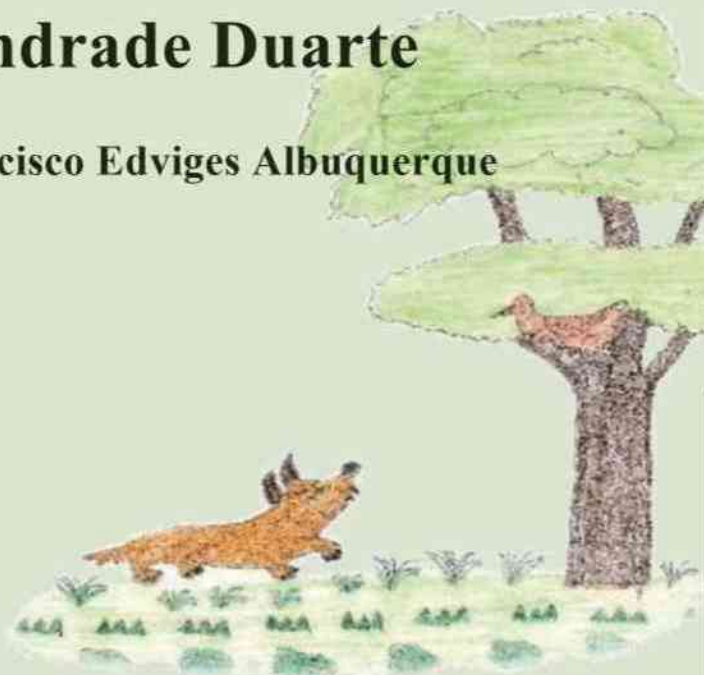




Robbergson Andrade Duarte

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque



TUTRE MÊ XOORE JARÊN XÀ

**O Processo de Produção de um Curta-Metragem
de Animação com Estudantes Krahô**



**Araguaína-TO
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

ROBBERGSON ANDRADE DUARTE

**TUTRE MÊ XOORE JARÊN XÀ:
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO COM
ESTUDANTES KRAHÔ**

**Araguaína, TO
2023**

Robbergson Andrade Duarte

**Tutre Mẽ Xoore Jarên Xà:
O Processo de Produção de um Curta-Metragem de Animação com Estudantes Krahô**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Linguística e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque

**Araguaína, TO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- DS12t Duarte, Robbergson Andrade.
Tutre Mẽ Xoore Jarẽn Xã: O Processo de Produção de um Curta-
Metragem de Animação com Estudantes Krahô . / Robbergson Andrade
Duarte. – Araguaina, TO, 2023.
165 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque
1. Oficina de Cinema de Animação. 2. Educação Escolar Indígena. 3.
Multiletramentos. 4. Povo Krahô. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Robbergson Andrade Duarte

**Tutre mē Xoore Jarēn Xà:
O Processo de Produção de um Curta-Metragem de Animação com Estudantes Krahô**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 10/07/2023

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 10/07/2023 17:56:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (orientador), UFNT



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 10/07/2023 17:57:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (avaliador interno), UFNT



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 10/07/2023 17:57:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa (avaliador interno), UFNT



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE
Data: 10/07/2023 17:58:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (avaliador externo), UFA

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseria, o mérito espiritual da Arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Espero convencer-vos de que esta matéria é menos estranha à necessidade que ao gosto de nosso tempo, e mostrarei que para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.

Schiller, em "A Educação Estética do Homem"



AGRADECIMENTOS

Ao meu estimado orientador e mestre, Francisco Edvigés Albuquerque, que me acompanhou e orientou nas incursões ao território Krahô, apresentando-me a essa gente amável, e estabelecendo entre mim e eles uma parceria que espero ser longa e frutífera.

Aos meus pais, Elineth e Robério, e ao meu irmão caçula, Raymisson, que estiverem a todo momento me dando força com palavras e ações, e oferecendo o suporte afetivo e material necessário.

Ao meu irmão gêmeo Rerbi, que se dispôs a ouvir meus monólogos noite adentro, onde ali treinava a palavra ainda germinante, que daria corpo à presente dissertação.

A Taís Põcuhtô, que conduziu de maneira primorosa as atividades que propusemos, indicando novos caminhos, inusitados e desafiadores, ao processo de criação do produto final resultante desta pesquisa.

A Lucas Koj, Gláucia Kopcrê e Elson Tyrcaprê; as três crianças que emprestaram suas vozes e seus traços aos personagens de nossa história animada; e a Joci Hore, com sua prontidão e habilidade no maracá.

Aos professores Leonardo Tupên, Renato Yahé e ao cacique Roberto Cahxêt, que conseguiram enriquecer a pesquisa com suas valiosas digressões sobre a história e a cultura do povo Krahô.

Ao meu *quêtti*¹ Dodanin Piikên, que me acolheu no seio de seu povo e de sua família.

Às irmãs Simone Crowey e Carmen Lúcia Krĩrĩ, pelas divertidas conversas, pinturas corporais e passeios guiados pela aldeia.

Aos meus colegas, em especial a Francisca Cavalcante e Danielle Mastelari Levorato, pela agradável companhia durante as pesquisas de campo.

À Capes, pelo suporte financeiro indispensável nesses dois anos de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

A todos os moradores da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e ao povo Krahô como um todo, pessoas de riso fácil e palavra mansa, muito *impej*, que me receberam tão bem em todas as vezes que estive com eles.

Aos Professores Raimundo Nonato de Pádua Cândia, Shelton Lima de Souza e Eliane Cristina Testa, que prontamente se dispuseram como membros das bancas de qualificação e defesa.

¹ Padrinho, em língua Krahô.

RESUMO

A presença do cinema de animação em sala de aula representa uma importante estratégia didático-pedagógica, ao combinar ludicidade e aprendizagem; seja por meio da exibição de filmes animados, ou pela produção colaborativa desse tipo de mídia pelos próprios alunos. Com isso, tem-se o estímulo aos multiletramentos, inclusão digital e transdisciplinaridade. Tal presença é, contudo, ainda pouco expressiva, sobretudo na Educação Escolar Indígena, que apresenta um modelo diferenciado de educação, alicerçado nos preceitos de interdisciplinaridade, bilinguismo e interculturalidade; marcadores ideais para uma intervenção envolvendo linguagens que vão além da escrita. Pensando nisso, propusemos a produção de um curta-metragem de animação com alunos e professores do povo Krahô, que fora registrado em sua língua materna. A presente pesquisa tem como objetivo principal descrever as experiências de campo na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno (Goiatins - Tocantins), para a realização do curta-metragem em questão. Em meio a conversas, orientação informal e oficinas, a produção do curta revelou potencialidades que a mídia-educação converge, ao propiciar atividades de leitura, desenho e captação de áudio. Ao final foi apresentado o produto resultante, disponibilizado em plataformas de vídeo *online*, com legendas em português, inglês e espanhol. A pesquisa foi conduzida por metodologia multirreferencial, que envolve revisão bibliográfica, intervenção pedagógica e observação participante. Por meio dela, pretende-se contribuir para a educação escolar Krahô, indicando ações pedagógicas e ajudando a produzir material didático em formato audiovisual.

Palavras-chaves: Oficina de Cinema de Animação; Cinema de Animação; Multiletramentos; Povo Krahô; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The presence of animation cinema in the school represents an important didactic-pedagogical strategy, by combining playfulness and learning; either through the exhibition of animated films, or through the collaborative production of this sort of media by the students themselves, thus stimulating multiliteracies, digital inclusion and transdisciplinarity. Its presence in the educational field is, however, still insufficient, especially in indigenous school education, which presents a differentiated model of education based on interdisciplinarity, bilingualism and interculturality; good indicators for an intervention involving languages other than writing. Hence, we proposed the production of an animated short film with students and teachers from the Krahô nation, which had been recorded in their mother tongue. Through field research, carried out at the 19 de Abril Indigenous School, in the Manoel Alves Pequeno village (Goiatins - Brazil), it was possible to define strategies for the creation of the short film and put them into practice. Amidst conversations, informal mentoring and workshops; the production of the short film revealed potentialities that media-education converges, by providing reading, drawing and audio capture activities. At the end, the resulting product was presented, available on online video platforms, with subtitles in Portuguese, English and Spanish. The present research aims precisely to describe these field experiences, conducted by a multi-referential methodology, which involves a bibliographical review, pedagogical intervention and participant observation. Therewith, it is intended to contribute to Krahô school education, indicating pedagogical actions and helping to produce didactic material in audiovisual format.

Key-words: Animation Movies; Animated Film Workshop; Multiliteracies; Krahô People; Indigenous School Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A madeira adquire forma humana	17
Figura 2- A ilusão de movimento ao longo do tempo	34
Figura 3 - Narrativas por imagem, da <i>Triclinium à Bibliae Pauperum</i>	36
Figura 4 - Autômatos do século XVIII	37
Figura 5 - Brinquedos ópticos do século XIX	39
Figura 6 - Cronofotografia do voo de um pássaro	40
Figura 7 - Do cinematógrafo ao cantante	41
Figura 8 - Principais técnicas da animação tradicional	44
Figura 9 - O cinema de animação norte-americano	47
Figura 10 - O cinema de animação soviético	49
Figura 11 - O cinema de animação brasileiro	51
Figura 12 - O <i>software</i> Muan	57
Figura 13 - Diferentes pedagogias da animação	62
Figura 14 - Oficinas de animação com crianças Ikpeng e jovens Paumari.....	65
Figura 15 - Mapa do território Krahô e desenho de uma de suas aldeias.....	67
Figura 16 - Os Krahô ontem e hoje.....	68
Figura 17 - Apresentação da proposta aos professores Krahô	72
Figura 18 - Alunas Krahô cantando em coral	74
Figura 19 - Crianças Krahô em aula de modelagem	76
Figura 20 - O <i>Hitôhkrere</i> , ilustração de Íris Ihkôkà Krahô	80
Figura 21 - “O sapo gigantesco viu o homem dormindo, saiu da toca, e cortou o homem bem no meio” - Íris Ihkôkà Krahô	82
figura 22 - brinquedos ópticos e espelhos	87
Figura 23 - O <i>storyboard</i>	88
Figura 24 - Bonecos articulados utilizados em protótipo de vídeo	89
Figura 25 - Cenas do protótipo de vídeo	89
Figura 26 - Montagem de uma mesa de animação.....	91
Figura 27 - A História da Rolinha e da Raposa para os Krahô, os Macuxi e os Espanhóis ...	93
Figura 28 - Marcação da narração e diálogos no texto em <i>Mêhĩ jarkwa</i>	97
Figura 29 - As crianças treinam suas falas	99
Figura 30 - Oficina de captação de som	102

