movimentos fundamentais para a cultura Guarani. Sobre o parentesco, ela diz:

Ele organiza em grande parte a residência, as atividades econômicas, a vida ritual-religiosa. Na prática, contudo, o mapa social

assume feições muito variadas: modos diversificados de organização espacial, que variam conforme os estágios de desenvolvimento dos grupos de parentesco, o mapa das alianças (altamente mutável), e a combinação com formas econômicas e de trabalho também variadas - reunindo muitas vezes uma "economia familiar" mais ou menos extensa, que pode incluir o cultivo de roças, a produção e comercialização de artesanato, o trabalho "individual" e outras formas "individuais" de captação de recursos, além de projetos "comunitários" desenvolvidos a partir de iniciativas externas - e, por fim, com modos, também diversificados, de organização da liderança. (PISSOLATO, 2004, p. 70)

As diferentes configurações entre estes dois movimentos – a mobilidade e as redes de parentesco – formam novas alianças e parentelas, o que gera contextos locais diferenciados e em constante transformação. A particularidade de cada aldeia devido aos processos acima destacados leva a uma descrição da Aldeia da Estiva a partir de minha entrada em campo.



2.1 Minha entrada em campo

Minha entrada em campo na *Tekoá Nhundy* aconteceu em um evento da “Rede de Saberes Indígenas na Escola” que ocorreu na FACED nos dias 07, 08 e 09 de abril de 2014. A Rede é um espaço criado para incentivar as trocas e discussões entre professores indígenas, tanto Kaingang como Guarani, em que são discutidas pedagogias e políticas educacionais próprias desses povos indígenas. É uma política nacional de continuação da formação de professores indígenas, articulada no Estado em torno da UFRGS, incluindo professores de

outras universidades, como a ULBRA.



Durante este encontro, Ana Letícia Schweig – amiga e então colega de trabalho - conversava com Ivanilde Silva, moradora da Estiva, estudante de pedagogia na UFRGS e professora de séries iniciais da escola da Estiva. Aproveitei o

momento para perguntar sobre a realização da oficina de imagens na aldeia para um grupo, possivelmente da escola, interessado, negociando um possível projeto. Este pretendia ser uma espécie de troca de experiências, uma vontade pessoal e acadêmica de conhecer a realidade Mbya e de oferecer um conhecimento técnico sobre a produção de imagens. Ivanilde concordou e, no mês seguinte, estávamos chegando à Estiva.

A Estiva está localizada no quilômetro 39 da ERS 040, em uma região que intercala séries de casas e comércios, pequenas áreas de mato e descampados. Nesse dia, estava com Ana Letícia, que me acompanhou nos primeiros encontros. Havia uma placa na estrada: Aldeia Indígena, extensão 2.2

km. Do outro lado da rodovia, um caminho de terra (100 metros somente), ladeado à esquerda por algumas casas quilombolas, enquanto à direita existe uma grande área com eucaliptos. Ao final desse caminho se vê a *Tekoá Nhundy*. Estávamos indo conversar com Ivanilde Silva e com a diretora da Escola *Karai Nhe'e Katu*, Marlise dos Santos, a respeito do projeto de oficina.

Construí a história da comunidade apenas em linhas gerais, pois, além de complexa, conheci-a em partes. As fontes mais importantes para entender as redes de parentesco e suas relações com a história da *tekoá* foram as conversas com os próprios moradores e também os materiais escolares, que, afixados na escola, indicavam brevemente a história da comunidade, em que apareciam acontecimentos e pessoas importantes. Além disso, o material reunido por Prates (2013) foi de grande ajuda nesse item particular e também em diversos outros momentos perpassaram esse texto. A partir destas fontes, criei uma pequena síntese que pode esclarecer alguns pontos.

Os fundadores da comunidade foram Seu Turíbio e sua esposa Laurinda, junto com alguns irmãos e parentes, que formam a família Gomes. A vinda de Laurinda está relacionada a um sonho em que decide mudar-se para a região hoje habitada. Sua família extensa passa alguns anos acampados às margens da ERS 040 e, posteriormente, obtém um acordo com o prefeito de Viamão, conseguindo a terra atual. Entre os filhos deste primeiro casal estão Cláudia, Talcira, Alzira, Genira, Pedrolina, Genilda, Tarcísio, Marcelino e Irineu. Uma das filhas do casal, Talcira, forma o núcleo familiar adulto com quem mais convivi, cujos integrantes são Gildo (cacique), Ivanilde, Leo, Everton (Maitá), Zico, Araci e Éllvis, incluindo seus filhos, parentes e cônjuges. Somente Éllvis está em idade escolar, sendo que os outros irmãos e irmãs têm atividades variadas, como estudantes universitários, professores e enfermeiros. Durante a oficina, convivi, em geral, com os netos e bisnetos de Laurinda e Turíbio.

A *tekoá* se concentra em um pequeno território de sete hectares, onde vivem mais ou menos 40 famílias, em 33 casas. As casas foram feitas em parceria com a FUNAI e são padronizadas. Há um campo de futebol, bastante

disputado, inclusive pelas mulheres, que formam um time próprio. Uma *Opy*⁴, foi construída em 2013. O terreno foi doado pela prefeitura de Viamão há cerca de 17 anos. Anteriormente, as famílias viviam na Aldeia Gamelinha (*yvy porã*), em Tenente Portela, no norte do Estado, em uma terra que dividiam com os Kaingang. Antes de receberem o atual terreno, as famílias vieram acampar à beira da ERS 040, em uma área próxima à terra atual. Em conversas posteriores, Ivanilde disse que considera a terra pequena, sendo que o espaço é utilizado principalmente para habitação. No terreno, havia basicamente eucaliptos que, ao longo desses anos, têm sido gradualmente retirados com muito trabalho, sendo que hoje a presença de árvores frutíferas e nativas é mais marcante que a dessa espécie invasora. Pude perceber o cultivo e plantio de bergamoteiras, laranjeiras, nespereiras, *pindós* (jerivás), abacaxi, porongos, mandioca, milho, apesar de que provavelmente existam mais variedades de vegetais.

A Escola *Karáí Nhe'e Katu*, é uma homenagem a Juarez, esposo falecido de Talcira, significando “aquele que fala sábias palavras”. Fisicamente, a escola é composta por três prédios de alvenaria, com reboco e pintados. As salas são claras e ensolaradas, havendo quatro salas de aula, um refeitório, banheiros, sala dos professores e da direção. Não há conexão de internet disponível para a escola, apesar de haver outros aparelhos eletrônicos, como computadores e projetores. Chama muita atenção a quantidade de projetos e trabalhos dos alunos expostos nas paredes de todas as salas, incluindo esculturas de madeira, pinturas, desenhos, fotografias, instrumentos musicais, entre outros. A escola foi construída em 1999, inicialmente em madeira, mas uma tempestade logo a destruiu. O prédio atual, de alvenaria, foi feito em uma parceria entre o prefeito de Viamão da época e o governo estadual. A escola, durante muitos anos, ofereceu somente o Ensino Fundamental. Há alguns anos, entretanto, conseguiram fazer um anexo com a escola vizinha de Ensino Médio na própria

⁴ A *Opy* é um espaço cerimonial Mbya. Foi traduzida para mim como Igreja ou Casa de Rezas por vários interlocutores Guarani.

