





## TEMPO GUARANI E EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO AUDIOVISUAL: REFLEXÕES SOBRE UM PROCESSO COLABORATIVO.

*GUARANI TIME AND EXPERIMENTATION IN AUDIOVISUAL EDUCATION:  
REFLECTIONS ON A COLLABORATIVE PROCESS.*

**Fernanda Martins Felix**  

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Ana Carolina Minicovski Rodrigues**  

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Lia Mara Rodolpho Bianchini**  



Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Luiza de Oliveira Monteiro**  

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Meize Gabrielle Rodrigues**  

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Teodoro Andrade dos Santos**  

Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR

**Resumo:** A produção audiovisual como prática educativa em contextos indígenas insere-se em um campo de disputas epistemológicas que tensionam modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem. Este artigo relata experiências desenvolvidas entre universitários e jovens Mbya Guarani da Terra Indígena Araçá'í, focalizando abordagens metodológicas que emergem da interseção entre arte, educação e territorialidade. A partir de projetos de extensão, investigam-se estratégias pedagógicas que se afastam de formatos escolares convencionais e instauram um espaço de criação colaborativa, pautado na reciprocidade e na escuta sensível. A experimentação e a incorporação de modos de conhecimento próprios das comunidades participantes configuram um processo formativo em que o audiovisual se constitui como ferramenta expressiva e como mediação fundamental para a construção de narrativas situadas e politicamente implicadas. Nessa perspectiva, discutem-se os desafios e as potencialidades de práticas educativas que afirmam a necessidade de epistemologias contra-hegemônicas no campo da educação e das artes.

**Palavras-chave:** Formação audiovisual. Ensino intercultural. Mbya Guarani. Extensão universitária. Educação diferenciada.

**Abstract:** Audiovisual production as an educational practice in indigenous contexts inserts itself into a field of epistemological arguments that stress hegemonic models of teaching and learning. This article recounts experiences developed with Mbya Guarani youth from Indigenous Land Araçá'í, focusing on methodological approaches that emerge from the intersection of art, education and territoriality. Pedagogical strategies that distance themselves from traditional scholastic formats and establish a space of collaborative creation, grounded by reciprocity and sensitive listening, are investigated through university extension projects. Experimentation and integration of forms of knowledge derived from the involved communities make up a formation process in which audiovisual media constitute itself as a tool of expression and fundamental mediation to the establishment of situated and politically implied narratives. In this perspective, the challenges and potentialities of educational practices that maintain the need for counter-hegemonic epistemologies in the field of art and education are discussed.

**Keywords:** Audiovisual education. Intercultural education. Mbya Guarani. University extension. Differentiated education.

## INTRODUÇÃO

O audiovisual é incorporado na contemporaneidade dos povos indígenas como recurso artístico-cultural e ferramenta de autorrepresentação e defesa de direitos, rompendo com as lógicas clássicas de objetificação etnográfica promovidas pelas narrativas cinematográficas desde seu surgimento, no fim do século XIX (Tupinambá, 2023). As iniciativas de enquadrar imagens e capturar sons tradicionalmente desenhadas por regimes escópicos e acústicos não indígenas são superadas por movimentos reformistas que evidenciam suas tendências antropológicas racistas, redutoras, homogeneizantes e introduzem processos, estéticas e poéticas autônomos e potencialmente capazes de fortalecimento cultural e político (Brasil, 2021).

Em Abya Yala, artistas e coletivos de origem indígena adensaram significativamente suas produções autorais a partir dos anos 1960, quando a popularização das câmeras portáteis e o aumento das empreitadas cinematográficas comunitárias facilitaram o reposicionamento dos pontos de vista, que passaram a surgir das sensibilidades de cada povo. Grandes exemplos são o Grupo Ukamau, com seu cinema de denúncia a favor das nações indígenas dos Andes, e o projeto Vídeo nas Aldeias que, no Brasil, inaugurou as formações educativas em audiovisual junto aos povos originários a partir dos anos 1980<sup>1</sup>. Hoje em dia, são crescentes os números de produções e circuitos de divulgação que condensam expressões artísticas audiovisuais de origem indígena e expressivos os exemplos de artistas que vêm se destacando em produções de denúncia e luta socioambiental, de preservação e fortalecimento cultural, de expansão de paradigmas e técnicas artísticas (Instituto Catito, 2025). Dos documentários em diversas metragens às produções ficcionais, clipes musicais e à vídeo arte, com performances, cinema expandido, vídeo-dança, vídeo-cartas, etc. O audiovisual de origem indígena vem transformando os caminhos do campo artístico e tensionando paradigmas sobre visualidades, acustemologias, autoria, dinâmicas e *loci* de produção, preservação tecnológica e diferentes outros campos e conceitos já canonizados na prática ocidentalizada, que agora se veem obrigados a passar por reformas e superações (Alvares, 2021; Kanaykõ, 2021; Krenak, 2021).

As artes audiovisuais de origem indígena têm se tornado territórios de enunciação de autodeterminação, consolidação democrática, combate ao racismo estrutural, de defesa de modos e mundos de vida. Para tanto, a educação no campo das artes audiovisuais junto a

---

<sup>1</sup> Site oficial do Grupo Ukamau: <https://ukamau.org.bo/> (Acesso em 03/02/2026).

Site oficial do Vídeo nas Aldeias: <https://www.videonasaldeias.org.br/2009/> (Acesso em 03/02/2026).

comunidades indígenas tem se consolidado como uma demanda emergente, impulsionada pela crescente reivindicação de processos qualificados que respeitem os modos próprios de produção de conhecimento e expressão estética desses povos. Instituições como universidades e centros livres de formação acabaram por se tornar apoiadores regulares dessas empreitadas através do aporte de recursos materiais e humanos. Contudo, tais iniciativas se distribuem em um espectro de abordagens, das que privilegiam a formação técnica a partir de mediadores e paradigmas não indígenas às que protagonizam artistas-educadores de origem indígena e estendem-se através de buscas, negociações e construções dialógicas de conhecimento, calcadas nos valores e realidades das comunidades epistêmicas envolvidas.

Uma das práticas mais comuns nesse sentido é da extensão universitária. Enquanto crescem as iniciativas extensionistas no Brasil, impulsionadas por demandas sociais e pelas agendas de órgãos políticos e educacionais, torna-se necessário consolidar práticas atentas à crítica sobre o aniquilamento das singularidades, ao que contribuiu significativamente o desenvolvimento da ciência moderna e, inevitavelmente, a Universidade. Reformar as práticas extensionistas universitárias, que tradicionalmente estratificavam conhecimentos em axiologias descontextualizadas e marginalizantes, significa reconhecer a possibilidade da heterogeneidade de saberes como algo legítimo e defendê-la como algo relevante na constituição de indivíduos e coletividades. Processos educativos diferenciados, nesse contexto, transgridem a tradicional centralidade de epistemologias modernas para a exposição e impulsionamento de pluriversalidades presentes, tornando-as acessíveis e igualmente legitimadas.