Figura 31 - Oficina de desenho com crianças Krahô	103
Figura 32 - Desenhos dos personagens produzidos pelas crianças	104
Figura 33 - Página do livro “ <i>Krahô Jujarên Xà Kwý</i> ”	107
Figura 34 - Programa Celtx para formatação de roteiro	108
Figura 35 - Programa de animação <i>Synfig</i>	110
Figura 36 - Banco de imagens, com ilustrações Krahô	111
Figura 37 - O uso da analepse no curta-metragem	112
Figura 38 - Uso do “balão de pensamento” em desenhos de LK e Xoocô.....	113
Figura 39 - O uso da prolepse no curta-metragem	114
Figura 40 - Programa de edição de vídeo	115
Figura 41 - A diretora assiste ao resultado final	118
Figura 42 - Edição final da cena 31 no <i>Openshot</i>	122
Figura 43 - Cena final da animação	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFIT - Atelier of Film Tricks

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC - Currículo Básico Comum

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

DPNEEI - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

DRT - Delegacia Regional do Trabalho

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

FUNCULT - Fundação Cultural do Tocantins

INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo

LALI - Laboratório de Línguas Indígenas

MUAN - Manipulador Universal de Animações

NEPPI - Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas

NUCA - Núcleo de Cinema de Animação da Casa Amarela Eusébio Oliveira

OPA - Oficinas Poeira de Animação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura

PPGLLIT - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

SEJUS - Secretaria da Justiça e Cidadania

SMCAIS - Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social

UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT - Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A - Roteiro de “A História da Rolinha e da Raposa”.....	144
Anexo A - Termo de Consentimento livre e esclarecido assinado por Roberto	156
Anexo B - Termo de Consentimento livre e esclarecido assinado por Põcuhtô	158
Anexo C - Termo de Consentimento livre e esclarecido assinado por Yahé	160
Anexo D - Termo de Consentimento livre e esclarecido assinado por José Dilson	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	23
1.1. Referencial Teórico	23
1.2. Metodologias Adotadas	25
1.2.1. Pesquisa Documental e Bibliográfica: os caminhos para o conhecimento abertos no passado	25
1.2.2. A Etnografia Como Escrita do Visível: um mergulho profundo nas manifestações culturais	26
1.2.3. Pesquisa Participante e Pesquisa Colaborativa: conhecimento construído em parceria	28
1.3. Em Resumo...	32
2 INTERSEÇÕES ENTRE O CINEMA DE ANIMAÇÃO E A ESCOLA	33
2.1. Polissemias da Animação: conceitualizando uma gênero cinematográfico	33
2.2. A Imitação da Vida: breve odisseia do cinema de animação	34
2.2.1. Na Escuridão, as Paredes São Habitadas: os primórdios da linguagem em movimento	34
2.2.2. Ver Para Aprender: o didatismo das narrativas imagéticas na Idade Média	36
2.2.3. União Entre Arte e Ciência: as descobertas da Idade Moderna	37
2.2.4. A Vida na Palma da Mão: a Era Vitoriana e seus brinquedos ópticos	39
2.2.5. Movimento em tela: o cinema na Belle Époque	41
2.2.6. Cores e Sons Entram em Cena: as revoluções cinematográficas do século XX	42
2.3. Técnicas e Gêneros da Animação	43
2.4. Mestres na Arte de Encantar: precursores e expoentes da animação	45
2.4.1. Uma Batalha Política e Estética	47
2.4.2. Nas Margens do Mundo Também se Faz Cinema	50
2.4.3. A Animação Nacional	51
2.5. O Audiovisual Adentra as Escolas: novos letramentos para o século XXI	52
2.5.1. Tecendo Imagens e Sons: a produção de filmes animados na escola	55
2.5.2. Mais Uma Vez, o Brasil: festivais e oficinas para a mídia-educação	57
2.5.3. Um Campo de Multiplicidades	58
2.5.4. A Animação e Suas Diferentes Pedagogias	60
3 UMA PROPOSTA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ	64
3.1. Mídias Nativas: reivindicações indígenas por novas vozes	67
3.2. Mas, Afinal, Quem São os Krahô? Características socioculturais e linguísticas de um povo Jê	67

3.2.1. Educação Escolar Indígena: aspectos diferenciados	70
3.2.1.1. O Audiovisual na Educação Escolar dos Mẽhĩ	70
3.3. Primeiras Aproximações: modelando a proposta por meio do diálogo	72
3.3.1. O Professor	74
3.3.2. A Diretora	75
3.3.3. A Liderança	79
3.3.4. O Monstro Hitôhkrere: um exercício imaginativo entre pesquisadores e professores	80
3.3.5. Barreiras e pontes linguísticas: o bilinguismo em questão	86
3.3.6. O Desenho de Produção: partindo do ideal...	87
3.3.7. ... Indo ao Encontro do Real: práticas efetivas	93
3.4. Uma narrativa Krahô Ganha Vida: o processo de criação do curta-metragem	98
3.4.1. Animando o verbo: leitura compartilhada e aprendizagem colaborativa nas vésperas da oficina de captação de som	99
3.4.2. “No Tempo em que os Bichos Falavam”: a captação das vozes	102
3.4.3. Desenhando os personagens	104
3.5. Hora de Traduzir, Intuir e Arrematar: a pós-produção	106
3.5.1. Palavra Falada e Escrita: buscando pistas para o roteiro e edição de som	107
3.5.2. A Construção da Paisagem Sonora	110
3.5.3. Um Teatro de Bonecos Digital: construção dos cenários e animação dos personagens	111
3.5.3.1. Aplicando recursos narrativos	113
3.5.4. A Edição final do curta-metragem	116
3.5.5. O Produto Final: ajustando os detalhes	119
3.5.5.1. Criando um Pequeno Vocabulário Audiovisual Krahô	120
3.5.6. De volta ao texto: a inserção das legendas	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

No início da cerimônia, as máscaras de tamanduá ficam numa clareira isolada na floresta, inertes: são apenas máscaras. Elas ainda precisam ser animadas, trazidas à vida ou habilitadas a agir como representações. Então, a máscara de macaco faz seu trabalho. Sob a influência estimulante dos macacos, os tamanduás começam, aos poucos, a acordar para a vida e a dar seus primeiros passos.

Terence Turner

Trago acima a descrição de um rito Kayapó feita por Turner (1994, p. 96), caracterizado pela representação dramática do ato de trazer à vida a matéria inerte, por meio de poderes ocultos. Os povos do Alto Xingu, assim como os Kayapó, admitem a ajuda dos animais nesse processo. Num tempo remoto, sapos, cutias e humanos entoaram gritos e cantos para induzir troncos a ganharem vida (PACHECO, 2015).

Na cerimônia do *Kuarup*, repete-se a façanha, desta vez liderada por Mavutsinim, o homem primordial, que enfeitou troncos com penachos, colares, braceletes e pinturas; para que estes ganhassem a forma de pessoas falecidas (CARVALHO, 1997). Os Krahô, por sua vez, falam em tubérculos dançantes (MELATTI, 1978) e da possibilidade de comunicação com esses e outros elementos naturais carregados de intencionalidade, como indicativo de um chamado à iniciação na pajelança (HECHT, 2018).

As crenças “animistas” - e aqui destaco essa palavra, com a múltipla carga semântica contida em seu radical² - não estão reduzidas às culturas indígenas americanas. Por todo o

² Do latim *anīma*, da qual falarei mais adiante. Destaco-a por considerá-la fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Edward B. Tylor (1871 *apud* ROSA, 2010) foi quem trouxe o termo “animismo” pela primeira vez; e mesmo que de forma menos acentuada que seus contemporâneos, atrelava o conceito a estágios mais primitivos de um pretense evolucionismo cultural; ao mesmo tempo em que buscava evidenciar a presença do “selvagem” no seio da “civilização”.

mundo sobejam narrativas do gênero, em que o humano crer ser capaz de se comunicar com elementos naturais e objetos, e de insuflá-los com as forças vitais³.

Num passado não muito distante, o lastro de tais crenças nos países de tradição ocidental era notório; como é o caso do *golem*, “ser animado feito de material bruto, inanimado” (NOMURA e FRANCO, 2015, p. 6), presente na vertente mística do judaísmo, e semelhante ao homúnculo alquímico renascentista gerado dentro do atanor. Na mitologia grega temos Prometeu, que entregou o fogo aos humanos, feitos de barro (NOMURA e FRANCO, 2015, p. 6); e o casal sobrevivente do grande dilúvio Deucalião e Pirra, que a mando de Têmis lançou pedras para trás, convertendo-se essas nos novos habitantes da terra (CRUZ, 2016).

Ao que tudo indica, o animismo permaneceu fortalecido até fins da Era Moderna, quando foi sendo aos poucos suplantado pelas ideias de um iluminismo nascente, de aspirações puramente racionais. Nesse período, começa a se pensar em outras formas de “animar” a matéria inerte - ou ao menos imitá-la -, desta vez mediante ações objetivas: a atraente hipótese de uma geração espontânea de vida em laboratório, prestidigitação, bonecos autômatos, entre outros artifícios; que no século XIX levaram à criação da animação, e no século seguinte ao cinema de animação, expressão máxima desse desejo atávico entre nós, testemunhas do desencantamento do mundo na virada do terceiro milênio.

Na figura abaixo, trago alguns exemplos que ilustram a persistência dessas imagens no ideário popular. À esquerda, troncos de *Kuarup* enfeitados à espera de adquirirem a forma humana, em desenho feito por Aisanain Paltu Kamaiurá. À direita, temos o comilão *Otesánek*, personagem do folclore tcheco, representado em filme de animação pelo diretor Jan Švankmajer (2000), que assim como o Pinóquio de Carlo Collodi (abaixo), é mais um exemplo da vida que surge a partir de um tronco.