Escola *Karai Nhe'e Katu*, principalmente porque os estudantes não estavam se adaptando à outra realidade.

São cerca de 12 professores, sendo quatro indígenas. Entre eles está a própria Ivanilde, que cuida das crianças menores, com cerca de 5 a 7 anos. O momento em que a criança é colocada na escola é definido pelos pais, não havendo uma data certa para isso – e nem obrigatoriedade. Os outros professores são Eloir, Gildo e Agostinho, que tratam do ensino da cultura Guarani e da alfabetização.

Durante aquela reunião, acertamos que haveria aulas semanais, de caráter extracurricular, em que se discutiria teorias a respeito da leitura e produção de imagens fotográficas, filmicas e sonoras, e em que teríamos momentos de prática e de recepção de outros vídeos. É esse planejamento inicial do formato e dos conteúdos das aulas e da gradual modificação dos parâmetros e situações de ensino em que quero me aprofundar, procurando refletir sobre aspectos relacionados ao aprendizado Guarani e suas relações sócio cosmológicas.





3 O respeito à personalidade

Minha intenção inicial para a oficina dividia as aulas em três módulos que giravam em torno da fotografia, da sonografia e da filmografia, temporalmente nesta ordem. Em cada aula, haveria um esforço inicial para refletir e teorizar sobre as imagens e, a seguir, produzi-las de acordo com o tema tratado em aula. Era uma divisão clássica e enrijecida, como acabei descobrindo, que separava a teoria sobre um conteúdo, sua recepção e posteriormente sua produção, e foi em parte recusada e remodelada pelos alunos.

A turma com que trabalhei é composta, principalmente, por alunos no final do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 17 anos, reunindo cerca de 10 pessoas. No início da oficina, houve uma curiosidade maior dos alunos devido à novidade oferecida, já que se interessam muito por fotografia, vídeo e informática, como pontuaram vários professores da escola. No entanto, passadas algumas semanas, as aulas se esvaziaram. Acredito que o fator principal para isto acontecer foi devido ao modelo de ensino que separava momentos de teorização e prática. Havia fatores não imaginados a princípio, como quando lhes dirigia perguntas, em que os alunos respondiam geralmente em Guarani para seus colegas, escolhendo os momentos em que traduziam para mim, o que dificultava a criação de um espaço de diálogo em sala de aula. A questão da língua Guarani sempre foi complexa para ser tratada, pois os alunos fazem uma escolha de quando falar ou não em português (e quando posso ou não entender o que eles estão falando). Isso criava, às vezes, empecilhos para o diálogo; em várias outras situações, entretanto, as discussões em Guarani eram mais rápidas e esclarecedoras para os alunos, que podiam se comunicar mais livremente e chegar a decisões mais rapidamente. O segundo motivo que penso ter dificultado os primeiros momentos de aula foi a recomendação da escola para me manter restrito à área escolar por uma sugestão da liderança da Estiva.

Entretanto, para incluir a vontade dos alunos e um modo de aprender de sua preferência, a cada semana havia uma modificação da prática de ensino. Foi depois que conversei com Gildo, cacique da aldeia, pedindo permissão para adentrar em outros espaços, que as aulas ganharam novo fôlego. A separação entre teoria e prática acabou se atenuando, pois os momentos de reflexão sobre as imagens, suas características e estilos aconteciam durante a atividade prática e não no limite físico da sala de aula. Após a saída da sala de aula, sucedeu que encontrei vários caminhos, que eram próximos do cotidiano dos Guarani, mas que diferiam por envolver um professor *jurua* com uma proposta educacional diversa. O momento de sugestão de histórias começou a ser no centro da aldeia, seguido por caminhos que variavam segundo a história contada: o mato, o rio, o açude, uma casa vazia. Nesse momento, muitos estudantes que não estavam matriculados na escola ou não faziam parte formalmente da turma apareciam e participavam, o que tornava as presenças em aula dos Mbya mais fluida e variável. Nem sempre havia um objetivo claro, por vezes os alunos desejavam somente passear, conversando, aprendendo novas técnicas, tirando fotos, fazendo perguntas.

O momento da caminhada envolvia também uma modificação de meu papel de professor: os alunos aproveitavam para perguntar sobre minha família, a vida na cidade, namoros, festas, gostos musicais e outros assuntos. Outras



vezes traziam logo possibilidades de histórias e dividiam-se quanto às funções (operadores de câmera, de som, atores, etc.). Como colocou Gildo Gomes, o aprendizado é voluntário e depende

do querer. Na minha formulação: se há vontade dos alunos, há aprendizado.

Depois de ouvir várias vezes Gildo, Ivanilde e vários professores *juruaís* falarem sobre a questão de querer e ter vontade na hora do aprendizado é que percebi com mais profundidade as diferenças de pedagogias aplicadas em contextos escolares ocidentais, e o contexto Mbya que experienciei. Prates (2013) escreve em sua tese que uma criança torna-se um *karaí* (um *pajé*) a partir de um interesse manifesto, que é então incentivado pelo *karaí*, que lhe conta histórias e lhe dá conselhos. Essa transmissão de conhecimentos não acontece somente no espaço da *opy*, mas em diversos espaços e situações de aprendizado. Evidentemente, há uma diferença entre tornar-se *karaí* e assistir às aulas relacionadas à instituição escolar. Entretanto, acredito que a questão da vontade de aprender permanece subjacente, o que era evidente pelos fluxos de alunos que participavam de algumas aulas e não de outras, ou somente de determinados momentos. Às vezes, saía-se para jogar futebol, nadar no rio, comprar algo em Viamão, o que gerava um fluxo de presenças e de atenções. Prates (2013) também coloca que uma personalidade é algo com um caráter “dado”, e que não pode ser modificado, sendo que é possível pensar a inclusão do aprendizado nessa relação com uma personalidade tal como é, manifesta pelo interesse e vontade de saber. Schaden já trazia este dado quando diz que:

O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani, do que manifestações de sua natureza inata. (SCHADEN, 1974, p 60).