Este artigo apresenta um relato coletivo de experiência educativa no campo do Cinema e do Audiovisual que parte da demanda por formação de jovens Mbya Guarani da Terra Indígena Araçá'í<sup>2</sup>, na floresta ombrófila mista com araucárias do sul da Floresta Atlântica, área coincidente com o estado do Paraná, e da execução de disciplinas extensionistas curricularizadas do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), da cidade de Curitiba.

Nosso artigo elabora experiências do Projeto de Extensão *Mae'a Jekuaa Nhendu Anhetê Ngua: ver e ouvir o mundo verdadeiro* e de sua subsequência, o Projeto *Arandu Ma Oguata: olha-escuta-sente as ciências do território*<sup>3</sup>, especialmente no que diz respeito às metodologias de trabalho e às perspectivas de ensino-aprendizagem que sustentam nossas ações no período

---

<sup>2</sup> Terra Indígena também será referenciada como Tekoa, o nome Mbya Guarani para o território em que habita este povo.

<sup>3</sup> Projeto também financiado pelo Programa de Extensão para a Sustentabilidade Territorial da Itaipu Parquetec (setembro/2024 – julho/2025).

de fevereiro de 2024 a julho de 2025. Vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, ao Bacharelado em Cinema e Audiovisual e ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Campus Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná, os projetos surgem da demanda por trabalho no campo do Cinema e do Audiovisual junto a jovens do Tekoa Araça'í e pela formação intercultural nos cursos, envolvendo docentes, discentes e moradores do Tekoa numa empreitada educativa organizada ao redor de dois eixos: i) de uma hermenêutica diatópica no campo do Cinema e do Audiovisual; e ii) da produção de obras audiovisuais vinculadas a projetos submetidos a editais de financiamento, aprovados por um coletivo de autores do Tekoa. A estrutura do artigo pretende abarcar tópicos que organizam tematicamente nossas ações, mesmo sem dar conta de todos os processos e sendo um desafio discursivo organizar textualmente processos complexos, multifacetados e não-lineares. O tópico 1 apresenta o processo de surgimento, as primeiras ideias e fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram a implementação dos projetos; no 2, dedicamo-nos às questões filosóficas e pragmáticas que envolvem o tempo numa relação intercultural; no tópico 3 apresentamos e analisamos o lugar do som como recorte cosmológico e técnico neste percurso; para, finalmente, no 4, elaborarmos algumas considerações sobre a transformação de paradigmas no cinema e no audiovisual passível de levantamento a partir de nossas experiências.

## **PROJETANDO**

Organizadas nos dois eixos supramencionados, nossas ações tiveram início numa expectativa de promoção de uma hermenêutica diatópica (Panikkar, 1979) organizada ao redor de interesses homeomórficos que tangem o campo do Cinema e do Audiovisual. Em outras palavras, buscávamos estabelecer diálogos e ações que tivessem uma preocupação em comum, a saber, fenômenos acústicos, escópicos e suas relações com cinema e audiovisual, numa busca por identificar e trazer à tona saberes da tradição Mbya Guarani e da tradição universitária/urbana/moderna, a fim de construir conhecimentos relevantes às comunidades envolvidas de maneira dialógica. Embora partindo de pontos de saber distintos, o grupo de docentes e discentes da Unespar e o grupo de jovens do Tekoa Araça'í compartilhavam o interesse ao redor das práticas audiovisuais e a vontade de construção de saberes e de aperfeiçoamento nas técnicas que envolvem essas linguagens artísticas. Assim, entre os anos de 2023 e 2024 estabeleceu-se formalmente uma Comunidade de Prática (Wenger, 2010), um coletivo social constituído pela participação continuada de sujeitos que, ao compartilhar

práticas, problemas e repertórios simbólicos, constroem conhecimento de forma situada, relacional e processual, destinada ao trabalho potencialmente dialógico nos eixos que interessavam a ambos os grupos. Durante o período que concerne o artigo, o projeto foi composto por nove universitários e nove jovens Mbya Guarani, sendo uma universitária de dupla pertença, com ligação ao povo Tupinambá, e nenhum jovem Mbya Guarani ocupando a universidade no momento do projeto, embora cinco membros já tivessem tido experiências universitárias não finalizadas. Nosso grupo não permaneceu inalterado, visto que há mobilidade territorial entre os territórios do povo Mbya Guarani e também de percurso acadêmico entre os universitários.

Os grupos familiares Mbyá contemporâneos (não mais que 50 pessoas) apresentam flexibilidade, plasticidade que lhes permitem caminhar por extensas regiões que entendem ser o seu Guára (grande território) [...] há que se considerar que as caminhadas não cessarão, pois mesmo com Tekoá (lugar de morar) demarcado, a filosofia de vida Mbya guarani insiste no caminhar e vai reproduzir-se sempre (Ivarra Ortiz; Machado, 2018, p. 5-6).

Essa natureza impermanente é compreendida pelo arcabouço teórico como pertinente aos processos da hermenêutica diatópica, bem como pela formação e manutenção de uma comunidade de prática. De tal forma, embora constem em documentos de registro do projeto as frequências singulares em cada encontro, tomamos como decisão argumentativa neste artigo a declaração de uma composição coletiva indiferenciada, em que o grupo do projeto, independentemente das autorias individuais, permanece como responsável pelas ações e compreensões aqui explicitadas e empreendidas. Embora passível de críticas, nossa decisão não passa por uma indolência científica, mas pela defesa de modos supraindividuais de autoria que passam por complexos processos de negociação para existirem e pretendem apontar para organizações grupais mais solidárias e autocríticas.

As experimentações realizadas até aqui só foram possíveis graças a um trabalho constante de construção de vínculos e manutenção das relações interpessoais nos dois “territórios” de abrangência do projeto: a universidade e o Tekoa Araça’í. Em um primeiro momento, antes do início das viagens ao Tekoa, nos reunimos na sede da da Unespar para entendermos quem seriam as pessoas integrantes do projeto, suas histórias de vida e percursos que as levaram até ali. Essa relação passou a ser constantemente aprofundada no percurso da viagem de ida e volta entre Universidade e Tekoa, que tem duração média de uma hora, e firmou-se não só como um momento de socialização das reflexões sobre as ações do projeto, mas também de conversas aleatórias sobre interesses comuns, acontecimentos da vida pessoal

etc. Algo que se configura, na realidade, em um aspecto fundamental para o fortalecimento do vínculo entre o grupo de estudantes/professores da Unespar e, através do vínculo, a efetivação de práticas educativas orientadas pela horizontalidade e a autonomia (hooks, 2013).