³ Na magia contemporânea, chamam a essa prática de “animancia”, que é o poder de “criar novas formas de vida, conceder vida ao sem vida, animar as coisas, manipular a força vital do universo e aqueles ligados a ele” (SUPERPODERES WIKI, 2019). Coincidentemente, Ballester (2006) usa o termo “morfologización de la animancia” para se referir a um fenômeno linguístico próprio do período Paleolítico-superior, e que mantém relação com as crenças animistas.

Figura 1 - A madeira adquire forma humana.



Fonte: Compilação do autor⁴.

Retomarei a questão das origens da animação em outro momento. Por enquanto, sintetizo tais informações históricas na constatação de que o desejo de gerar vida - menos no sentido da concepção, e mais de forjá-la a partir do engenho intelectual - se mostra perene.

E esse desejo me alcançou ainda nos primeiros anos de vida, como é comum a quase toda criança. Sentado de frente a um daqueles antigos televisores de tubo de raios catódicos, “zapeando” os poucos canais disponíveis na televisão aberta do final dos anos 1990 e início dos 2000, era possível se deparar com uma infinidade de estilos de animação, dos tradicionais fantoches aos modelos em computação gráfica, há não muito inventados.

Entre eles, os desenhos da TV Cultura exerciam um fascínio especial sobre mim. Anos depois pude compreender esse aspecto diferenciador: eram em sua maioria importados de países “periféricos”, especialmente do leste europeu e Ásia, e com um caráter mais educativo

⁴ Disponível nos sites IMG, Dalenogare e Alamy.

ou artístico. Neste segundo quesito, a criatividade empregada no uso das técnicas tradicionais de animação mostrava que as possibilidades eram quase infinitas em termos estéticos. No jogo de cores e sons que se ia tecendo em tela, a animação periférica denotava sua capacidade de convergir outras artes numa única via expressiva, elegante em sua simplicidade e eficácia para iludir⁵. Daí era um passo para querer se fazer animação.

Porém, mesmo se tratando de um mecanismo simples, era naquela época coisa para espectadores, pois a possibilidade de criar filmes animados se mostrava quase impossível para a maioria das crianças como eu. Faltava recursos, tecnologia barata e gente capacitada para introduzi-las nesse tipo de conteúdo. Sobrava então sair recheando as margens dos livros didáticos com minúsculos desenhos sequenciais; para no final poder folheá-los e ver emergir deles uma outra função além de guardião dos saberes: a de ser um cinema de bolso.

Contudo, algo ainda mais elementar a respeito da animação me parece ser a razão principal de seu poder encantatório. Ela incita nas crianças, ávidas que são para atuar sobre o mundo à sua volta, a justa possibilidade de “produção da vida a partir do nada”. Com ela, é possível erigir novos e particulares universos, à maneira dos deuses em seus sonhos presumidos. É a antiga solução tecnognóstica para as amarras do mundo físico (FELINTO, 2002) a que me referi ainda há pouco, encarnadas em brinquedos ópticos rudimentares⁶.

Dos anos 2000 para cá, muita coisa mudou. O avanço tecnológico permite hoje a criação de animações completas a partir de um aparelho que cabe na palma da mão. E o acesso às produções do gênero, favorecido pela *internet*, só aumentaram meu interesse por elas; como consumidor e como criador. Por isso, junto ao meu irmão comecei a experimentar, de forma diletante mesmo, diferentes técnicas de animação.

Em 2013 tomamos conhecimento do Prêmio Cacá Diegues, promovido pela Fundação Cultural do Tocantins (FUNCULT), que financiava projetos audiovisuais de cidadãos tocantinenses (TOCANTINS, 2013). Para o edital começamos a elaborar uma proposta de curta-metragem animado que traria a “cultura local”⁷ representada. Não demorou para que o universo indígena nos viesse à mente como o representante máximo da dita cultura local.

⁵ Do latim *illudĕre*. Aqui não no sentido de enganar, ludibriar; mas fazer “entrar no jogo”, *in-lusio* (CAILLOIS, 1990 *apud* FORTUNA, 2018).

⁶ “Em comum os objetos de culto e os brinquedos parecem buscar representar a relação entre o mundo social, o mundo físico e o mundo transcendental” (CAILLOIS, 1990 *apud* FORTUNA, 2018, p. 52).

⁷ Com o passar do tempo fui substituindo em minha mente o conceito genérico de “cultura local” por uma noção mais plural e complexa de cultura, que não reduz as diferentes identidades que compõem determinada região ou povo a aspectos superficiais mais facilmente reconhecidos; como é o caso de associar o estado do Tocantins aos povos indígenas, referindo-se a esses, por sua vez, mediante um termo que os unifica sob um único conceito, que é o de “indígena” ou ainda “índio”.

Pesquisando sobre quais povos habitavam o estado do Tocantins, chegamos aos Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-Canela, Avá-Canoeiro e Apinayé⁸. Logo encontramos o trabalho desenvolvido pelo professor Francisco Edviges Albuquerque com esses povos, em especial os Apinayé e Krahô, na perspectiva da Educação Escolar Indígena. Os livros didáticos resultantes de suas pesquisas eram exibidos em um mural na entrada do *campus* em que estudávamos.

Pela *internet*, descobrimos ainda que todo aquele material exibido estava disponível em versão pdf no site do Laboratório de Línguas Indígenas (Lali⁹) da Universidade Federal do Tocantins. Ali foi possível encontrar uma infinidade de informações; e a presença quase absoluta de ilustrações nas obras publicadas, feitas pelos próprios indígenas, nos fez notar a potencialidade para se trabalhar a linguagem animada com esses povos. Cogitamos um contato com o professor, visando firmar uma parceria, mas a ideia precisava ser amadurecida. Porém, o edital foi descontinuado nos anos seguintes e nada se concretizou.

Em meados de 2020, passei a considerar a transformação do projeto pensado para o prêmio em um projeto de mestrado. A ideia, finalmente retirada da gaveta, encaixou como uma luva, já que o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT¹⁰) desenvolvia pesquisas nesse sentido, com abertura para abordagens interdisciplinares em contexto escolar. Sendo assim, a escola se mostrou ser o ambiente mais favorável para uma investida desse tipo, ou seja, com a participação de indígenas e não-indígenas na elaboração de material audiovisual.

Pelas leituras que fiz do material disponível no *site* do Lali, constatei que os Apinayé e Krahô, além de manifestarem familiaridade com a expressão por meio do desenho, tinham-na também com as tecnologias digitais, principalmente o celular. Fui em busca da produção de cinema de animação indígena, notando a escassa disseminação de tais propostas. Como a Educação Escolar Indígena preza pela interdisciplinaridade, bilinguismo, e uma visão

⁸ A adoção da grafia “Apinayé” para descrever esse povo Timbira, em detrimento de “Apinajé”, se dá pelo emprego recorrente na literatura atual da grafia com Y. Conforme destaca Brasil e Silva (2020, p. 1), “alguns destes indígenas, inclusive, possuem em seus Registros Gerais (RG) o sobrenome “Apinagé” ou “Apinajé”. De acordo com a literatura, o nome da comunidade foi citado, pela primeira vez, na forma de “pinarés” e “pinagés”, passando, posteriormente, para Apinayé”, a partir de Nimuendajú (1956).

⁹ Coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, o Lali é um laboratório voltado para a pesquisa e documentação dos aspectos da cultura e línguas indígenas. Sendo assim, “tem como meta maior contribuir com os estudos sobre as línguas indígenas brasileiras, sobretudo, com a Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins” (ALBUQUERQUE, 2005). Desde sua criação, vem fomentando a produção de uma série de materiais didáticos, documentais e de pesquisa, que estão disponíveis em seu *site* oficial, disponível no endereço: <http://www.uft.edu.br/lali/>

¹⁰ O programa foi rebatizado como Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), fazendo parte atualmente dos cursos ofertados pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

diferenciada de ensino, que valoriza a combinação do lúdico à aprendizagem (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019), a animação me pareceu ser uma ferramenta bastante apropriada.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada numa das maiores aldeias Krahô, a Manoel Alves Pequeno (Goiatins - TO), me chamou a atenção por suas diversas iniciativas pedagógicas. O material didático em língua materna utilizado nessa escola é produzido ali mesmo, seja de forma autônoma ou com o apoio do Lali. Sendo assim, elaborei um projeto de pesquisa que se voltava para as demandas educacionais dessa escola, mas que tivesse um caráter participante, com a intervenção direta dos pesquisadores na e cá estou.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo principal descrever o processo de criação de um curta-metragem de animação em língua materna Krahô, intitulado “A Rolinha e a Raposa”, que foi produzido em parceria com alunos e professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Para isso, foi feito inicialmente um levantamento histórico a respeito do desenvolvimento da técnica de animação e de sua relação com a educação escolar, analisando a importância da presença do cinema de animação nas práticas educativas. Em seguida, relato as discussões com professores e autoridades Krahô para definir as atividades a serem desenvolvidas na aldeia visando a produção do filme animado, e apresento as diferentes etapas de confecção do curta-metragem.

Cada capítulo trará um dos objetivos elencados acima, sendo o trabalho estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo definirei as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, apresentando os principais autores trabalhados, a conceitualização de cada metodologia e as razões de ter optado por elas.

No segundo, trago as discussões a respeito do cinema de animação e sua relação com as práticas educativas: partindo da definição terminológica, para depois falar de seu desenvolvimento histórico, diferentes vertentes e gêneros, avanços técnicos e principais expoentes de sua criação. Em seguida, discuto sobre a adoção do cinema de animação em sala de aula e as justificativas para tal.

No terceiro capítulo tem-se a pesquisa propriamente dita, que se constrói como uma espécie de memória do produto, em que apresento o processo de criação do curta-metragem animado junto aos Krahô, buscando analisar todas as suas etapas, desde o primeiro contato com esse povo, a idealização do projeto e o processo de pré e pós-produção. No interstício desses relatos, procurei trazer informações complementares, de fatos circunstanciais, relativos aos costumes e práticas desse povo observados durante a pesquisa de campo - em diálogo constante com as experiências de outros autores -, e que serviram para enriquecer o relato sob uma perspectiva etnográfica.