Os momentos em que havia maior participação e interlocução da turma, portanto, eram aqueles em que havia atividades lúdicas ou caminhadas pela *tekoá* e seus espaços adjacentes. Durante esses momentos, surgiam novas ideias a serem filmadas ou fotografadas: espaços de mato ou de rio importantes e bonitos, árvores e pássaros, um buraco de tatu, etc. As histórias, após o momento inicial de combinação, aconteciam durante o trajeto, com materiais sendo encontrados e recolhidos para a produção dos filmes: folhas de

bananeira, algas, galhos, ossos, papelão, entre outros. A origem das narrativas produzidas pelo grupo, na maior parte das vezes, era uma “lenda” (como eles próprios falavam na tradução para o português) contada por pessoas mais velhas, fossem pais, mães, tios, avós. Essas lendas (e os seres que as povoam), que serão discutidas no próximo capítulo, eram trazidas pelos alunos e produzidas visualmente, ressaltando quem foi o responsável por a contar. Algumas vezes, quando eu perguntava o porquê de algum acontecimento na história recém-narrada, os alunos respondiam com frases como: “isso tem que perguntar pros mais velhos. Eles é que sabem”.

Frequentemente, parávamos no açude a alguns quilômetros da aldeia, quando o grupo terminava o filme e ia tomar banho. A espontaneidade e a ludicidade eram traços permanentes destes percursos: as histórias a serem narradas se modificavam, a turma aumentava ou diminuía, o material para a produção era encontrado (e algumas vezes perdido) no meio do caminho.

Ao final do percurso, voltávamos à escola e assistíamos a um filme escolhido pela própria turma. As produções mais escolhidas pertenciam ao gênero de terror, fantasia ou de filmes indígenas. Exemplos são: “A Hora do Pesadelo” (1984), “Harry Potter” (2001), “Terra Vermelha” (2008), “Bicicletas de Nhanduru” (2011). Os filmes indígenas preferidos eram os que envolviam crianças, sendo que filmes com temáticas mais adultas, como “Duas aldeias, uma caminhada” (2008) não lhes interessavam tanto.

Saindo da escola, então, encontramos caminhos em que havia um fluxo de alunos, temas e interesses presentes – muitos que não frequentavam a escola apareciam, outros iam embora para voltar depois, os temas registrados variavam. Criou-se um percurso sinuoso, que partiu de uma pedagogia que aprendi principalmente nas aulas de didática no curso de Letras da PUCRS e que se abriu em ramificações. Uma pedagogia de caráter formalista, que reitera uma divisão de aulas e tempo separando momentos de leitura/recepção; reflexão/teorização; e produção. O primeiro e segundo momentos seriam feitos em sala de aula, com a exibição de materiais virtuais, como fotografias, vídeos e

slides, enquanto o terceiro seria feito fora dos muros da escola, quando se colocaria em prática o assunto tratado na aula do dia. Essa divisão foi rejeitada pelos alunos. O estar em sala de aula era constantemente criticado, os alunos impacientavam-se (“vamos sair!”, diziam). Estas mudanças foram, no primeiro momento, bastante complexas para eu entender, acostumado à presença constante de um aluno em aula.

Relaciono o conflito que surgiu ao que Foucault (1997) escreve sobre o sistema escolar e os “corpos dóceis”. O autor argumenta que a instituição escolar atua de forma a docilizar os indivíduos, cuja transformação acontece através de diversos mecanismos de poder, articulados em torno da ideia de disciplina. A disciplina seria responsável pela organização do espaço escolar, na manutenção do respeito e medo à figura ativa do professor, na organização espacial militar, no silêncio, na avaliação como condição à aprovação, etc. O processo de disciplinarização fabrica o que o autor chama de “corpos dóceis”: corpos submissos às vontades do poder estatal que foram devidamente manejados para que comportamentos anormais fossem coibidos. Além disso, é o poder estatal que define o que é a normalidade e quais os comportamentos adequados e quais são considerados anormais. A disciplina e a rede de poder que a sustenta seriam parte integrante da instituição escolar, inclusive do próprio professor, o agente estatal que a aplica. Esta aplicação, Foucault frisa, é direcionada ao *corpo* dos indivíduos, que introjetam em suas práticas os valores caros da disciplina e da ordem.

Essa disciplina se revela não apenas na normatização das práticas em sala de aula, mas também na normatização *da sala de aula* como única experiência de ensino. É algo que Deleuze (2005:83) escreve sobre os processos de estatização: “As instituições (...) são práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações e se contentam em “fixá-las” sob uma função reprodutora e não produtora. Não existe um Estado, apenas uma estatização (...)”. A escola configura-se, desse modo, como um espaço que fixa os indivíduos, tolhendo-os de suas capacidade

agentivas e de outros espaços de aprendizagem. Em relação ao contexto indígena, é possível aproximar-se das ideias de Lima (1995:74), que afirma sobre o poder estatal: “Dito de outro modo, trata-se de *sedentarizar* povos *errantes*, vencendo-lhes - a partir de ações sobre suas ações e não da violência – sua resistência em se fixarem em lugares definidos pela administração (...)”.

Desta maneira, o que se torna evidente é o conflito entre duas lógicas em torno do que chamamos de educação. De um lado, a escola que, apesar de possuir diversos professores indígenas e estar sujeita às pressões dos Guarani, é formada por uma maioria de professores *juruá*, inclusive sua diretora. As práticas da escola simulam, em diversos momentos, as práticas educacionais ocidentais: aulas com períodos definidos, horários fixos de lanche, segmentarização do conhecimento, salas separadas para alunos e professores, entre outros exemplos. É importante lembrar, ainda, que a escola nos moldes ocidentais feita para os indígenas teve, ao longo de sua história, a função de formar cristãos, súditos da Coroa e posteriormente cidadãos brasileiros (Bergamaschi e Medeiros, 2010). O que se percebe, então, é que contra um poder estatal que se preocupa em disciplinarizar, sedentarizar ou estatizar, segundo a ótica particular dos autores elencados, aparece uma outra lógica Mbya, de um uso diferente do espaço escolar, em que a questão do interesse e da vontade é marcante.

É importante dizer ainda que, ao longo de 2014 (enquanto realizava a oficina, portanto), tive diversas experiências que ajudaram a refletir sobre o contexto escolar indígena. Os encontros da Rede de Saberes Indígenas foram espaços fundamentais para a troca de experiências entre os professores Kaingang e Guarani e, nesses momentos, eu pude acompanhar discussões sobre histórias pessoais sobre a educação destes professores e as avaliações que faziam das escolas atuais; as conquistas que obtiveram e o que deveria ser melhorado. Em muitas reuniões, era citada a insatisfação com o modelo escolar de divisão de horários por disciplina, de permanência em sala de aula e de não estimular a presença do conhecimento dos anciãos entre as crianças. Em

agosto de 2014, na UFG, também pude conhecer o curso de Licenciatura Intercultural Indígena realizado naquela universidade. Os participantes, vindos de diversas etnias do Norte e Centro Oeste do Brasil, trocavam experiências e, durante o curso, era sempre enfatizada a necessidade de formar uma escola diferente da escola não indígena, em que os conhecimentos específicos da etnia fossem postos lado a lado com os conhecimentos dos não indígenas – esses também desejados. A dinâmica que se desenrolava em ambos os encontros – da Rede de Saberes e da Licenciatura Intercultural da UFG – era simultaneamente ensinar na escola os conhecimentos dos não índios (matemática, língua portuguesa, ciências) e adaptar isto ao contexto indígena, com a forma indígena de ensinar e os conhecimentos próprios que os índios detêm sobre ciências e matemática, por exemplo. Em um evento realizado pela Rede Abya Yala, chamado “Educação Intercultural Indígena: Experiência em Diálogo”, que contou com a participação de diversos teóricos em educação indígena (tanto índios, como não índios), o Professor Dorvalino Cardoso, de etnia Kaingang e formado recentemente em Pedagogia pela UFRGS, falou:

“A escola tem horário de empresa, professor Kaingang não pode ensinar competição de empresa, mas a compartilhar nossa sabedoria. A escola não faz o horário tradicional. Não podemos nos adonar do conhecimento dos outros. Como levar o conhecimento para dentro? A gente faz o conhecimento fora (da escola) e os diretores não entendem isso. Acham que a gente tem que ficar entre quatro paredes. Isto sufoca a criança na escola. O horário de aprendizado dos alunos que eles prestam atenção é 40 minutos e depois tem que ser outra coisa, desenho, ver o movimento do céu que nunca para, ver os desenhos das nuvens, ver animais nas nuvens... de onde vem isso? Como a gente sabe? (como a gente sabe ver o formato das nuvens como animais, etc) De dentro do olho da gente... tem que correr, ir no mato, sentir cheiro de terra.. isso é conhecimento.” sabe isso também é uma dificuldade dos professores indígenas com o ambiente escolar. (CARDOSO, Dorvalino. Informação verbal⁵)

⁵ Palestra proferida em 04 de novembro de 2014, UFRGS)



A saída da escola não implicou aulas mais rápidas, mais superficiais ou vazias. Na verdade, ocorreu o oposto: foi possível me estender mais sobre determinados assuntos, fazer explicações mais completas e variadas, além de poder dialogar melhor com os alunos. Viveiros de Castro (2002) resgata do Padre Antonio Vieira a metáfora das estátuas de mármore e de murta – o mármore, duro e trabalhoso, mas cuja forma se mantém estável aos séculos. A murta inconstante, cuja aparente forma é rapidamente erigida, mas também rapidamente é corroída pelo tempo e pelos ramos que lhe saltam aos olhos e ouvidos. Os índios tupinambás, que são o foco do autor neste trabalho, viveriam sob o signo da murta: a inconstante. Já a cultura ocidental estaria vinculada ao trabalho duro e permanente, cujas ideias e vontades sobrevivem ao tempo. A prática educacional centrada na sala de aula mostrou-se falha, nesse caso estudado, por envolver uma disciplina ocidental a que os Mbya são pouco afeitos. Essa inconstância estaria relacionada a um modo de aprender que se relaciona a aspectos de origem cosmológica, como a vontade e a personalidade, e que diferem da imagem que temos do aprendizado – algo que requer esforço, seriedade e concentração. Embora a inconstância da presença e da atenção dos alunos existisse, havia menos cansaço, mais alegria e o aprendizado podia ser compartilhado com mais tranquilidade devido ao ambiente mais informal, que possibilitava mais diálogos. A questão da alegria e de um bem-estar durante as aulas pôde ser vista na fala de um menino, que disse “Guarani faz as coisas se divertindo, feliz. Não pode ficar brabo!”.

Em uma vivência que ocorreu na Aldeia de Itapuã (*Tekoá Pindó Mirim*) no dia 05 de maio de 2014, o cacique Verá Poty, cacique de Itapuã, fez algumas

considerações sobre a escola e juventude para os Mbya. A escola é um portal que é utilizado para fazer o contato entre as duas culturas. O período que consideramos a adolescência, para a cultura Mbya, é de reflexão, silêncio e obediência; o oposto, diz ele, do que é a adolescência no mundo *juruá*. O professor Eloir, da Estiva, ainda fez um comentário sobre a infância e a adolescência dos Mbya, dizendo que o Guarani sempre é livre para fazer o que quiser, não importa se na vida adulta, na infância ou na adolescência. O que muda, diz ele, é que na infância existe uma liberdade maior, e que na adolescência a pessoa começa a seguir algumas regras, e deve obedecê-las. Embora o conceito de adolescência seja questionável na visão indígena, pois muitos interlocutores já falaram que a criança se torna adulto, não existindo um meio termo, acredito que tanto Verá Poty quanto Eloir procuravam usar um conceito ocidental (a adolescência) para se referir às transformações por que a criança passa quando se torna adulta, como as regras de reclusão e alimentação.

O cotidiano das crianças Guarani fora da escola, portanto, está relacionado a uma liberdade de movimentos e, à medida que a criança se torna adulta, a um controle dos atos individuais. As crianças podem se deslocar como quiserem: caminhar pela estrada, pescar, sair e voltar de casa. Strathern, ao comentar sobre as práticas escolares no subúrbio de Londres no início do século XX, pontua:

(...) o experimento escolar imagina ser necessário todo um regime (de correções, de reformas) para enfocar a pessoa como um todo. O regime do sistema é, claro, um regimento para o indivíduo. Deve-se acrescentar que a maior parte das crianças que foram levadas à escola infantil já estava recebendo cuidados a seu próprio modo. Seus pais aplicavam-lhes tanto tratamentos específicos (o peito envolto em jornal) como regras gerais (o cuidado em evitar o contato entre a superfície do corpo e a água). (STRATHERN, 2014, p. 493)

Fica evidente que, tanto as práticas escolares ocidentais como a prática educacional Guarani procuram construir dois tipos de pessoas – vistas como um

todo a ser construído, fabricado. O período da juventude Mbya, portanto, envolve disciplina e conformação a algumas regras, mas que diferem do que se mostra na escola. A disciplina Mbya está voltada ao aprendizado com os mais velhos e a ouvir conselhos (livres para serem ouvidos ou não), diferindo da disciplina escolar (permanecer na escola, sentar-se em determinado lugar, etc.). As práticas de regramento e segmentação, ascetismo e hierarquização já elencadas constroem um corpo Ocidental; enquanto que a transformação de um corpo infantil Mbya em um corpo adulto Mbya, com todas as implicações culturais e afetivas necessita, nessa interpretação, de uma atenção e silêncio para ouvir os conselhos dos mais velhos.

Neste capítulo, procurei demonstrar as diferenças entre uma pedagogia ocidental e o contexto que vivenciei na Aldeia da Estiva. Essa pedagogia relaciona-se a processos de disciplinarização que implicam, entre outros elementos, atenção constante dos discentes, separação entre professor e aluno, presença em sala de aula. Estabelece uma separação entre teoria e prática e, juntamente aos processos coercitivos já elencados, acredito que difiram da lógica de aprendizado Mbya, voltada à liberdade do aprendizado devido a motivos cosmológicos (as personalidades próprias de cada um e que se relacionam com as divindades) e ao respeito à sabedoria dos mais velhos. Entretanto, não relacionei, até o momento, o modo de aprender com a questão da alteridade – o que pretendo explorar no próximo capítulo. Esse modo de “predar” a alteridade foi revelado durante os caminhos da oficina, de contatos com o outro durante deslocamentos que se relacionam, duplamente, à cosmologia Mbya e à maneira de aprender.