Ainda, embora o grupo de membros da Universidade compartilhasse repertórios, língua e algumas perspectivas cosmológicas, tivemos que nos dotar de suportes teóricos que nos permitissem embarcar numa empreitada intercultural de forma prudente, abrindo espaço para elementos que se tornaram comuns em nossa prática, tais como as incomunicabilidades, o desconforto e a incerteza. Assim, buscamos nos princípios da prática da hermenêutica diatópica e da educação diferenciada (Baniwa, 2019; Walsh, 2013) as guias que poderiam sustentar nossa busca pela construção de conhecimento que não reafirmasse o lugar comum da universidade, suposta detentora de saberes, aportando iluminuras a um “outro” território, de “outras” pessoas, passivas de aprendizagens supostamente edificantes. Assumimos que sabíamos algumas coisas e ignorávamos outras e que, possivelmente, essas sabedorias de pouco serviriam em alguns momentos.

A sensibilização inicial para o reconhecimento da alteridade, como propõem Viveiros de Castro (2015) e Gayatri Spivak (2010), fez com que o grupo chegasse ao Tekoa com a ciência de que entraríamos em contato com mais pessoas diversas, com outras realidades diversas e que nossas ações ali dentro passariam, necessariamente, por um processo de negociação coletiva, para que nossas expectativas e planejamentos combinassem com as expectativas e possibilidades do grupo de moradores participantes do projeto.

O trabalho que desenvolvemos é lento e, ao mesmo tempo, denso. Confirmamos, a cada passo, que cada ponto de saber é correspondente a um ponto de ignorância - como propõem desdobramentos de teorias da complexidade iniciadas, na academia, por Edgar Morin (2007). **Trata-se, assim, de uma concepção epistemológica que assume a incompletude como princípio**, compreensão que encontra respaldo no pensamento formulado por Morin, para quem “o conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução” (Morin, 2000, p. 1). A produção de saber, nesse horizonte, não se sustenta na acumulação linear de certezas, mas na capacidade de manter em tensão o que se sabe e o que se ignora, reconhecendo que a própria forma moderna de conhecer produz zonas sistemáticas de invisibilidade. Essa ignorância não decorre de falhas pontuais do método científico, mas de sua organização histórica, que fragmenta, hierarquiza e reduz a complexidade do real a categorias manejáveis, frequentemente dissociadas de seus contextos ontológicos, culturais e políticos.

Tal dinâmica articula-se ao que Aníbal Quijano (1991) conceitua como colonialidade do poder, na qual os regimes de conhecimento operam como dispositivos de classificação e subordinação epistêmica, naturalizando a superioridade de determinadas racionalidades. Nesse mesmo campo crítico, Walter D. Mignolo (2002) aponta que a modernidade se constitui inseparavelmente de sua face colonial, produzindo saberes que se apresentam como universais enquanto silenciam outras formas de pensamento e existência. A desmontagem e reconstrução contínua dos saberes, nesse sentido, configura um deslocamento epistêmico que tensiona a centralidade da razão moderna e reinscreve o conhecimento como prática situada, relacional e atravessada por assimetrias históricas que precisam ser explicitadas para que possam ser criticamente enfrentadas.

Buscamos, durante esse tempo em que estamos trabalhando juntos, concomitantemente construir e religar saberes (Morin, 2001), não como gesto conciliatório ou integrador no sentido fraco do termo, mas como um esforço epistemológico de reinscrever a universidade em uma ética da humildade. Trata-se de reconhecer seus pontos cegos não como lacunas a serem simplesmente preenchidas pela ampliação do aparato científico, mas como constitutivos de sua própria forma histórica de produzir conhecimento: uma forma rigorosa, sisuda e metonímica que, ao separar para compreender, frequentemente rompe continuidades, produz assimetrias e opera, por vezes, de modo violento, apropriador e, ao final, inevitavelmente ignorante. Não conseguimos. Pelo menos, não muitas vezes. Provavelmente, nessa empreitada que flerta com a utopia, seguimos elaborando propostas incongruentes e injustas, uma vez que os tempos e as práticas universitárias/modernas permanecem rígidos e impermeáveis, por vezes, inviabilizando construções efetivamente solidárias. Todavia, seguimos buscando ocupar esses espaços, tradicionalmente vistos como privilegiados, de forma questionadora, inquieta e indisciplinar, almejando horizontalizar processos e plurivocalizar espaços (Smith, 2008).

Nossas experiências não pretendem dar cabo de nada, no sentido de esgotar possibilidades, entendimentos e críticas. Nossas experiências engatinham numa busca por espaços mais solidários e capazes de acolher as divergências, as discordâncias e a pluralidade incomensurável. São trabalhos de tradução ético-epistêmica (Felix, 2021; Foppa; Felix, Góes, 2019; Merladet; Miranda, 2014) que buscam negociar perspectivas, conhecimentos e práticas sobre audiovisualidades, representação, mercado de trabalho, prática artística, formação profissional, autodeterminação e relações sociais/políticas, em última instância, humanas; não a fim de encontrar sínteses de compreensão, mas em busca por incitar movimentos,

perturbadores da ordem acrítica, índices de potencialidades de relações transversais mais honestas e justas.

## O TEMPO GUARANI E OS PROCESSOS DE REALIZAÇÃO

Ao falar de produções cinematográficas, podemos entender o tempo como um dos elementos que dão base a toda a sua estrutura. Realizações audiovisuais que são pensadas a partir da lógica do mercado profissional costumam envolver processos complexos, podendo ser curtos ou longos em sua duração total. Em ambos os cenários, há o fator comum do ritmo de trabalho intenso e contínuo, cujo planejamento cronológico detalhado segue um nível de rigidez considerável.

Neste contexto, o cronograma da produção é sustentado por etapas bem definidas, marcadas por prazos e metas a serem alcançadas e tarefas a serem cumpridas por toda a equipe. Esse tempo, bastante racionalizado, vai ao encontro do que se espera dos padrões mercadológicos industrial e/ou acadêmico do fazer cinematográfico, que buscam garantir a previsibilidade e a execução eficiente dos projetos. É possível afirmar, inclusive, que esse planejamento cronológico rigoroso é considerado por muitos profissionais da área de Cinema como um sinônimo de sucesso da produção e, conseqüentemente, da qualidade da obra gerada.