Finalmente, nas considerações finais, tentei sintetizar o que foi discutido ao longo do trabalho. Este se divide, portanto, em dois eixos principais que se articulam. Um em que traço a genealogia do cinema de animação e de suas aplicações; e outro em que falo do projeto de criação de um curta-metragem com alunos e professores Krahô. Apesar dessa estrutura de superfície, regulada pela exposição diacrônica dos marcos históricos no primeiro caso e dos ocorridos em campo no segundo, pretendo construir este trabalho, na medida do possível, livre de tais condicionamentos temporais, aberto às interconexões rizomáticas, em que um capítulo ou seção faz referência a outro com frequência; e as informações descritas não obedecem a nenhuma hierarquia de tempo ou de valor.

A proposta colaborativa resultou na produção de um curta-metragem em animação, de caráter experimental, narrado em língua materna, com alunos e professores da Escola Indígena 19 de Abril. O resultado final está disponível em plataformas *online* de livre acesso como *YouTube* e *Vimeo* e na página oficial do Lali/UFNT, com legendas em português, espanhol e inglês; de forma que poderá ser utilizado como material didático dentro das próprias escolas Krahô.

Com a pesquisa que deu origem a esta dissertação, pretende-se contribuir para a manutenção da língua e cultura Krahô por meio da produção de filmes animados em língua materna, em que serão registradas narrativas tradicionais, escolhidas pela comunidade, e que servirão posteriormente como material didático-pedagógico para a Educação Escolar Indígena, assim como um registro documental para a posteridade. Com esse primeiro experimento, tem-se a intenção de pavimentar estratégias para a produção de novas mídias audiovisuais no futuro.

O trabalho se justifica pelo seu ineditismo em âmbito regional e por pensar em estratégias de construção da prática pedagógica em contexto escolar indígena, que visa, por sua vez, o fortalecimento das expressões culturais Krahô em meio às pressões externas, e a busca pela autonomia desse povo na produção de conteúdo audiovisual num futuro breve.

Por sinal, a produção de animação nas escolas se mostra como uma ferramenta bastante promissora no suporte à educação diferenciada e interdisciplinar, fazendo frente às formas de ensino tradicionais, bastante hierarquizadas, segmentadas e distantes da realidade dos jovens, em especial a do povo Krahô, que, segundo Abreu (2012), tem para além da educação escolar suas próprias maneiras de interpretar o mundo e transmitir saberes, de modo que se encontrem envolvidos afeto e criatividade, unindo portanto comunidade e escola na perpetuação de suas riquezas culturais.

1 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos e as metodologias que darão sustentação à pesquisa. Por essa se valer de uma abordagem multirreferencial, que envereda por diferentes percursos epistemológicos, tentarei nas seções seguintes justificar a adoção de cada um deles na pesquisa.

1.1. Referencial Teórico

Em se tratando do estudo da cultura indígena, faz-se necessária a compreensão dos acontecimentos históricos que permitiram sua configuração atual, uma vez que é essencial que a análise da construção histórica de um fenômeno cultural se sustente nas teorias produzidas sobre ele. A respeito dos povos melanésios, por exemplo, Malinowski (1984, *apud* COUCEIRO e ROSISTOLATO, 2021), afirmou ser impossível estudá-los, por não haverem fontes escritas sobre os tempos passados. Apesar do radicalismo contido nessa afirmação, os documentos materiais e escritos podem de fato servir como um mapa temporal, indicando os caminhos que levaram ao presente, e, por isso, são fundamentais para as pesquisas em torno da cultura.

No caso dos sistemas culturais indígenas, o andamento histórico é marcado usualmente pelo choque e absorção de práticas de outros povos, pela resistência às forças externas que as ameaçam, e pela manutenção (ou abandono) das línguas maternas, para citar alguns exemplos.

Da mesma forma, produções culturais contemporâneas, como o cinema de animação, requerem uma investigação histórica que permita entendê-las melhor em um contexto amplo, envolto em aspectos geográficos, mercadológicos e ideológicos.

Apesar do aparente contrassenso entre ambos os temas que acabo de citar, tratam-se esses, como destacado na seção introdutória, dos objetos de estudo desta dissertação. Para entendê-los melhor, recorrer-se-á primeiramente à pesquisa bibliográfica, ao trazer autores que teorizaram a respeito do cinema de animação e do Povo Krahô, procurando assinalar as características que fazem do primeiro uma manifestação artística e pedagógica; e o segundo

como identidade étnica, incluindo as expressões culturais tradicionais e a educação escolar contemporânea ali presente.

Por meio de um resumo histórico, dedicarei o terceiro capítulo ao cinema de animação, detalhando sua evolução ao longo do tempo, as principais técnicas empregadas e seus maiores expoentes; para em seguida podermos refletir sobre a adoção dessa linguagem como recurso pedagógico nas escolas ao redor do mundo e no Brasil, ressaltando por fim as vantagens e desafios dessa adoção.

Para isso, os principais autores consultados foram Vilaça (2006) e Vieira (2008), para falar do desenvolvimento histórico da linguagem animada; De Oliveira (2017), Cruz e Vasques (2015) sobre a hegemonia americana no cinema de animação; Mountains of Media (2021) e Pics and Portraits (2003) tratando do cinema de animação soviético; Israel e Conte (2015) e Presse (2014) sobre o cinema de animação brasileiro; Lazaretti (1997), Buccini (2015, 2017) e Tomazi (2015) com as estratégias de promoção de oficinas de animação em escolas brasileiras; Blom e Viklund (2002) sobre a presença do audiovisual nas escolas suecas; Medeiros (2014), Machado (1997) nos princípios físicos envolvidos na ilusão animada; Magalhães (2015), do Carmo (2019) e Engler (1982), sobre os aspectos técnicos da produção.

Com relação à produção de animação nas escolas, busquei informações em Milliet (2014), que trata das “pedagogias da animação” em sua dissertação de mestrado, expressão que a autora utiliza para definir as diferentes estratégias de produção de desenhos animados em sala de aula, por meio de oficinas; Pinto *et al* (2014?), o PCNEM (2000) e a BNCC (2018), que destacam a importância da presença do audiovisual nas escolas; Lino e Pereira (2019), Karwoski e Gaydeczka, Sousa *et al* (2020) sobre a educação digital e os multiletramentos; Dillenbourg (1999) sobre a aprendizagem colaborativa; e Taquelim (2011), que aborda a animação à leitura;

No quarto capítulo, previamente à pesquisa de campo, descrevi a cultura do povo Krahô, sua formação histórica e a presença da educação escolar entre eles. As informações históricas e culturais foram extraídas de Melatti (1978, 2009 e 2010) Rodrigues (1986) e Carneiro da Cunha (1978); Já Grupioni (2006), Braggio (1992) e Maher (2005) apresentam trabalhos direcionados para a Educação Escolar Indígena no Brasil; enquanto Albuquerque, no conjunto de suas publicações (2009, 2012, 2013, 2014), Almeida e Albuquerque (2011) e Abreu (2012) tratam da educação escolar entre os Krahô; e Hecht (2018) da produção audiovisual feita por estes.

1.2. Metodologias Adotadas

As pesquisas envolvendo os povos indígenas, línguas e suas culturas estão pautadas em diferentes métodos de investigação. Podendo ser de natureza quantitativa e/ou qualitativa, visto que partem da revisão teórica ou da interação direta entre os povos e o pesquisador. Esse, por sua vez, opera sob um olhar atento e voltado para as interações estabelecidas *in loco*, visando a extrair delas informações pertinentes. Outros procedimentos de investigação adotados nessas pesquisas são os do tipo participante, em que a própria comunidade estudada se envolve na construção da pesquisa, seja por meio da identificação de um problema a ser sondado, ou quando uma intervenção é sugerida pelo pesquisador e as ações resultantes passam a ser objeto de análise.

Partindo desses pressupostos, para a presente dissertação serão adotadas como metodologias a pesquisa bibliográfica e documental, a etnografia, a pesquisa participante e a pesquisa colaborativa. Sua natureza é qualitativa e exploratória, uma vez que esse tipo de pesquisa possui “métodos mais flexíveis, sem o uso de questionários detalhados ou amostragens muito complexas. [...] o objetivo é levantar informações e não obter conclusões estatísticas” (PATAH e ABEL, 2022).

Essas características fazem da abordagem qualitativa e exploratória a mais alinhada com nossas pretensões, pois permite uma maior “proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados” (FONSECA, 2002, p. 21). A seguir, descrevo o percurso metodológico, que demandou um método específico de investigação conforme cada etapa da pesquisa.

1.2.1. Pesquisa Documental e Bibliográfica: os caminhos para o conhecimento abertos no passado

O acúmulo de conhecimentos realizado pela humanidade só foi possível graças ao registro de informações em diversos suportes, seja por meio da escrita, do desenho ou de outros signos. São eles que nos permitem entender fenômenos sociais, linguísticos e culturais do passado; e ao pesquisá-los, identificamos dois tipos básicos: bibliográfico e documental. Ambos serão consultados neste trabalho, especialmente num primeiro momento.

A saber, a pesquisa bibliográfica é feita a partir de fontes escritas, físicas ou eletrônicas, que já passaram por um processo de análise (FONSECA, 2001), como livros e

artigos científicos. Esse tipo de pesquisa vai em busca de referências teóricas que permitam organizar conhecimentos prévios sobre determinado tema, e a partir dele gerar novas discussões.

A pesquisa documental, por sua vez, recorre a fontes primárias, i.e., dados e informações “que ainda não foram tratados científica ou analiticamente [...] tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32). As fontes primárias que mencionaremos são basicamente as narrativas tradicionais Krahô e as produções audiovisuais em animação de diferentes países e épocas, que nos serviram para exemplificar as discussões levantadas no âmbito estético, político e educativo, relativas à adoção do cinema de animação na escola.