4 Troca de lentes

A relação com a alteridade para os Mbya Guarani está ligada ao ato de caminhar e de se deslocar. Os deslocamentos Guarani, como coloca Catafesto de Souza (2009:4), foram tratados como “um índice de decomposição comunitária” pela administração indigenista e por etnólogos como Nimuendaju e Schaden. Essas considerações sobre a mobilidade foram questionadas nas últimas décadas, em trabalhos como o de Garlet (1997) e Pradella (2009). Garlet (1997:16) escreve que “O território é o *lócus* onde uma sociedade vive e se reproduz de acordo com seus preceitos culturais”, sendo um território experienciado de modo particular em cada sociedade. Baptsita da Silva (2013) coloca que a territorialidade Guarani está “espelhada em experiências de ocupações do passado, atualizadas pela memória, sonhos e indicações xamânicas, privilegiando a escolha por lugares contempladores de um ambiente propício para se viver” (BAPTISTA DA SILVA, 2013, p.62). Os deslocamentos entre as localidades são praticados através de relações de consanguinidade e afinidade, envolvendo também fatores cosmológicos e relacionados à saúde. Pradella (2009) argumenta que o caminhar está ligado à busca pela perfeição, que subjaz à imagem do corpo perfeito (*aguyje* em Guarani), e que está intrinsecamente relacionado à cosmologia. No entanto, o autor também escreve que o caminhar não é necessariamente ligado a questões divinas, pois “estar em movimento é viver” (PRADELLA, 2009). O viver Guarani está conectado, então, ao caminhar que concretiza um projeto de tecer relações com parentes, afins e extra-humanos. É uma caminhada que busca o contato com o diverso e a aquisição de conhecimentos.

O relacionamento com as alteridades tem sido muito estudado por autores como Viveiros de Castro (2002, 1996), que criou a ideia do perspectivismo. Segundo o autor, o pensamento ocidental se estrutura em torno de uma separação entre natureza e cultura, que se desenvolve em dicotomias similares, como “(...) universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral,

(...), corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996). A natureza seria vista como estática e os animais e vegetais, como não dotados de consciência e intencionalidade. O pensamento ameríndio, por outro lado, seria motivado pela ideia de que “(...) o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996). A perspectiva de cada ser criaria um mundo diverso do nosso, em séries de multiversos sobrepostos. Sobre essas perspectivas e mundos sobrepostos, haveria uma única cultura ou intencionalidade similar, que veria o mundo através de categorias iguais para objetos diferentes, o que fez com que o autor denominasse o pensamento ameríndio como multinaturalista, pois criador de naturezas e não de culturas.

O ponto de vista próprio a cada ser estaria amalgamado a seu corpo/espírito. Os diferentes corpos possuem diferentes pontos de vista. Como o autor colocou, não é uma reafirmação da dicotomia alma – espírito em posição inversa à nossa, mas uma relação particular entre corpo e um espírito/intencionalidade que foge de nossas dualidades entre alma e corpo. Nesse mundo em que a perspectiva é um elemento central, o relacionamento entre as diferenças (pois têm intencionalidades distintas) torna-se importantíssimo. Estudando os rituais de antropofagia e a noção de vingança entre os tupinambás, Viveiros de Castro (1986) escreve sobre a importância, para os antigos grupos tupinambá, da interiorização da exterioridade, ou seja, de trazer um outro, desejado por seus atributos, para dentro de si. Essas interiorizações são motivadas por um ciclo movido pela vingança em direção a outro grupo humano, em que um importante guerreiro capturado é canibalizado, e suas características, honra e coragem são interiorizados no grupo.



Explorando a questão da predação da alteridade, Fausto (2002) coloca que os humanos e animais “estão imersos em um sistema sociocósmico no qual o objeto em disputa é a direção da predação e a produção do parentesco.”

O relacionamento entre alteridades é permeado pela preocupação em evitar ser predado – o que, muitas vezes, está relacionado à perda do corpo humano e de suas características próprias (Villaça, 2008). As cosmologias ameríndias, de maneira geral, estariam envoltas em um ciclo de predações e inconstância, em que existem possibilidades de se tornar outro (ser predado) ou de aproximar/interiorizar o outro dentro de si (a antropofagia e predação). As alteridades presentes nos diferentes espaços – mato, cidade, rio... – não seriam inertes, mas dotadas de agentividade e de um perigo advindo de sua potência de transformar um tipo de corpo em outro através do ato de predar.

No caso da *tekoá Nhundy*, isto se torna evidente nos espaços percorridos durante a oficina. Retomo os esclarecimentos feitos por diversos antropólogos, como Tempass (2012) e Catafesto de Souza (2009), de que a *tekoá* é um espaço que está além da delimitação da própria aldeia e da comunidade de pessoas. A *tekoá* englobaria outros seres que frequentam a aldeia, como animais, além de espaços utilizados de uma determinada maneira – a maneira Guarani. Isto ficou evidente nos percursos da oficina em que, apesar do espaço delimitado e pertencente oficialmente aos Guarani da Nhundy ser 7 hectares, o território de fato utilizado é muito maior, envolvendo lagoas, açudes e matos, estando fora do território oficial.

As transformações por que a oficina passou ao longo dos meses de trabalho, descritas no capítulo anterior, envolveram de modo capital o deslocamento e o caminhar. Era no caminho que os alunos aprendiam e se divertiam, afastavam-se e voltavam, e ali que podíamos trocar experiências, gravar filmes e tirar fotografias. A noção de *-guatá*, estudada por Pradella (2009) é importante por ressaltar a cosmologia envolvida no caminhar e no deslocar-se. O autor escreve que o ato de caminhar está além das visões e caminhadas oníricas e reais do xamã, ou mesmo além de uma constante busca pela Terra sem Mal, mas que é uma prática necessária para todo o Mbya. Através do *-guatá* é que se pode conhecer realidades diversas, o caminhar é intimamente relacionado com o ato de conhecer e de ter experiências.

É nesse caminho, longe do peso escolar, que era possível aprender as técnicas enquanto se contava histórias e quando os estudantes se revezavam descobrindo os equipamentos. Eles filmavam as lendas sobre espíritos e animais que frequentavam aquelas matas e águas. Baptista da Silva (2013:45) escreve que “O mato, como se vê, é o local onde estão presentes inúmeras alteridades extra-humanas que possuem vontade, propriedades imaterias, e com os quais é possível relacionar-se.” Era um caminho sinuoso, mas que acredito relacionar-se ao que Levi-Strauss (*apud* Viveiros de Castro, 2002) escreve: “O outro não era um espelho, mas um destino”. O caminhar torna-se parte uma didática relacionada à escola, a um modo de aprender e relacionar-se com os alunos e com o cosmos Mbya. É com o caminhar que se chega aos destinos inalcançáveis das salas quentes da escola, em que os perigos colocavam-se a nossa frente: as cobras e aranhas, o perigo do *jepotá*.