Podemos observar que essa lógica também se aplica na compreensão do tempo no âmbito do ensino e da formação educacional, principalmente quando desenvolvidos por instituições tradicionais, em escolas, universidades etc. O processo de aprendizagem formal que comumente conhecemos nesses espaços se dá por uma estrutura de calendários acadêmicos, progressão curricular e métodos avaliativos que convergem em benefício das dinâmicas temporais capitalistas nas quais nossa sociedade está inserida, que acabam por submeter os indivíduos a métodos ditos universais. Assim como o trabalho contínuo do modelo de produção audiovisual tradicional, o trabalho de ensino tradicional prevê determinadas regras, volume e constância nas atividades propostas. No caso do nosso projeto de extensão, sendo vinculado à Universidade Estadual do Paraná e pelo período indicado financiado pela Itaipu Parquetec, essas demandas também surgem como parte de seu desenvolvimento, pois há planos de trabalho definidos, ações burocráticas envolvidas em sua execução e determinações das instituições a serem seguidas.

Entretanto, no decorrer dos encontros, entendemos que essas lógicas não encontrariam espaço para operar no contexto Mbya Guarani e que haveria uma transformação significativa na relação das atividades a serem desenvolvidas, com uma temporalidade particular sob a qual

estariamos inseridos ao trabalhar junto à comunidade do Tekoa Araça'í. Nesse contexto, pudemos observar como a cosmologia guarani compreende o tempo de forma distinta da visão ocidental *juruá*, não indígena, e como ela refletiria nas ações individuais e coletivas do grupo.

Isso se manifesta, por exemplo, no tempo de resposta, seja de uma única pessoa ou do grupo como um todo, que pode não vir de imediato ou na hora que esperamos ou que julgamos necessário inicialmente. Também aparece no tempo de realização das atividades que envolvem as produções audiovisuais propostas, que pode ser maior ou menor em relação ao planejado. Existe, portanto, um tempo próprio para cada acontecimento e para cada avanço das atividades, que não pode ser delimitado de forma rígida e nem sempre é possível de ser antecipado ou adiado. Essa temporalidade traz uma dinâmica muito particular e rica ao projeto, pois aponta para um ritmo menos acelerado e produtivista de realização, indo contra o padrão que conhecíamos e abrindo novas possibilidades para os processos criativos. Porém, ao passo em que essa característica permite que as coisas aconteçam conforme as dinâmicas e necessidades do grupo e do território, também se mostra desafiadora em diversos momentos, levando-nos a ter que fazer constantes adaptações e remanejamento das expectativas e cronogramas.

Essa resignificação do tempo pode ser sustentada por referenciais da antropologia que compreendem a temporalidade como dimensão socialmente produzida e politicamente situada. Numa chave sistêmica dessa discussão, Johannes Fabian (1983), em sua obra *Tempo e o Outro*, demonstra que a modernidade ocidental instituiu regimes temporais que operam por negação da coetaneidade, em que o entendimento sobre modos de experienciar o tempo instituem não uma legitimada co-existência de possibilidades ontológicas, mas um deslocamento violento de determinadas comunidades para tempos não presentes, uma mutilação das reformulações culturais decorrentes do “passar do tempo” e uma instauração de estados herméticos de estancamento temporal. Não à toa, frequentemente há declarações sobre os povos indígenas “no passado”, como se suas existências (quando reconhecidas) estivessem sempre conectadas a um determinado período temporal não presente. De modo complementar, Nancy Munn (1992) evidencia que o tempo se constitui nas práticas, nos circuitos de valor e nas relações que se estabelecem no território, não podendo ser reduzido a uma métrica abstrata e homogênea. Numa perspectiva situada no contexto Guarani, Geni Núñez (2023) mobiliza o tempo como dimensão ética e política, especialmente em oposição à aceleração colonial-capitalista. O tempo aparece como condição do cuidado, da escuta e da relação e sua captura pela lógica da produtividade é tratada como forma de violência colonial. Almiros Machado (2019), por sua vez, articula o tempo a partir do direito, do território e da memória, mostrando como os povos indígenas

operam com temporalidades longas, incompatíveis com os prazos administrativos do Estado. O tempo aparece como elemento estruturante da relação com o território e da continuidade histórica do povo Guarani, em contraste com a temporalidade imediatista das políticas públicas e das instituições modernas. No campo da educação, nosso interesse mais direto neste artigo, Sandra Benites (2018) explicita uma temporalidade do aprender e do tornar-se que não se submete à linearidade escolar ou acadêmica. O tempo aparece como processo de amadurecimento relacional ligado à escuta, à convivência e à circulação da palavra entre gerações. Sua crítica à escola e à universidade incide diretamente sobre a imposição de ritmos externos, incompatíveis com os tempos do corpo, do território e da palavra Guarani.

Ao longo do nosso trabalho, a compreensão dessas temporalidades e a adaptação consequente vêm sendo essencial para a execução do projeto. Desde o início, ficou evidente que um planejamento convencional não seria totalmente aplicável. O desafio metodológico e ético disse respeito tanto ao planejamento das realizações audiovisuais como dos próprios encontros do projeto de extensão. Vinculado a disciplinas extensionistas, o calendário acadêmico ditava regras por vezes contraditórias às necessidades e andamentos das atividades do grupo. Iniciamos com a previsão de encontros matinais aos sábados, com uma periodicidade semanal e previsão de 32 encontros ao longo do ano, divididos em dois semestres, com pausa de recesso entre eles. Embora isso coubesse com a demanda dos participantes do Tekoa, houve diversos momentos em que as atividades programadas não puderam ser realizadas nos dias estabelecidos, fosse por questões climáticas ou por dinâmicas de participação. As modificações ocorreram com base em constantes negociações de reagendamento, conferência de disponibilidade dos participantes, da condução fornecida pela universidade e da intensidade das demandas de cada momento. Com isso, logo o grupo tratou de criar alternativas para equilibrar essa dinâmica, como preparar segundas opções de atividades a serem desenvolvidas no território, para o caso da impossibilidade de realização da primeira opção acordada previamente para os encontros. Outro exemplo é a readequação de várias etapas da pré-produção dos mapas sonoros e do videoclipe, cujos tempos de execução seguiram as condições variáveis a cada encontro ao longo de um ano e foram sendo cumpridos aos poucos. Ao fim, foram realizados 38 encontros, tendo sido 30 no Tekoa e 8 nos territórios da universidade.