1.2.2. A Etnografia Como Escrita do Visível: um mergulho profundo nas manifestações culturais

Sabemos que as culturas indígenas, como quaisquer outras, são dinâmicas e passíveis de mudança; e por esse motivo, quando se faz pesquisas a seu respeito, é importante ter em mente que dados relevantes nem sempre estão atualizados. Pode acontecer ainda de o tema escolhido ser tratado de maneira superficial pela literatura disponível, ou mesmo ser inexplorado até então. Por esse motivo, como meio de complementar a pesquisa bibliográfica e trazer novas informações, é importante que se recorra, quando possível, ao contato direto com o povo em questão; e a pesquisa etnográfica é a forma mais celebrada de se fazer isso.

Surgida na virada do século XIX para o XX (SCHMIDT, 2006), é um método determinado pela “ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; perspectiva microscópica; e interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais” (HAGUETE, 1992 *apud* LOURENÇO et al, 2008, p. 108). Ademais, este autor destaca como traço mais marcante do estudo etnográfico a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro. “A flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências” (MATOS e LERCHE, 2001, p. 50 *apud* FONSECA, 2002, p. 36) são outras características a serem destacadas, reafirmando

nossa escolha por esse método.

Mais que a exigência de um volume expressivo de amostras, como as pesquisas de abordagem quantitativa o fazem, a pesquisa etnográfica se apoia na “densidade descritiva” dos dados, defendida por Ryle (2009), Geertz (1989) e Wagner (2010). Este último ressalta que, enquanto para o pesquisador quantitativo o problema é obter uma amostra adequada, a fim de que suas estimativas não sejam muito desviadas; para o pesquisador da área cultural ou social, mesmo que por vezes recorra a amostragens, “está comprometido com um tipo diferente de rigor, baseado na profundidade e abrangência de seu entendimento da cultura estudada” (WAGNER 2010, p. 30 *apud* DOS SANTOS, 2021, p. 7).

Geertz, por sua vez, inspirado nas teorias de Max Weber, busca entender esse campo de estudo voltado para os fenômenos culturais “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15), recomendando um olhar para além das técnicas, teorias e descobertas que o inspiram; mas que seja voltado acima de tudo para o que os praticantes de tal ciência fazem e o esforço intelectual empreendido nela - em resumo, a definição mesma de etnografia - que está mais próxima da tarefa de um crítico literário que a de um decifrador de códigos.

Laplantine (2004) coloca a etnografia como uma atividade visual, ou mais, como a transformação do olhar em linguagem, que deve ser guiado por um deslocamento, um espanto, que permite enxergar inclusive nossa própria cultura com outros olhos. Fonseca (1999 *apud* COUCEIRO e ROSISTOLATO, 2021) avança nessa discussão, e vai dividir a abordagem etnográfica em cinco movimentos: estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e sistematização do material em modelos alternativos.

Seguindo o que foi mencionado até aqui, deixo registrado que para esta pesquisa foram realizadas várias visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, com o intuito de observar as práticas culturais e sociais desse povo no convívio cotidiano e, sobretudo no ambiente escolar, procurando, a partir delas, avaliar a viabilidade de nosso projeto, ao reconhecer as possíveis potencialidades e limitações ali presentes. Outros aspectos importantes da cultura não fugiram de nossa análise, mas para esta pesquisa, selecionei aqueles que julguei mais pertinentes ao tema estudado.

Para a geração dos dados, utilizei como ferramenta principal o diário de campo. As informações nele apontadas são constituídas de conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e abertas e da descrição de práticas do dia a dia na escola e na comunidade, assim como as atividades propostas pelo meu orientador e eu. Nessas, o registro em áudio também aconteceu, mas seu propósito ficou restrito à interpretação dos personagens da

animação. A fotografia foi outro recurso adotado, servindo de complemento ao escrito, como uma espécie de etnografia visual, para tomar emprestado o termo adotado por Gregio e Pelegrini (2018).

As informações serão apresentadas seguindo a ordem cronológica em que se deram seus registros. Como procuramos desenvolver as atividades de acordo com um cronograma pré-estabelecido - mesmo que sofrendo adaptações, e as visitas tendo assumido um caráter intermitente -, faz sentido pensar nessa ordem de apresentação; o que não exclui, todavia, a inserção no seu decurso de diálogos com outros autores e informações complementares geradas na aldeia; que podem, em um primeiro momento, parecer puramente expletivas, mas que assumem com efeito o papel de sustentar o entendimento das microrrelações cotidianas e pedagógicas que permitiram a instauração do projeto, pois na descrição dos fenômenos sociais é preciso “observar o mais atentamente possível tudo o que encontramos, incluindo mesmo, e talvez, sobretudo, os comportamentos aparentemente mais anódinos, ‘os aspectos acessórios do comportamento’, ‘certos incidentes menores’ (MALINOWSKI, 1993, p.77 *apud* LAPLANTINE, 2004).

Com relação ao tempo dedicado às investigações, alguns pensadores refutam a possibilidade de um fazer etnográfico *stricto sensu* com temática educacional, alegando a necessidade de um longo período de campo para a etnografia, dispensável nas pesquisas do segundo tipo. Couceiro e Rosistolato (2021) contestam essa ideia, indicando que:

[...] o tempo etnográfico não é exclusivamente um tempo cronológico; além disso, os fenômenos educacionais não estão isolados da cultura. Pelo contrário, eles são fenômenos culturais, por pertencerem aos agenciamentos constitutivos das alteridades, e sua análise só faz sentido quando conectada ao debate mais geral sobre cultura, não operando com esse conceito de modo absoluto (COUCEIRO e ROSISTOLATO, 2021, p. 53).

Para esses autores, ainda, constitui um falso dilema a presença de debates etnográficos no campo educacional. Mesmo se tratando esse de um ambiente familiar ao pesquisador, é preciso que ele assuma uma posição de estranhamento frente aquilo que lhe é familiar - a escola - e que a sua subjetividade, carregada de experiências prévias nesse ambiente, precisa ser também objetivada.

1.2.3. Pesquisa Participante e Pesquisa Colaborativa: conhecimento construído em parceria

Após as discussões em torno do cinema de animação e da cultura Krahô, em seguida buscarei unir ambas a partir de nossa proposta interventiva. Ao trazer uma proposta de

ação, em que se intenciona a produção de curtas-metragens animados envolvendo a participação de alunos e professores, fica patente a pretensão de ir além do registro de dados observados, propondo-se também uma ação sobre o objeto pesquisado. Conduzirei as investigações, a partir de então, sob uma nova perspectiva metodológica, a da pesquisa participante e da pesquisa colaborativa.

Todavia, é preciso salientar que a definição precisa do que vem a ser uma pesquisa envolvendo geração de dados e ação ao mesmo tempo é muitas vezes confusa e a depender do autor, vai ganhar diferentes terminologias. Pimenta *et al* (2001) citam dois exemplos: Zeichner (1993) chama esse tipo de pesquisa de colaborativa; Thiollent (1994) de pesquisa-ação. De acordo com Soares e Ferreira (2006, p. 96), a expressão pesquisa participante:

[...] é tida por muitos autores, conforme pontuam Brandão (1988), Silva (1991) e Harguette (2001), como portadora da mesma acepção de outras expressões, tais como pesquisa-ação, pesquisa participativa, investiga-ação, investigação participativa, investigação militante, auto-senso, estudo-ação, pesquisa-confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, pesquisa dos trabalhadores, enquete-participação, dentre outros. Porém, em razão de algumas particularidades correlatas às modalidades citadas e do fato de todas apresentarem como exigência principal a participação de todos os envolvidos no processo de pesquisa, parece-nos mais razoável a sustentação de Thiollent (1986, 1987, 1997) de que existem diferentes formas de pesquisa participante, dentre as quais a pesquisa-ação, por exemplo, é uma delas (SOARES e FERREIRA, 2006, p. 96).

Para Schmidt (2006), a pesquisa participante tem a vantagem de afastar o colaborador da posição de objeto de estudo e estabelecê-lo como sujeito de fato, co-construtor do conhecimento; mas não é livre, porém, de críticas, por supostamente indicar a necessidade de uma ação transformadora rumo à ordem capitalista, em um ambiente no qual “os conflitos e crises são interpretados como disfunção e desordem”; e que por isso novas terminologias seriam mais adequadas, como “pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, nas quais a questão do agir coletivo se torna essencial” (Ibidem, 2006, p. 16).

Atualmente, a pesquisa-ação é muito utilizada na área de ensino e tem como uma de suas principais características buscar "intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto" (ENGEL, 2000). Através da pesquisa-ação, por conseguinte, o autor sugere que os professores das escolas "ao invés de serem apenas consumidores de determinada pesquisa, devem transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa".

Com relação à pesquisa colaborativa, podemos afirmar que é:

“um tipo de investigação na qual o pesquisador, junto aos docentes, desenvolve uma atividade que é ao mesmo tempo de pesquisa e de formação; e na medida em que ambos se aliam para construir um conhecimento partilhado, acabam por entrar em um processo de aperfeiçoamento [...] a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Dentro do que se entende por pesquisa colaborativa, há diversas outras abordagens, como a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, proposta por Damiani e colaboradores a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, e que me pareceu ser a que mais converge com a proposta aqui apresentada, visto que é um tipo de pesquisa:

[...] que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências [...] e que pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica (DAMIANI *et al*, 2013, p. 58).

Para esses autores, uma diferença marcante entre a pesquisa-ação e outras pesquisas interventivas é que, enquanto aquela está interessada em envolver todos os participantes na definição dos objetivos e estratégias a serem adotadas, nesta “é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção” (DAMIANI *et al*, 2013, p. 60).

Desgagné (2007, p. 11) corrobora em certa medida essa visão, ao dizer que “o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação e deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam”, mas complementa, indicando que “o pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as ‘competências do ator em contexto’. Isso supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior ‘sobre’ aquilo que os mais professores fazem, mas procurará ‘com’ eles, no interior do contexto em que atuam, compreender em que se apoia esse agir”.