Essas alteridades se condensavam, frequentemente, no processo do *jepotá*. Inicialmente, os alunos traduziram para mim *jepotá* como “possessão” e Ivanilde o designou em português como “zumbi”. Essa tradução foi substituída depois que falei que conhecia a palavra, que se tornou corrente em nossos diálogos. Guasch (1986, *apud* Prates 2013) descreve o significado da palavra como “*deseo, concupiscencia*”. Prates (2013) coloca que o *jepotá* é um deixar-se seduzir pelo outro, em um processo que afeta particularmente os distraídos ou

os que estão em uma situação de risco. Essas situações de risco envolvem a concepção de *nhe'e* e *ãngue*. O primeiro conceito está relacionado a uma alma divina, orientada para a leveza; o segundo está relacionado às ideias de terra, de carne e calor. Essas duas partes compõem o ser Mbya, criando também uma relação instável entre essas duas almas e suas características. O risco decorre de uma situação limite, como as transformações de criança a adulto, de brigas, ciúmes ou mortes de parentes próximos. Muitas vezes, a questão sexual está presente, quando a pessoa é envolvida no processo de *jepotá* através de uma ligação sexual. Desobedecer um conselho ou distrair-se em situações importantes também pode causar um *jepotá*. O processo geralmente termina com a morte, ou seja, a transformação desse sujeito humano em um sujeito animal ou relativo ao mundo espiritual, como um outro *ãngue*. O *jepotá*, portanto, é uma transformação da pessoa Mbya em outro ser, causado por uma alteridade que se aproveita da distração, desobediência ou situação frágil da pessoa.

Durante a oficina, combinávamos, em geral, a gravação de algum filme com uma história que fosse criada pelos alunos. As falas dos filmes eram sempre em Guarani, e muitas vezes a reunião que antecedia a criação da história era feita com debates em Guarani pelos estudantes. As histórias, ou lendas, como eram nomeadas pelos alunos, giravam sempre em torno de um contato com uma alteridade e de uma transformação dos atores humanos em mortos ou animais. Reúno alguns exemplos:

- O caso da criança que fazia xixi no lago e transformava-se em sapo.
- O caso da mulher que brigava demais com o marido e ouvia o canto da sereia (*piragui*), sendo capturada por esta.
- O caso dos meninos que saíam para caçar e, após comerem no mato, ouviam o canto do *piragui* e eram afogados.
- O caso dos três homens que caçavam em um local do mato onde havia uma cova. Desta, saía uma mão (a mão do *jepotá*) que atacava e matava os três.

- O caso do menino que, embora alertado pela mãe, brincaram durante horas nas árvores, transformando-se em macacos (*ka'i*).

Há outras histórias ainda, e cada uma delas poderia ser analisada particularmente, mas o que ressalto é a presença temática de alteridades extra-humanas nas narrativas. É importante lembrar que, segundo Baptista da Silva (2013), o corpo Mbya precisa ser mantido e fabricado através de técnicas e objetos específicos e rituais. A partir da concepção de um mundo perspectivista, já explicitado anteriormente, a concepção Mbya de cosmos pensa o mundo como um local povoado de seres vegetais, animais e espirituais dotados de agência. Muitos destes seres são necessários para “compor” o corpo Guarani, deixando-o mais forte e resistente. Conforme o autor:

Corpos são formas fluidas, instáveis e em transformação, que necessitam de constantes esforços técnicos/rituais/sociais para que adquiram as características desejáveis e para que não sejam metamorfoseados – através das agências de alteridades perigosas – em outros corpos, não Mbya Guarani. (BAPTISTA DA SILVA, 2013:51)

Neste contexto, as alteridades são necessárias e, simultaneamente, perigosas para os Mbya. Os exemplos de *jepotá* que coloquei acima foram trazidos pelos alunos, que escolhiam o tema e o roteiro do filme a ser produzido. Essas histórias eram vivenciadas pelo grupo da oficina, fazendo parte de seu universo cotidiano. É interessante que, quando lhes perguntava se preferiam fazer documentários ou filmes ficcionais, sempre preferiram realizar “ficções”. O conceito de ficção neste caso é complexo, pois o grupo Mbya geralmente trazia narrativas que eram contadas por suas mães, pais, avós. Essas histórias são repassadas por essas pessoas mais velhas, não sendo uma criação direta dos jovens. Como coloquei anteriormente, são os mais velhos que sabem e podem explicar detalhes de histórias contadas, enquanto os mais novos preferem se abster de analisá-las.

Um dia, quando conversava com Talcira e seus filhos, ela me perguntou qual a diferença entre o conceito de história, lenda, mito e conto. Tentei explicar o melhor possível, mas me pareceu que nenhum conceito lhe agradou, pois todas as definições envolviam uma ficção ou invenção – e o que desejava expressar era justamente sua veracidade e autenticidade. Na mesma ocasião, Léo (Leonildo Gomes) fez uma série de perguntas questionando se eu acreditava em lobisomens, vampiros, fantasmas, zumbis, entre outros seres, enquanto eu concordava ou negava. Depois, explicou que, para os Guarani, todas as histórias são reais: “nós acreditamos em tudo”.

A ficção adquire então um caráter ambíguo, pois é questionável se o gênero que era realizado era uma *fantasia* ou algo mais próximo de um documentário, porque cotidiano e real. Salles (2005) escreve que o documentário tem a ver com a noção de contrato, de um realizador que deseja mostrar o que realmente acontece. O grupo frequentemente desejavam filmar coisas *dos Guarani*, com temáticas e acontecimentos propriamente indígenas e que estavam presentes no cotidiano juvenil. Existe, desse modo, uma dúvida dos Guarani em relação às categorizações *juruá* de história, como demonstrou Talcira, mas também de ficção ou realidade.