Assim, a relação entre os cronogramas planejados e o tempo executado no projeto tornou-se um espaço de aprendizagem para todos. O desafio não foi apenas adaptar o planejamento, mas ressignificar a própria noção de tempo dentro da realização audiovisual. Essa experiência também nos provoca reflexões sobre a existência de uma "velocidade certa"

para os processos criativos e formativos. Se, no modelo cinematográfico tradicional, há uma pressão para a eficiência, otimização de recursos e a conclusão dentro de prazos estritos, no contexto Guarani o tempo se manifesta de outra maneira, sem a necessidade de corresponder a um padrão dito universal de produção. O mesmo pode ser observado sobre os procedimentos de ensino e extensão, que também acabam sendo impactados por essa particularidade. Experiências dessa natureza produzem deslocamentos nos sujeitos diretamente envolvidos e também incidem sobre as próprias agências e instituições que nos abrigam. Cronogramas, protocolos e expectativas de desempenho entram em fricção, fazendo emergir zonas de desajuste que tornam visíveis os pressupostos temporais inscritos nos dispositivos institucionais. O contato prolongado com outras formas de organizar o fazer e o aprender convoca, assim, um exercício interno de revisão, no qual procedimentos, expectativas e critérios passam a ser interrogados a partir de dentro, não como inadequações pontuais, mas como expressões de uma temporalidade hegemônica que nem sempre dá conta da complexidade dos processos formativos e criativos. Nesse movimento, a instituição deixa de ocupar exclusivamente a posição de enunciadora de normas e passa a se confrontar com a necessidade de reelaborar seus próprios modos de funcionamento, abrindo fissuras para formas mais situadas, relacionais e reflexivas de pensar o tempo, o trabalho e a produção de conhecimento.

Ainda, o tempo diz respeito a questões discursivas. No contexto do Tekoa, as experiências de linguagem, tanto verbal quanto não verbal, revelam como a tradução de questões temporais, linguísticas e epistêmicas permeou as interações e os aprendizados da nossa comunidade. Quando se encontra uma cultura diferente da própria, o processo de comunicação se torna complexo, envolvendo o que é dito, o que é escutado e o que é realmente entendido. Isso não diz respeito apenas às diferenças linguísticas propriamente ditas, mas, numa chave ampla, às questões sociais (culturais, epistêmicas, cosmológicas) que compõem as práticas de linguagem (Felix, 2021; Bagno, 2011; Menezes de Souza, 2010; Rajagopalan, 2003). Esse processo é marcado por compreensões que podem ser distintas, complementares ou até mesmo dissonantes. Homi Bhabha (2010), figura proeminente nos estudos pós-colonialistas, argumenta que a tradução vai além da simples troca de palavras; ela traz consigo a ideia de um *terceiro espaço*. “É no terceiro espaço da enunciação que se torna possível a emergência de novos signos de identidade” (Bhabha, 2010, p. 37). O que é enunciado e o que é compreendido geram algo novo, resultado das tentativas de tradução.

O formato inicial de comunicação (que tínhamos anteriormente em outros espaços), que consistia em falar e ouvir em português de maneira rápida, com perguntas e respostas diretas,

foi transformado. A dinâmica evoluiu para um processo diferente, onde falava-se em português, ouvia-se em português e depois falava-se e ouvia-se em guarani, para depois em português novamente, com silêncios longos entre um processo e outro. Essa mudança exigiu um novo tempo de escuta e de resposta, rompendo com o ritmo de tempo e comunicação que é comum em ambientes externos ao território e em culturas com bagagem colonial.

A pressa em exigir respostas rápidas poderia limitar a capacidade de gerar algo novo, além de representar uma forma de violência em relação à escuta e à fala Mbya Guarani. Essa reflexão sobre o tempo e a forma de comunicação destaca a importância de respeitar os ritmos e as particularidades de cada cultura, permitindo que o diálogo se desenvolva de maneira mais autêntica e significativa. O processo de tradução se torna uma ferramenta essencial para a construção de pontes entre diferentes modos de ser e de entender o mundo e dar lugar para o novo, fruto dessas interações. Como Bhabha afirma, quando diz que o espaço do diálogo intercultural é o espaço da potência do novo:

[...] deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entrelugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (Bhabha, 2010, p. 69).

Cabe aos nossos encontros ter o tempo necessário para ponderar sobre o que pode ser entendido e o que não pode, o que pode ser debatido e o que está em um campo ao qual não pertencemos, o que pode de fato ser traduzido ou não. Poder compreender um pouco do tempo Guarani e acolhê-lo como parte essencial dos nossos processos não apenas influenciou a execução do projeto, como também colocou, a nós universitários, em contato direto com uma outra forma de criar e estar no mundo.

## O TRAJETO DO SOM NO PROJETO

No início do projeto, o som foi colocado como um elemento central de nossas práticas a partir da meta de construção de um mapa sonoro (Mapurunga, 2020) do Tekoa Araça’í. Tal investigação foi relacionada à inquietude sobre o potencialmente distinto lugar do som nas comunidades epistêmicas envolvidas e na prática audiovisual. Rosângela de Tugny (2015) propõe que “se em nosso mundo urbano o que comunica é prioritariamente visual, o mundo indígena é, por sua vez, um mundo onde o sonoro é o que mais comunica”, algo que percebemos ressoar na transcrição traduzida da cosmovisão do povo Guarani sobre a criação do mundo -

que lemos em conjunto ainda no primeiro encontro - em que as três origens divinas são apontadas “ayu porã rapyta, a origem das belas palavras, mborai, o canto divino, mborayu miri, o amor infinito” (Popygua, 2017).

Ao irmos para o trabalho de campo, a tentativa de exercermos uma escuta ativa foi um ponto primordial e segue sendo. Isso não apenas quando realizamos caminhadas sonoras, nas quais devemos executar pausas e entender onde e quando gravarmos os sons, mas também em nossas conversas com os participantes do Tekoa, em que o escutar muitas vezes se faz mais importante do que o dizer, para que de fato possamos seguir em frente com alguma transversalidade.

A primeira atividade de som direto<sup>4</sup> exercida no território foi um grande fiasco, mas trouxe uma lição sobre a possibilidade da escuta real. Com todos do grupo, da Universidade e do Tekoa, saímos para realizar uma trilha com diversos equipamentos de gravação e sem tomar as devidas distâncias acabamos gravando mais a nós mesmos do que aos espaços. Retornamos então ao princípio das discussões para agirmos de forma mais eficiente, conforme nosso objetivo de cartografar paisagens sonoras, e priorizamos, desde então, o tempo da espera, o qual proporciona a escuta ativa da paisagem ao passo em que o ambiente se adapta ao nosso silêncio.