Em outras palavras, há duas formas principais de se fazer pesquisa colaborativa. Pode acontecer de o objetivo que guiará a investigação surgir após o início da pesquisa, “no decorrer do processo de formação ou aperfeiçoamento docente, a partir das reflexões que os

professores desenvolvem em torno de um aspecto ligado à sua prática profissional” (DESGAGNÉ, 2007, p. 16). Ou, de modo diverso, o pesquisador já ter seu objetivo em mente, e “de maneira planejada, conceberá um projeto que integrará simultaneamente um procedimento de investigação do objeto de pesquisa e um processo de desenvolvimento profissional passível de responder às preocupações dos docentes” (DESGAGNÉ, 2007, p. 16-17). O trabalho se encaixa evidentemente no segundo caso, pois trouxemos uma proposta pré-definida para avaliação dos docentes Krahô, deixando em aberto a possibilidade de se traçar novos percursos metodológicos e de reformular seus objetivos e práticas, conforme sugestões dadas por esses.

A tempo, no contexto da Educação Escolar Indígena, deslocar a figura do colaborador das margens para o centro das decisões relativas aos métodos e ações configura um gesto particularmente sensível, se pensarmos nos debates em torno da decolonialidade, que tomam conta do *zeitgeist* acadêmico contemporâneo; e que são voltados para a valorização do olhar do “Outro” e suas epistemologias, que até pouco tempo eram excluídas da possibilidade de serem consideradas fontes legítimas de produção de conhecimento (DO NASCIMENTO, 2014).

A colaboração ativa do interlocutor e a primazia dada ao seu discurso se tornam, no quadro decolonial, de extrema relevância; e embora não tenha a pretensão de enveredar nessa perspectiva em formação ao longo de minhas investigações - a própria intervenção que proponho comprometeria uma análise do tipo -, é preciso destacar que as pesquisas participantes podem ser uma via de aproximação entre a multiplicidade de formas de construção do conhecimento, oriundas de diferentes culturas (SCHMIDT, 2006). Na própria origem desse tipo de pesquisa podemos encontrar como justificativa de sua existência o interesse em estabelecer aproximações entre a cultura do pesquisador e a do interlocutor.

Para Schmidt (2006), a pesquisa participante surge a partir da observação participante, própria da etnografia, mas apresenta rupturas e continuidades com relação a essa. Segundo o autor, “sob a influência do marxismo, a observação participante que buscava ‘conhecer para explicar’ o outro transmuta-se em pesquisa participante, procurando, então, ‘compreender para servir’ (BRANDÃO, 1999 *apud* SCHMIDT, 2006, p. 15). A questão social imbricada leva esse tipo de prática científica a estabelecer compromissos éticos e políticos com as classes populares e os oprimidos, o que, segundo Brandão, a distancia da prática etnográfica advinda da Antropologia, que se vê até então desobrigada de pensar as condições de vida do outro.

Finalmente, voltando à questão das linhas teórico-metodológicas, todos os tipos de pesquisas interventivas até aqui citados têm em comum a capacidade de se retroalimentarem dos dados imputados por elas mesmas sobre o objeto estudado, ou nas palavras de Desgagné (2007, p. 10), de dar lugar a “uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto”. Amparada nos métodos supracitados, esta proposta de trabalho busca sugerir estratégias pedagógicas contemporâneas para a Educação Escolar Indígena, e ao mesmo tempo, compreender os impactos que elas podem trazer, pela descrição minuciosa de suas etapas e processos, adequando-se às demandas da própria comunidade participante do projeto, como poderemos constatar reiteradas vezes ao longo deste trabalho.

Nas atividades de campo, à medida que essas se desenvolviam, novas decisões estratégicas foram sendo tomadas. Alguns percursos foram desviados, ações foram modificadas, substituídas ou mesmo abandonadas. O próprio Geertz (1989, p. 20) alerta que “fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. A pesquisa participante se vale das mesmas premissas. A flexibilidade deve nortear os passos do pesquisador, e é por meio dela que poderá se deparar com numerosas surpresas.

1.3. Em Resumo...

No presente capítulo busquei descrever a metodologia que será adotada neste trabalho, justificando as razões da presença de cada um dos modos de investigação. Recorrerei, como é possível notar, a diversos deles, visto que o objeto de estudo se mostra em múltiplas camadas possíveis de análise (situa-se em um contexto cultural diverso, o que demanda um olhar de alteridade, com a escolha pela etnografia; e sobre este é ainda sugerida uma ação direta do pesquisador, conduzindo a investigação para uma perspectiva interventiva).

2 INTERSEÇÕES ENTRE O CINEMA DE ANIMAÇÃO E A ESCOLA

Devido ao seu caráter eminentemente transdisciplinar e multissemiótico, o cinema de animação vem sendo adotado como ferramenta didático-pedagógica desde o seu surgimento, no final do século XIX, servindo ora como um recurso lúdico que retira temporariamente os alunos dos conteúdos mais pragmáticos, ora como suporte para a introdução a esses mesmos conteúdos, seja por meio da exibição de filmes animados ou pela promoção de oficinas de produção midiática (VIEIRA, 2008).

No Brasil, porém, a apropriação dessa linguagem pela educação básica tem sido pouco expressiva, sobretudo na Educação Escolar Indígena; mas os poucos exemplos de sua adoção se mostram repletos de potencialidades, como poderemos constatar ao longo deste capítulo, onde traço uma linha do tempo do cinema de animação e analiso a sua relação com o espaço educacional.

2.1. Polissemias da Animação: conceitualizando um gênero cinematográfico

A palavra "animação" vem do latim *animare*, que quer dizer "o ato de gerar movimento", de "dar vida a algo"; e que acabou por originar outras palavras muito utilizadas no nosso dia a dia, como ‘alma’, ‘ânimo’, “animismo” e ‘animal’. No grego, a palavra *anemon* significa, além desses conceitos, ‘vento’, ‘sopro’ (MAGALHÃES, 2015).

No contexto atual, o termo ganha aplicações diversas, que por vezes geram confusão. Pode se referir a um sentimento de entusiasmo, à animação de festas, animação à leitura, a um tipo de ilusão de ótica ou a uma subcategoria do cinema; para citar os principais exemplos. A esse respeito, Vilaça (2006, p. 79) nos relata que ao propor a diversas escolas a realização de “oficinas de animação”, percebeu que era comum professores e diretores pensarem que ele estava a sugerir "a animação de festas, com palhaço e balãozinho". Na verdade, ele se referia ao chamado “cinema de animação”, popularmente conhecido como “desenho animado”, que é um produto audiovisual que recorre à ilusão de movimento a partir da junção de imagens estáticas, ou seja, à técnica da animação.

A palavra ‘cinema’, por sua vez, tem uma definição original aproximada à de “animação”. Vem do grego *kinema*, que também remete à ideia de movimento (MAGALHÃES, 2015). Porém, é comum que essa palavra seja tomada em sentido estrito,

como sinônimo de longas-metragens em *live action*¹¹ ou de salas de exibição de filmes. De fato, o cinema a que nos referimos aqui é a manifestação da linguagem audiovisual enquanto arte, sendo o cinema de animação uma de suas subcategorias.

Logo, a despeito da curiosa redundância que a locução substantiva "cinema de animação" carrega em sua raiz etimológica, juntas as duas palavras garantem que não haja ambiguidade pragmática quanto ao significado. Essa é, portanto, a definição que interessa neste trabalho, mas ao longo dele, poderei me referir ao cinema de animação por outras designações comuns, como "desenho animado", "cinema animado", "filme animado" ou simplesmente "animação". A seguir, trago um breve relato histórico do desenvolvimento do cinema de animação, que perpassou séculos até alcançar a forma como o conhecemos hoje.

2.2. A Imitação da Vida: breve odisséia do cinema de animação

A humanidade é fascinada pelas cores, formas e movimentos presentes na natureza, e desde seus primórdios, tenta mimetizar tais fenômenos por meio de expressões pictóricas (VIEIRA, 2008). Criar a ilusão de volumes e perspectiva - ou seja, de espaço - em superfícies bidimensionais já estava presente entre os primeiros humanos, como atestam as diversas descobertas a respeito. Por outro lado, gerar a ideia de movimento - tempo - a partir de recursos puramente espaciais é tarefa mais difícil; uma conquista que é quase sempre creditada ao cinema moderno. Alguns estudiosos, porém, têm demonstrado que essa obsessão pela ilusão de movimento é mais antiga do que se pensava:

Quanto mais os historiadores se debruçam sobre as origens do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral do moderno espetáculo audiovisual, mais são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Como 'escrita em movimento', o cinema é dinâmico, mutável, e se transforma conforme os desafios que lhe lança a sociedade (MACHADO A., 1997, p. 14).

Se traçarmos sumariamente uma linha cronológica dos principais acontecimentos nesse campo, vamos perceber o surgimento gradual de artifícios e aparatos tecnológicos ao longo da história que buscavam "dar vida" a figuras inertes, com êxito gradativo, até culminar na animação - e conseqüentemente no cinema - como conhecemos hoje.

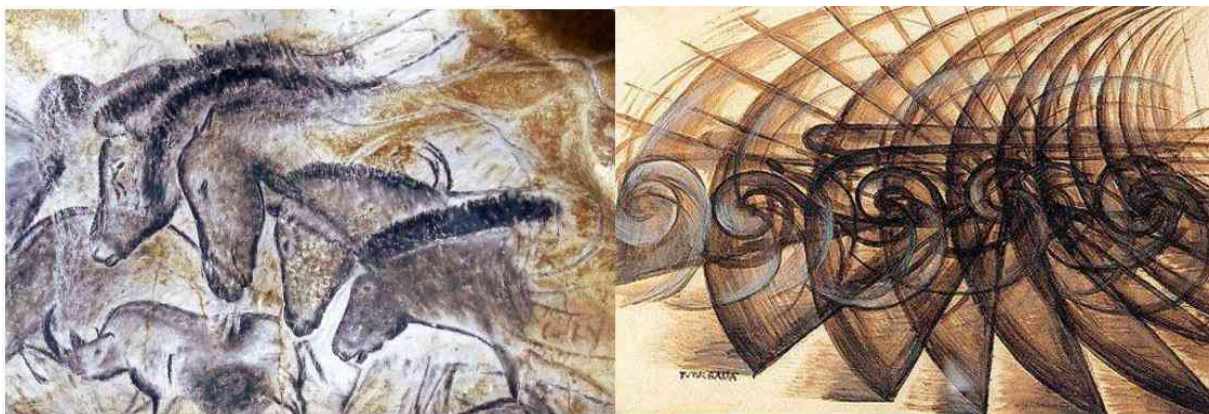
2.2.1. Na Escuridão, as Paredes São Habitadas: os primórdios da linguagem em movimento

¹¹ *Live action* é o termo utilizado para definir produções audiovisuais em que atores interpretam os personagens, em oposição ao uso de figuras animadas (VILAÇA, 2006).