Por isso mesmo, filmar o processo de *jepotá* não era um processo inocente, que acontecia somente por entretenimento. O *jepotá* é uma fonte de preocupação, como falaram alguns participantes da oficina – é algo para se ter cuidado. Durante as aulas, percorríamos espaços em que a presença da alteridade era recorrente. Apareciam animais como cobras e aranhas com que se precisava lidar, e também espaços em que havia a presença do extra-humano. Em um local de mato, ouvia-se uma voz, à noite, lamentando-se. Em um lago, dizia-se que uma criança havia morrido tempos atrás. O caminho não era livre de perigos. Pradella escreve que

Não só diferentes grupos familiares guarani servem de referências espaciais uns para os outros, mas dependendo das relações estabelecidas, estes próprios são entendidos como fronteiras: nesse

sentido a presença (e em alguns casos até mesmo os indícios) de alteridades, sejam elas humanas (os *juruá*, os *pongué*, etc) ou não-humanas (a constar os mortos, as divindades, os animais e as plantas), servem de marcos na paisagem, percebidos e interpretados pelos Guarani em sua caminhada, cada um dos quais exigindo formas distintas de procedimentos ou cuidados na relação de interação. (PRADELLA, 2009:112-113)

Para cada ser, portanto, há uma forma diversa de se relacionar – seja com *juruás*, Kaingangs ou seres extra-humanos. Esse caminhar é tanto metafórico, uma metáfora da caminhada que é a vida; como metonímico: o modo como uma pessoa se constitui e se relaciona. Esses deslocamentos envolvem uma “busca produtiva por espaços e relações” em que “a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem também podem ser abordados como processos de deslocamento e comunicação entre espaços e interlocutores diferentes”. (TESTA, 2007, p.293). O aprendizado está relacionado à constituição da pessoa através de espaços e experiências diversas – sejam humanas ou extra-humanas.

Relaciono as interpretações sobre o caminhar e a mobilidade, criadas pelos dois autores citados acima, com o caminhar da oficina e as relações com alteridade que ali se teciam. O processo de aprendizagem ocorria através da interlocução com diferentes pessoas e seres: eu próprio, como *juruá*, os processos e “espíritos” que eram ficcionalizados e até mesmo acontecimentos casuais, como o aparecimento de uma cobra durante o caminho.

Além disso, a oficina de fotografia e vídeo ocorria com o uso de vários aparelhos: câmeras, gravadores, tripés, computadores. Esses aparelhos, acredito, exerciam um papel no modo de se relacionar com aquelas situações. Penso na câmera filmadora e fotográfica como uma câmera de Vilém Flusser (2007) o aparelho-arma, *a flecha*. O autor escreve que o ato de tirar uma fotografia, especificamente, funciona como uma captura de um sujeito, um modo de se relacionar com o mundo que mimetiza o ato de caça. A câmera seria um

aparelho de captura, uma armadilha em que a imagem do outro se transforma e se fixa.

Logicamente, a câmera como uma arma/armadilha é simplesmente uma imagem metafórica, muito diferente do significado, por exemplo, de uma flecha para os Guarani. A câmera tem seu dono, mas é um aparelho externo, criado pelos *jurua* e colocado em circulação por conta da oficina. Não possui uma natureza agentiva como a flecha possui. Entretanto, argumento que a câmera estabelece uma forma de lidar com o mundo, a partir do que Strathern (2014:500) fala: “Cada artefato realiza seu próprio tipo de transformação e tem, assim, sua própria agência”. Tirar uma fotografia é um modo de colocar-se no mundo em que o sujeito, através de um instrumento, realiza uma captura do tema da fotografia – um espaço, uma pessoa, um animal... O ato de tirar fotografias e gravar vídeos é uma forma de capturar e pacificar uma alteridade, de retratar um cotidiano, recortando-o, minimizando-o e possibilitando dali uma reflexão.



Prates (2013) escreve em sua tese que, muitas vezes, os etnólogos que se dedicam a estudar e a trabalhar com os Guarani os interpretam de maneira “desjaguarificada” (PRATES, 2013:43). Ela argumenta que isso pode levar a um estereótipo de um povo bom e afeito somente às questões religiosas, em que a predação contra o outro desaparece e dá lugar a uma relação vertical entre humano e divindades, enquanto existem relações somente fraternas e horizontais no mundo terreno. Nesse sentido, acredito que o conceito de predação, já citado, usado por Fausto (2002) seja útil. A câmera como dispositivo funcionava como um modo de predação – o processo de *jepotá* e suas situações particulares. O caminho (*tapé*) trilhado destinava-se a predação, com o uso da imagem, situações reais e presentes de alteridades que existiam e ameaçavam os Mbya. Retratá-los era, então, um modo de relacionar-se com essas histórias controlando-as, sendo os detentores dos acontecimentos e narrativizando o perigo. Levi-Strauss (1975) escreve como o xamã narra o percurso de uma doença, organizando os acontecimentos em uma ordem linear e reconhecível e assim adquirindo o poder para expulsá-la. Talvez filmar o *jepotá* seja uma maneira de predá-lo, de sujeitar um processo perigoso à ordem do manipulável pela ação humana. Como colocado anteriormente, Fausto (2002) escreve que o pensamento ameríndio se preocupa em definir o sentido das relações de predação: ser presa ou predador. O relacionamento com a alteridade através da câmera pode ser, assim, uma maneira de inverter um fluxo geralmente inverso – são os Mbya que devem se preocupar em seguir normas, conter-se e disciplinar-se para não estarem sujeitos ao *jepotá*. O inverso ocorre quando o grupo de Mbya da oficina reúne-se para narrar o *jepotá*, para pacificá-lo, usando o termo de Prates (2013) e impedir sua ameaça, neutralizando o perigo.

Simultaneamente, esse processo acontecia no caminho (*tapé*) e envolvia uma maneira cosmológica de lidar com os espaços e seres ao redor da aldeia. Nesse caminho eram feitos contatos com a alteridade, e ali o grupo a predava - ao invés de ser predado por ela - exercendo uma espécie de controle sobre ela. O que ainda constitui e envolve essa rede de ideias é o fato de as histórias

sobre as alteridades e as transformações de humanos em extra-humanos terem sido contadas por parentes mais velhos desses jovens, como pais, avós ou tios. As histórias são reais, como diz Léo. O aprendizado, portanto, ainda envolve um respeito e uma consideração às histórias e lendas contadas pelos mais velhos, através das quais os mais novos compreendem o mundo ao seu redor e os perigos que nele habitam, talvez assim se tornando menos suscetíveis a deixarem-se capturar pelas alteridades e trilhando um bom caminho. Baptista da Silva (2013:45) escreve sobre os espaços de mato: “Nele, processam-se os ensinamentos feitos pelos mais velhos. Nele são socializadas as crianças e os jovens, e os saberes são transmitidos”. Assim, forma-se uma continuidade nas relações de aprendizado: as caminhadas por espaços de mato constituíam formas de aprender com aquele ambiente e com os seres que ali estavam presentes e também como uma forma de aprender com os ensinamentos dos mais velhos. Ensinamentos que se traduzem por conselhos e “histórias”, que eram narrativizadas por meio da gravação em percursos múltiplos.

5. Considerações Finais

A intenção deste trabalho foi fazer uma reflexão a partir de uma experiência. Assim como o processo que me levou a sair de um modo de pensar a aprendizagem e adentrar em outro processo de apreensão do mundo, procurei escrever de forma a articular a teoria com a experiência prática que se desenvolveu ao longo desses meses. Procurei formar um percurso que chegasse a um ensaio de compreensão de outro processo de ensino e aprendizagem, em que o contato com a alteridade no caminho cria potencialidades de relações a serem apreendidas e incorporadas na própria vida. É interessante que os Guarani frequentemente falam da caminhada como uma metáfora para a trajetória da vida, mas, simultaneamente, ela é posta em prática e, através dela, consegue-se ser Guarani. Como citado ao longo do texto, os percursos entre aldeias permitem o contato com diversos aliados e parentes, além de propiciar a manutenção de práticas típicas dos Guarani, já que hoje em dia os recursos naturais disponíveis a eles são cada vez mais limitados devido ao desmatamento e à agropecuária.