Continuamos a realizar atividades no território voltadas à captura de som direto, pensando também sobre possibilidades da realização audiovisual que partem do som captado. Um marco, nesse sentido, foi a exibição do filme *Curupira, bicho do mato* (Blume, 2018) que usa de tal recurso e causou grande discussão, visto que o filme apresentou um estilo cinematográfico diferente ao que os participantes do Tekoa estavam acostumados, e que o recurso de criação da imagem a partir do som se faz de modo didático em tela.

Outra metodologia de ação que podemos destacar foi a alternância de funções. Quando realizamos oficinas de gravação de som com enfoque mais técnico para abordar o funcionamento dos equipamentos, por exemplo, fizemos uma prática de entrevista em que tanto as pessoas da Universidade quanto do Tekoa alternaram entre entrevistadoras e entrevistadas, exercitando e buscando a horizontalidade, mesmo em um momento em que estaríamos em uma posição suposta de detentoras da técnica.

Conforme seguimos, outras demandas foram surgindo em relação aos produtos audiovisuais aprovados pelos jovens Mbya Guarani em edital de incentivo à produção cultural,

---

<sup>4</sup> Entende-se por *som direto* a captação sonora realizada no próprio espaço e tempo da experiência, registrando eventos acústicos tal como ocorrem no momento da gravação. No campo do cinema e do audiovisual, o som direto implica uma relação de escuta atenta às condições materiais da gravação, sendo sensível à presença dos corpos, aos deslocamentos e às interferências produzidas durante o processo.

o que nos afastou das discussões iniciais voltadas à captura sonora e meios de criação a partir do som; no entanto, não é possível dizer que esse ponto de partida não continuou nos acompanhando. No momento da escrita deste artigo, estamos no processo de realização de um videoclipe de autoria dos participantes do Tekoa e a própria ideia dessa mídia é (ou pode ser) a formação de imagens a partir da música. É necessário escutar o que está se passando nas bandas sonoras para sentir e realizar o que se pode ver. Os caminhos do fazer audiovisual intercultural são múltiplos, mas certamente nossas experiências a partir dos diversos sentidos ligados à busca da escuta ativa se fizeram essenciais para o desenvolvimento do projeto.

## **EXPERIMENTAÇÃO E REDEFINIÇÃO DE MÉTODOS AUDIOVISUAIS**

A experimentação de novas formas de ensino-aprendizagem guia a trajetória das atividades exercidas no território. Logo, buscamos alcançar algo que se acomode de maneira mais harmoniosa na relação que construímos com/a partir do Tekoa Araça'í. Essa construção não se baseia em uma teoria pré-estabelecida, mas é desenvolvida coletivamente a partir das experiências que acumulamos ao longo da jornada — uma jornada que não se conclui, pois está em constante transformação, evitando assim a formulação de um padrão fixo como resultado.

Esse processo reverbera também na produção de conteúdos audiovisuais realizados e assistidos pelas ações do projeto. No ensino formal de Cinema, aprendemos a produzir filmes dentro de um modelo de produção fortemente influenciado pelo pensamento desenvolvido nos Estados Unidos e na Europa. Esse modelo visa nossa integração a um mercado já consolidado, que adota essas formas de produção como padrão. Assim, pressupõe-se que, para nos inserirmos profissionalmente nesse meio, devemos aprender e reproduzir essas práticas, incluindo linguagens e termos específicos, organizações e hierarquias, prazos rigorosos, setorização de funções e demais convenções que garantem uma certa uniformidade ao mercado audiovisual. No entanto, aqui surgiu a oportunidade de construir algo alternativo a esse modelo que, embora se proponha como universal, mostra-se, na prática, pouco eficiente neste contexto.

Grande parte dos participantes universitários já possui experiência na área, e, por isso, construir novas formas de produzir audiovisualidades tem sido um exercício valioso e desafiador, exigindo que deixemos de lado algumas certezas. O trabalho consiste, em grande parte, em flexibilizar a rigidez imposta por tantos manuais sobre como se fazer filmes.

Para essas transformações, o cuidado com os vínculos interpessoais e a atenção à escuta ativa se tornaram fundamentais. Exemplo disso são as atividades que envolvem a produção do

videoclipe. Cada um dos participantes do Tekoa foi designado, de acordo com o interesse próprio, pra liderar as tarefas de uma das grandes áreas envolvidas na obra audiovisual (direções de arte, fotografia e som, produção e pós-produção, permanecendo a direção geral de autoria coletiva). Mesmo com essa divisão, inicialmente, os encaminhamentos das tarefas necessárias para o andamento do videoclipe estavam sendo centralizados em dois dos participantes que tinham mais frequência e manifestavam mais suas opiniões em grupo. No entanto, a partir de conversas individuais com demais participantes, entendemos que esse método invalidava as opiniões e vontades de quem porventura faltava em algum encontro ou não tinha tanta facilidade em se posicionar diante do grupo amplo. Definimos, então, que priorizaríamos o contato com as lideranças de cada equipe, seja em conversa e atividades específicas no território (de acordo com a disponibilidade de cada morador) ou em conversas através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*. No aplicativo, criamos grupos para cada uma das áreas (apenas com as pessoas que demonstraram interesse em cada uma das funções, além de estudantes com maior afinidade técnica) e passamos a enviar ali as demandas específicas para o encaminhamento das atividades.