No que diz respeito à origem da animação, os mais antigos registros remetem ao período paleolítico - cerca de 8000 A.C. - em que pinturas nas cavernas de Altamira, na Espanha, representavam bisões com oito patas, no intuito de dar a esses bisões a impressão de movimento (VILAÇA, 2006). Na mesma região, foi encontrado um objeto semelhante ao taumatoscópio, feito com discos de pedra ou osso, que ao ser girado revelava o movimento do animal representado (CAMELO, 2013). Em outras cavernas pintadas, é possível perceber a noção de continuidade narrativa entre as figuras pela linha do tempo que elas traçam entre si; uma espécie de ancestral das histórias em quadrinhos (VILAÇA, 2006) e do que viria a ser explorado nas vanguardas modernistas, como é possível comparar nas figuras abaixo.

À esquerda, imagem encontrada nas cavernas de Chauvet, na França, em que são representadas sucessivas cabeças de cavalo, com o intuito de criar a ideia de movimento. Milênios depois, o movimento futurista italiano buscou empregar recursos pictóricos semelhantes, garantindo dinamismo a figuras estáticas repetidas (DE OLIVEIRA, 2017). O mais conhecido deles, Giacomo Balla, explorou essa ideia em vários de seus trabalhos, como ilustrado abaixo, à direita, na obra intitulada “Velocidade de Uma Motocicleta”, de 1913.

Figura 2 - A ilusão de movimento ao longo dos tempos.



Fonte: Compilação do autor¹².

Por volta de 1100 A.C., os chineses já usavam o teatro de sombras, feito com figuras recortadas em papiros e projetadas em um painel de linho com ajuda de uma fonte luminosa (VILAÇA, 2006, p. 91). No primeiro século antes de Cristo, a Vila dos Mistérios, em Pompeia, era adornada por uma série de murais com cenas sequenciadas, conhecidos como

¹² A imagem à esquerda está disponível no site “*History Today*”. A segunda foi retirada do site “Tendências do Imaginário”.

triclinium, nos quais eram narradas as etapas do ritual de iniciação aos mistérios dionisíacos (ISBAES, 2021).

Os gregos, em seus conhecidos vasos e ânforas, representaram os atletas em múltiplas posições no seu percurso pelo espaço em alta velocidade. Exímios artífices, produziram também máquinas sofisticadas com diversos fins, compostas de muitas peças; entre elas estavam os autômatos, utilizados em apresentações teatrais. Exemplo disso encontra-se no primeiro registro do termo “autômato”, que consta na epopeia homérica, Canto XVIII da *Iliada*, em que se diz que essas peças eram “fabricadas em ouro, moviam-se por força própria, eram dotadas de linguagem e entendimento, tinham rodas nos pés, podiam deambular entre os deuses, retornar sozinhas para casa e atuavam como serviçais” (OLIVEIRA, 2019). Consideram-se esses autômatos como precursores dos robôs modernos.

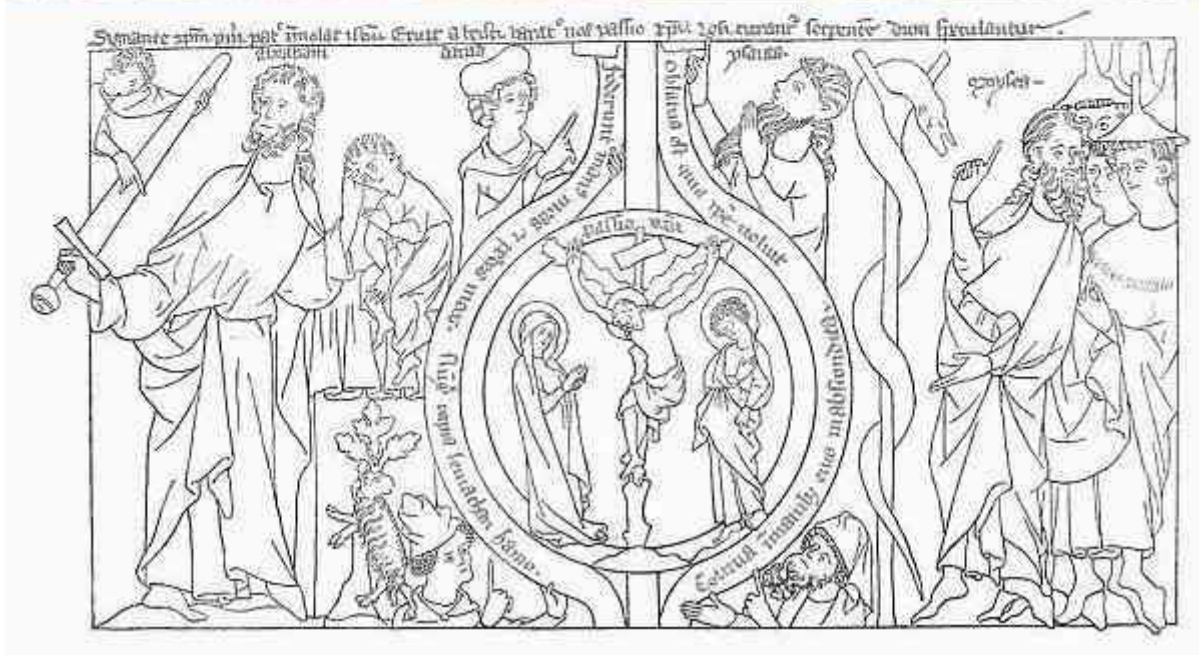
2.2.2. Ver Para Aprender: o didatismo das narrativas imagéticas na Idade Média

Apesar de ser considerada um período de obscurantismo, em descontinuidade com o progresso nas artes, política e ciências promovido pelos gregos, a Idade Média também deu suas contribuições para o estabelecimento da animação. No século XI, o físico árabe Al-Hazen estudou a duração das impressões visuais na retina analisando as alterações de cor provocadas pelo movimento de piões de duas cores (VILAÇA, 2006). Esse foi o primeiro passo para entender a física envolvida por trás da ilusão de movimento.

Nesse período, a Europa adotava um recurso semelhante àquele encontrado nas cavernas pré-históricas e nos afrescos de Pompeia, por meio das iluminuras nos manuscritos e dos baixos-relevos nas paredes das grandes catedrais. Conforme Prado (2000), a intenção dos artistas com essas figuras organizadas em uma sequência narrativa coerente, retratando passagens das vidas dos santos e profetas, era garantir a educação religiosa dos iletrados, que constituíam a maioria da população na época. A obra de Giotto é um exemplo notório dessa aplicação.

Com o surgimento da imprensa, a Bíblia dos indigentes (*Bibliae Pauperum*) se tornou um modelo de livro popular, destinado à educação dos incultos. Era escrito em língua vernácula, com ilustrações em número maior que o de textos escritos, que por sua vez saíam da boca das personagens estampados em longos pergaminhos (SARRO, 2015), conforme a figura adiante (abaixo).

Figura 3 - Narrativas por imagem, da *Triclinium* à *Bibliae Pauperum*.



Fonte: Compilação do autor¹³.

O balão de pensamento das histórias em quadrinho, como veremos na subseção 2.5.3., é um claro herdeiro desse recurso narrativo. Com o fim da Idade Média, novas técnicas foram surgindo, favorecidas pelo progresso nas Ciências.

2.2.3. União Entre Arte e Ciência: as descobertas da Idade Moderna

¹³ Extraídas dos sites *iStock* e *Media Storehouse*.

Em princípios do século XVI, Leonardo da Vinci realizou estudos sobre a *camara obscura*, equipamento que captava a luz por meio de um orifício, e, então, projetava a imagem gerada invertida em um painel. O recurso viria a ser utilizado no século seguinte pelo físico Giambattista Della Porta, e também no campo das artes visuais por pintores renomados, como Johannes Vermeer . Em 1646, Athanasius Kircher criou a primeira lanterna mágica, um tipo de caixa com um jogo de lentes coloridas, que usava a luz do Sol para projetar imagens em movimento numa parede (VILAÇA, 2006).

Naquele século, desenvolveu-se na corte de Luís XIV o gosto por autômatos e caixas de música, tradição que se estendeu ao século XIX e que de acordo com Medeiros (2014) mantém relação direta com o cinema de animação, uma vez que “o teatro de formas animadas”, categoria que abrange a arte dos autômatos, tem sua gênese na *anima*. Esses autômatos, que imitavam seres humanos, pássaros e outros animais em seus pormenores, eram tão engenhosos que conseguiam até mesmo recitar o pai-nosso ou tocar instrumentos, sendo necessário para isso mais de seis mil peças.

É possível imaginar o fascínio que exerciam nos espectadores da época, algo que, como vimos, remete à Grécia antiga de dois mil anos atrás e que perdura até os dias de hoje¹⁴. (OLIVEIRA, 2019). Abaixo, alguns autômatos do século XVIII ainda em funcionamento, que podem escrever, desenhar e tocar instrumentos.

¹⁴ Muitos dos autômatos dos séculos XVII ao XIX se encontram hoje em museus, como é o caso do cisne de prata, primoroso trabalho da ourivesaria que atesta o fascínio atual exercido no público, como pode ser visto neste vídeo curto: <https://youtu.be/a3agwmbuZKM> Acesso em: 03 de outubro de 2021.

Figura 4 - Autômatos do século XVIII.



Fonte: Site “O Povo”.