O texto reflete a partir dos contatos nestes caminhos – metafóricos e reais – em que a alteridade era narrativizada a partir de um relato feito por uma pessoa mais velha, o que constitui por si só um modo de aprender. As histórias contêm uma lição e recontá-las, mesmo que através de um aparato externo (a câmera filmadora) é um modo de atualizá-la e lembrá-la, continuando a extrair do conto as suas lições.

No evento da Rede Abya Yala que ocorreu em novembro de 2014, Bruno Ferreira explicou sua insatisfação com o *status* que é atribuído ao conhecimento indígena frente ao conhecimento ocidental visto na escola. Ele diz:

Por que eu digo que a escola é um espaço a mais? Porque não é o único espaço. Porque por muito tempo nós tivemos ela como único espaço de produzir conhecimento. E conhecimento equivale à criança estar na escola. Agora, aquele que nós produzimos fora da escola não é conhecimento. Muitas vezes nos disseram que era conhecimento popular, e que eu ousou dizer que não é tão popular assim, porque inclusive são poucas pessoas que conhecem. Curioso, né? (Bruno Ferreira, informação verbal)⁶

O conhecimento dos indígenas, Kaingang ou Mbya, deve ser respeitado enquanto equivalentes ao conhecimento ocidental. Além disso, o mesmo vale para suas práticas pedagógicas e sua forma de apreender o mundo. Acredito que considerar o *–guatá* Mbya como um modo de aprendizado, além do conhecimento detido pelos mais velhos e os conhecimentos advindos dos espaços de mato e rios, seja importante para entender que existem diferenças nas práticas pedagógicas entre a cultura ocidental e a cultura Mbya, o que professores e gestores devem ter em mente ao estarem nessas comunidades Mbya ou formularem políticas públicas destinadas a elas. Como diversas vezes me foi colocado, existem muitos seres lá fora, e eles são reais. Nesse universo povoado por tantas alteridades, o aprendizado é ainda mais complexo. Além disso, para saber como se comportar adequadamente diante de todos estes seres, ouvir a fala dos mais velhos é essencial para saber se portar e como evitar aproximações indesejadas e riscos para sua condição de pessoa. As aulas da oficina, muitas vezes, tratavam destes riscos e de pessoas que não souberam se portar de forma adequada. Assim, foi um percurso que, além de ensinar técnicas fotográficas, estava fazendo parte de uma educação não diretamente escolar dos Mbya, feita em caminhos em que havia muito mais do que terra batida e galhos secos.

⁶ Palestra proferida no dia 05 de novembro de 2014, na UFRGS.

Por fim, agradeço à vivência semanal com os Guarani. A experiência com as crianças e adultos foi sempre divertida e inesperada. Aprendi a respeitar esta inconstância e as vontades diferentes que precisam ser ouvidas – e que frequentemente resultavam em grandes reflexões.

6 Referências

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAPTISTA DA SILVA, Sérgio; DIAS, Adriana Schmidt. **Seguindo o fluxo do tempo, trilhando o caminho das águas: territorialidade guarani na região do Lago Guaíba** (2013) Revista de Arqueologia n° 26_V.1

BAPTISTA DA SILVA, Sérgio; **Cosmo-ontológica mbyá-guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”**. Revista de Arqueologia n° 26. V.1. 2013

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana História. **Memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, dezembro, pp. 55-75. 2010.

BICICLETAS de Nhanderu. Direção: Ariel Ortega e Patrícia Ferreira. Produção: Olívia Sabino e Patrícia Ferreira, Vídeo nas Aldeias, 2011. Brasil. 1 DVD, 45 min. son. color.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. **Os Mbyá-Guarani e os Impasses das Políticas Indigenistas no sul do Brasil**. VIII Reunião de Antropologia do Mercosul “Diversidade e Poder na América Latina”. Buenos Aires, Argentina. de 29 de setembro a 02 de outubro de 2009

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo. Editora Brasiliense. 2005

DUAS ALDEIAS, uma Caminhada. Direção: Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico, Germano Benites. Produção: Vídeo nas Aldeias, 2008. 1 DVD, 63 min. son. color.

FAUSTO, Carlos. **Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia**. Mana, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, Out. 2002

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALLOIS, Dominique. CARELLI, Vincent. “**Vídeo nas aldeias**”: a experiência **Waiãpi**. Cadernos de Campo, USP. v. 2, n. 2. 1992

GARLET, Ivori José. **Mobilidade Mbyá**: história e significação. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado) PUCRS, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1997. 221f.

HARRY POTTER e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus. Produção: David Heyman. Warner Bros, Inglaterra, 2001. 1 DVD, 152 min. son. color.

HORA do pesadelo, A. Direção: Wes Craven. Produção: Robert Shaye – New Line Cinema, Estados Unidos, 1984. 1 DVD (92 min). son. color.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Círculo do Livro. São Paulo, 1978. Tradução de Manoel Paulo Ferreira.

LÉVI-STRAUSS, C. **A eficácia simbólica**. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 215-236

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um Grande Cerco de Paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1995, 335 pp.

PISSOLATO, Elizabeth. **Mobilidade, multilocalidade, organização social e cosmologia: a experiência de grupos Mbya-Guarani no sudeste brasileiro**. Tellus, ano 4, n.6, p 65-78, abril 2004.

PRATES, Maria Paula. **Da instabilidade e dos afetos : pacificando relações, amansando outros** : cosmopolítica guarani-mbyá (Lago Guaíba/RS-Brasil). Tese de Doutorado. UFRGS. 2013

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

SALLES, João Moreira– **A dificuldade do documentário** . IN

MARTINS,ECKERT e CAIUBY NOVAES – **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2005. p. 57-71

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. 3 ed. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

STRATHERN, Marilyn. **A pessoa como um todo e seus artefatos**. In.: STRATHERN, M. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo, Cosac Naify, 2014. Pp. 487 a 509.

TERRA Vermelha. Direção: Marco Bechis. Produção: Amedeo Pagani, Marco Bechis, Caio Gullane e Fabiano Gullane, Itália/Brasil, 2008. 1 DVD, 108 min. son., color.

TESTA, Adriana. **Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya**. Educ. Pesqui. v.34 n.2 São Paulo Mai/Ago. 2008

VILLAÇA, Aparecida Maria. **Conversão, predação e perspectiva**. Mana, v.14, p.173-204, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. 2002

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, Out. 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **"Vingança e temporalidade: os tupinambá"**, *Anuário Antropológico*, Tempo Brasileiro. 1986.