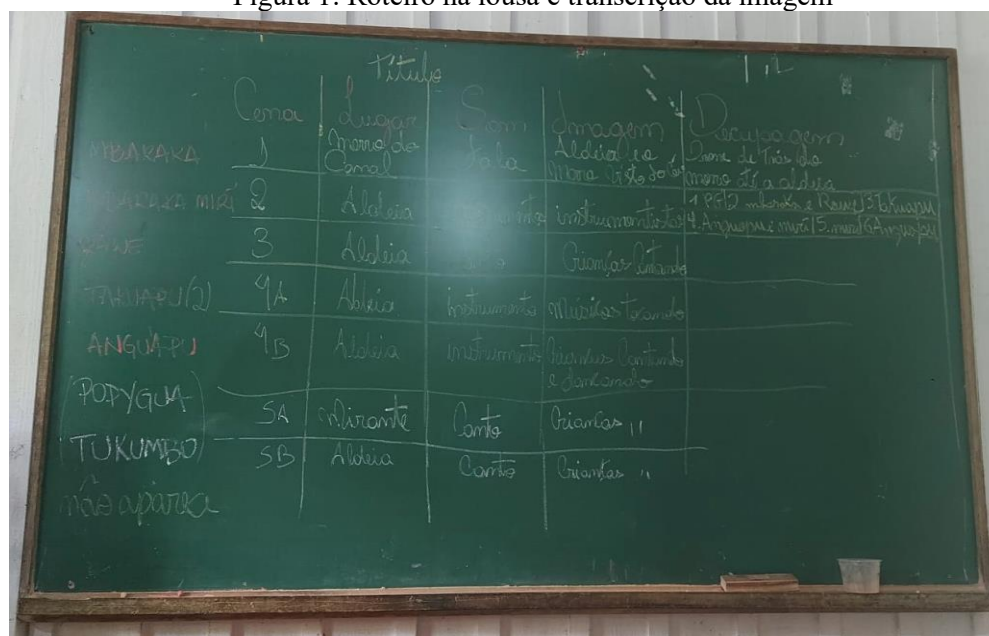
Percebemos a importância da atenção à relação construída com os moradores do Tekoa participantes do projeto e a necessidade de estarmos constantemente atentos não só ao grupo do território Mbya Guarani que também compõe o projeto, mas às individualidades que existem dentro dele. Se iniciamos a trajetória reservando um tempo para conhecermos as individualidades que compõem o grupo de universitários, os caminhos do projeto nos fizeram despendar o mesmo tipo de atenção para o grupo do Tekoa. Isso porque a metodologia de trabalho que construímos só pode ser exercida a partir do respeito e da consideração à diversidade de vivências que compõem o projeto.

Nesse ponto, a experimentação metodológica deixou de ser apenas uma consequência do contexto para assumir estatuto pedagógico. A atenção — entendida não como técnica acessória, mas como disposição formativa — passou a orientar os modos de fazer, aprender e decidir coletivamente. Trata-se de uma pedagogia que desloca o foco da execução eficiente para a presença, da antecipação de resultados para a observação dos processos, e que exige desaceleração, escuta e acompanhamento contínuo das situações concretas. Operando dessa maneira, o trabalho audiovisual deixa de se organizar exclusivamente a partir de modelos prévios e passa a se constituir no próprio encontro, produzindo um conhecimento situado que reformula, por dentro, os paradigmas tradicionais de planejamento, autoria e condução do trabalho no cinema e no audiovisual. Dessa forma, é possível perceber uma ressignificação dos elementos tradicionais do audiovisual nos processos de criação das obras realizadas dentro do

escopo do projeto. Essa ressignificação se manifesta em diversos aspectos, como nos prazos de cada etapa (pré-produção, produção e pós-produção), nos materiais e ferramentas utilizados (ou dispensados) e, principalmente, na coletividade das funções — em especial a direção/autoria do videoclipe.

Para exemplificar, uma das etapas envolveu a elaboração de um roteiro, que foi feito com giz e lousa, em um formato mais próximo de uma tabela do que o modelo tradicional Master Scenes, estabelecido a fim de uniformizar a escrita de roteiros de ficção no mercado (Moss, 2002). Nele, além da história, foram incluídos elementos audiovisuais desejados para cada cena. Dessa forma, esse roteiro já carregava consigo o que chamamos de decupagem de fotografia, som e até mesmo arte, estabelecendo os espaços onde as cenas seriam gravadas.

Figura 1: Roteiro na lousa e transcrição da imagem



|              | Cena | Lugar          | Som          | Imagem                        | Decupagem   |
|--------------|------|----------------|--------------|-------------------------------|---|
| MBARAKA      | 1    | Morro do canal | Fala         | Aldeia e o morro visto do céu | Drone de trás do morro até a aldeia                                     |
| MBARAKA MIRI | 2    | Aldeia         | Instrumentos | Instrumentistas               | 1. PG 2. mbaraka e rawe 3. Takuapu 4. Anguapu e miri 5. Miri 6. anguapu |
| RAWE         | 3    | Aldeia         | Canto        | Crianças cantando             |   |
| TAKUAPU (2)  | 4a   | Aldeia         | Instrumento  | Músicos tocando               |   |
| ANGUAPU      | 4b   | Aldeia         | Instrumento  | Crianças cantando e dançando  |   |
| POPYGUA      | 5a   | Mirante        | Canto        | Crianças                      |   |
| TUKUMBO      | 5b   | Aldeia         | Canto        | Crianças                      |   |
| NÃO APARECE  |      |                |              |                               |   |

Fonte: as autoras (2024)

Outro elemento ressignificado foi a Ordem do Dia<sup>5</sup>. Em vez de seguir o formato convencional, ela foi adaptada para atender às necessidades específicas do projeto. Diferentemente do padrão do mercado, não se estabeleceu exatamente quem faria cada função e os horários das gravações foram definidos dentro de janelas de tempo mais amplas, sem a rigidez habitual. Além disso, a lista de equipamentos foi incorporada ao documento, quando normalmente ficaria separada.

Assim, ao contrário do que geralmente acontece quando precisamos adaptar a um modelo rígido de produção cinematográfica, aqui o modo de fazer filmes se molda ao contexto, permitindo uma abordagem mais orgânica e significativa, mais livre dos estigmas de certo e errado na realização audiovisual.

A experiência vivenciada no Tekoa Araça'í evidencia a importância de pensarmos em um fazer audiovisual que se estrutura a partir do contexto no qual está inserido, ao invés de necessariamente utilizar modelos preexistentes. A flexibilidade metodológica que adotamos não tem como objetivo invalidar as convenções e cânones estabelecidos no ensino formal de Cinema, mas sim expandir as possibilidades de produção, considerando as especificidades culturais e sociais coletivas envolvidas. Esse processo não se apresenta como uma alternativa única e universal ao modelo vigente, mas como um caminho viável para a experimentação e a ressignificação do audiovisual em diferentes realidades.

## CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida no Tekoa Araça'í permite tensionar, a partir de dentro, algumas das premissas que organizam historicamente a formação em Cinema e Audiovisual no contexto universitário, sem que isso implique a negação ou a implosão dos modelos tradicionais de produção e ensino. O percurso aqui relatado não se apresenta como alternativa paradigmática acabada, tampouco reivindica originalidade absoluta ou inovação disruptiva. O que se coloca em jogo, portanto, não é a substituição desses modelos, mas sua suspensão provisória, permitindo que sejam confrontados com outras temporalidades, outras formas de organização do trabalho e outros regimes de atenção. Nesse sentido, a experiência não busca revelar “novas” metodologias no sentido estrito, mas produzir dados sensíveis e reflexões a partir de práticas

---

<sup>5</sup> Documento de organização utilizado em produções cinematográficas e audiovisuais que sintetiza o planejamento diário das atividades de filmagem, indicando, em geral, a sequência de ações previstas, horários, funções da equipe, locações e orientações operacionais. Tradicionalmente associada a uma lógica de controle do tempo e da divisão técnica do trabalho, a Ordem do Dia funciona como instrumento de coordenação entre os diferentes setores da produção.

contemporâneas que se orientam por uma pedagogia prudente, atenta ao contexto e às relações que o constituem. Trata-se de assumir que, em certos momentos, o processo pode não gerar resultados formalmente inovadores, pode repetir soluções já conhecidas ou mesmo falhar em seus objetivos iniciais, sem que isso desqualifique seu valor formativo e epistemológico.

A centralidade atribuída à atenção, à escuta e à negociação contínua dos processos desloca o eixo do ensino-aprendizagem da eficiência produtiva para a construção de conhecimento situado. Esse deslocamento não elimina a técnica, o planejamento ou a organização, mas os reinscreve como elementos negociáveis, ajustáveis e atravessados por vínculos éticos e políticos. O audiovisual, nesse contexto, deixa de ser apenas um produto final ou um exercício de domínio instrumental e passa a operar como meio de reflexão sobre o próprio fazer, sobre as relações que o sustentam e sobre os limites do que pode ou não ser traduzido entre mundos.

Do ponto de vista institucional, experiências dessa natureza expõem as tensões entre os tempos do território, os tempos da criação e os tempos administrativos da universidade e das agências de fomento. Longe de oferecer soluções imediatas para esses descompassos, o projeto evidencia a necessidade de que tais instituições se reconheçam como parte do processo formativo, sendo também interpeladas a rever seus critérios de avaliação, seus dispositivos de controle temporal e suas expectativas de produtividade. A aprendizagem, nesse caso, não se restringe aos estudantes ou aos moradores do Tekoa, mas alcança docentes, gestores e estruturas que sustentam a própria ideia de extensão universitária.

Por fim, o trabalho desenvolvido aponta para a importância de compreender a formação audiovisual intercultural como espaço legítimo de produção de conhecimento sobre o cinema e o audiovisual contemporâneos. A partir da recusa sobre tanto a romantização da alteridade quanto a universalização dos modelos hegemônicos, a experiência reafirma a relevância de práticas que aceitam a incompletude, a lentidão e a incerteza como partes constitutivas do aprender e do criar. Nesse horizonte, o valor do percurso reside na possibilidade de contribuir, de maneira situada e responsável, para o adensamento crítico das formas de ensinar, aprender e fazer audiovisual hoje.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Alberto. **Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a História**. In: DUARTE, Daniel Ribeiro; ROMERO, Roberto (coord.). *Cosmologias da imagem: cinemas de realização indígena*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 31–40.

BAGNO, Marcos. **O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase.** In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea o modo de ser Guarani.** 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 5. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BLUME, Felix. **Curupira, bicho do mato.** Brasil; França; México, 2018. Filme (35 min).

BRASIL, André. **Fazer coletivos: sobre autoria e meta-reflexividade cultural no cinema indígena.** In: GOMES, Ana Ângela et al. (org.). *Poéticas da pesquisa: cartografando o audiovisual*. Aracaju: Criação, 2021. p. 129–148.

FELIX, Fernanda Martins. **Hermenêutica diatópica sobre língua(gem) e educação linguística numa pesquisa-ação com professores da educação escolar indígena.** 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FOPPA, Carina Catiana; FELIX, Fernanda Martins; GÓES, Liz Meira. **Relatório parcial do projeto de extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná.** Curitiba, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO CATITO. **Mapeamento do cinema indígena no estado de São Paulo.** São Paulo: Observatório SPCine; Prefeitura de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://forumspcine.com.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatorio-mapeamento-SPCINE\\_POR\\_pag-simples\\_vF.pdf](https://forumspcine.com.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatorio-mapeamento-SPCINE_POR_pag-simples_vF.pdf). Acesso em: 3 fev. 2026.

IVARRA ORTIZ, Rolsavo; MACHADO, Almiros Martins. **Na estrada da terra sem mal guarani: história, memória e cosmologia.** *Faces da História*, v. 5, n. 2, p. 244–265, 2018.

KANAYKÕ, Edgar. **A cosmologia da imagem.** In: DUARTE, Daniel Ribeiro; ROMERO, Roberto (coord.). *Cosmologias da imagem: cinemas de realização indígena*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 41–58.

KRENAK, Ailton. **Instituir mitologias: audiovisual indígena, um cinema de ação.** In: DUARTE, Daniel Ribeiro; ROMERO, Roberto (coord.). *Cosmologias da imagem: cinemas de realização indígena*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 17–30.

MACHADO, Almiros Martins. **Direito dos povos indígenas.** Belo Horizonte: Arraes, 2019.

MAPURUNGA, Marina. **Treinar a escuta por meio de mapas sonoros em cursos de cinema e audiovisual.** In: *Arte Sonora do 3º Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão; III Encontro Regional da ANPAP*. 2020.

MERLADET, Fábio A. D.; MIRANDA, Isabella G. **Ecologia de saberes na prática: o trabalho da tradução no Fórum Social Mundial e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais.** *Tempus – Atas de Saúde Coletiva*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 257–273, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Teixeira Trindade. **Cultura, língua e emergência dialógica.** *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289–306, 2010.

MIGNOLO, Walter. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference.** *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57–94, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Religar os saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSS, Hugo. **Como formatar o seu roteiro: um pequeno guia de Master Scenes.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

NÚÑEZ, Geni. **As monoculturas como violação da singularidade.** *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 56, n. 105, p. 107–120, dez. 2023.

PANIKKAR, Raimon. **Myth, faith and hermeneutics.** New York: Paulist Press, 1979.

POPYGUA, Timóteo Verá Tupã; EKMAN, Anita. **Yvyrupa: a terra uma só.** São Paulo: Hedra, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11–20, 1991.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: UFPR, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores.** In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). *Música e educação: diálogos com o som.* Barbacena: EdUEMG, 2015.

TUPINAMBÁ, Olinda. **A representação dos povos indígenas no meio cinematográfico e meu trabalho como “artevista”.** In: *Catálogo do Forumdoc.bh – 27º Festival do Filme Documentário e Etnográfico de Belo Horizonte: Fórum de Antropologia e Cinema.* Belo Horizonte, 2023. p. 122–125.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WENGER, Étienne. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept.** In: BLACKMORE, Chris (ed.). *Social learning systems and communities of practice.* London: Springer, 2010. p. 179–198.

Submissão em: 30/03/2025.

Aprovação em: 30/01/2026.