Ainda no século XVIII, Isaac Newton elaborou um disco de papelão pintado com as cores do arco-íris, que ao ser girado parecia se tornar branco; algo próximo do que fez Al-Hazen no século XI. Esse efeito óptico ficou conhecido como persistência retiniana, pois as imagens captadas pelos olhos permanecem “impressas” na retina mesmo após o objeto captado ser retirado do campo visual, que foi fundamental para o surgimento da animação como técnica¹⁵.

Para produzir o efeito de movimento, é preciso que as imagens sejam exibidas em sequência num breve intervalo de tempo, geralmente em uma razão de dez quadros por segundo, como estabelecido pelo físico Joseph-Antoine Plateau, com taxas maiores do que essa sendo ainda mais eficazes, como os vinte e quatro quadros por segundos, parâmetro em vigor no cinema até hoje (VILAÇA, 2006).

2.2.4. A Vida na Palma da Mão: a Era Vitoriana e seus brinquedos ópticos

Inspirados nessas descobertas-chave, vemos no início do século XIX, especialmente na década de 1830, o surgimento de uma profusão de equipamentos que permitiam a ilusão de movimento que se tornaram bastante populares; eram os chamados brinquedos ópticos. O

¹⁵ Um teste rápido que permite comprovar tal efeito é olhar para uma fonte de luz por alguns segundos e, logo em seguida, direcionar a vista para uma parede branca.

princípio básico deles é a ilusão de movimento por meio da captação de uma imagem por vez pelo olho humano, com diversas maneiras de se fazer isso.

A mais simples delas faz uso de duas figuras que se alternam; como no taumatoscópio, disco amarrado com dois barbantes e com uma figura em cada face. Ao ser girado rapidamente entre os dedos, as faces “unem” os dois desenhos em um só. Ou na dobradinha, em que duas folhas de papel desenhadas são dispostas uma sobre a outra. A folha de cima é envolta em um lápis, o que permite, com um rápido movimento de mão, que desenrola e enrola o papel novamente sobre o lápis, alternar entre as duas figuras (MAGALHÃES, 2015).

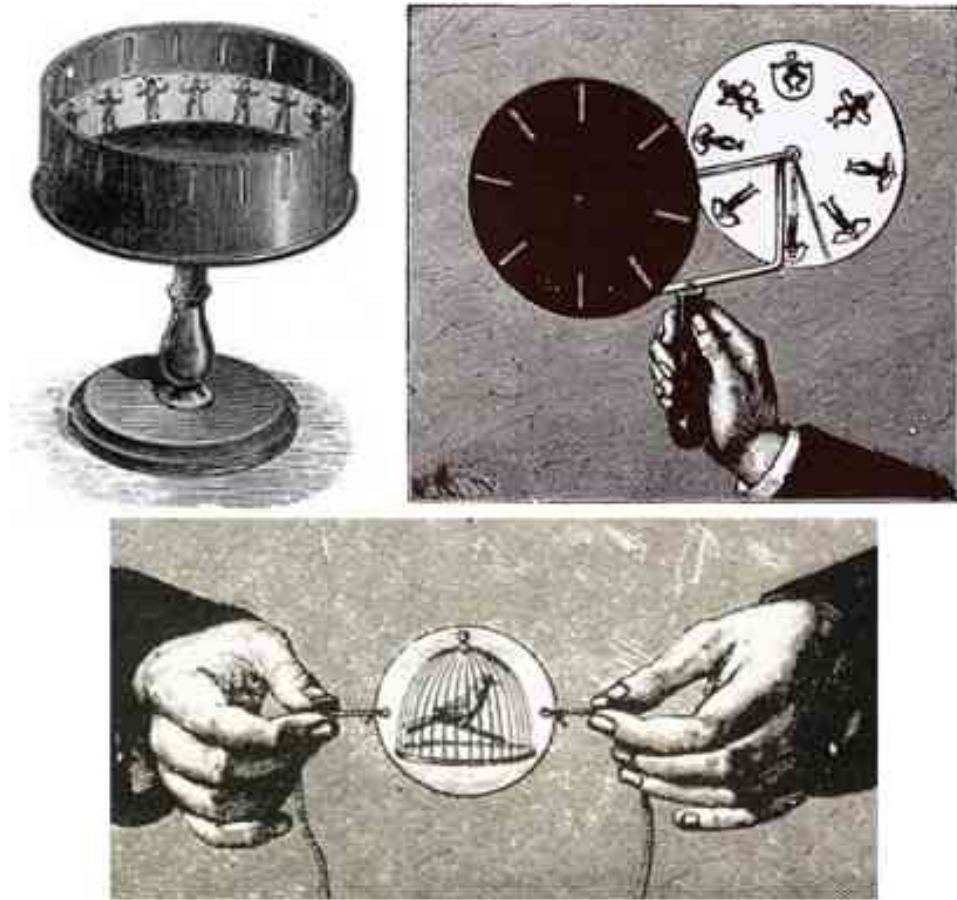
Depois surgiu o *flipbook*¹⁶, técnica mais elaborada por envolver múltiplos quadros, mas seguindo o mesmo princípio dos anteriores. O *flipbook* é um pequeno bloco de notas em que se fazem desenhos, que ao ser folheado, se transforma por um breve instante num pequeno filme. Esse brinquedo gera curiosidade em quem o manuseia, uma vez que “a passagem de uma imagem estática (livro) para imagens em movimento (cinema) faz do *flipbook* uma mídia única e transitória” (VILELA, 2005 *apud* VILAÇA, 2006, p. 104).

O fenaquistoscópio, criado por Joseph-Antoine Plateau, levou a animação a um outro patamar, por permitir um movimento “infinito”. O aparelho consiste em um disco semelhante ao inventado por Newton, mas que é preenchido por várias imagens ligeiramente modificadas, intercaladas por fendas, que ao ser girado em frente a um espelho, possibilita a visão de uma figura animada em *loop*, à maneira de uma *gif*. O zootrópio segue o mesmo princípio do fenaquistoscópio, mas é feito em forma de tambor, o que permite a observação da animação por várias pessoas ao mesmo tempo¹⁷. Na figura que segue, exemplos de um zootrópio, fenaquistoscópio e taumatoscópio.

¹⁶ Na França, é conhecido como “Cinema de Bolso” (*cinéma de poche*). Outros nomes dados ao *flipbook* são: livro animado, *hand cinema*, kineógrafo e cinema de dedo (VILAÇA, 2006, p.104).

¹⁷ Esses brinquedos ainda hoje são utilizados como meio recreativo ou didático, para que alunos em sala de aula, por meio de oficinas, entendam o processo de desenvolvimento histórico do cinema e seus princípios. O assunto será melhor abordado nas subseções 3.5.4. e 4.3.6.

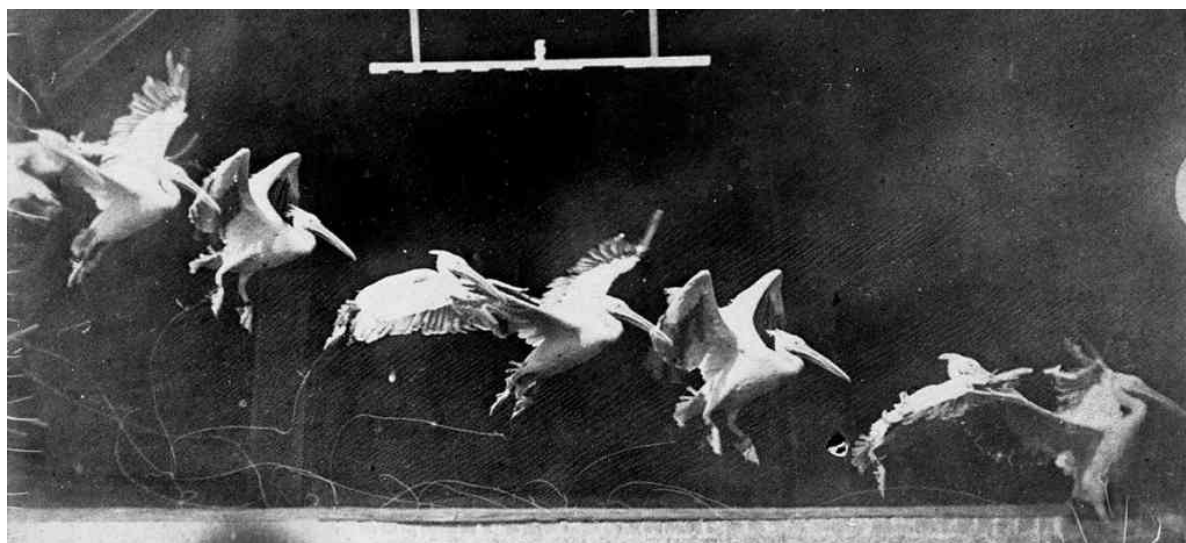
Figura 5 - Brinquedos ópticos do século XIX.



Fonte: Mediateletipos.

No final da mesma centúria, o cientista francês Étienne-Jules Marey estudou o movimento dos corpos a partir da cronofotografia, técnica que permitia a captação de imagens sucessivas e detalhadas de um corpo em movimento, impressas em uma única chapa (DE OLIVEIRA, 2017), como pode ser visto abaixo.

Figura 6 - Cronofotografia do voo de um pássaro.



Fonte: *Site Efecetera*.¹⁸

O resultado final gerado pela sobreposição de múltiplas fotografias remete mais uma vez às pinturas rupestres e às obras dos artistas futuristas. Por outro lado, a constatação de que uma sucessão de imagens traz a noção de movimento levou aos primeiros experimentos com o cinema.

2.2.5. Movimento em tela: o cinema na *Belle Époque*

Em 1893, nos Estados Unidos, Thomas Edison e William Dickson inventaram o Cinetoscópio, que obteve grande sucesso no mundo. Funcionava de modo similar ao cinema atual, embora consistisse em um equipamento fechado, em que o espectador assistia a vídeos de até 15 minutos em seu interior. Poucos anos depois, ao tomarem conhecimento do aparelho, os irmãos Lumière se inspiraram para criar o Cinematógrafo, que, diferentemente do cinetoscópio de Edison e Dickson, permitia de uma só vez que os filmes fossem captados, revelados e projetados em uma tela, para que um grande número de pessoas pudesse ver (FRANÇA e FRANÇA, 2020).

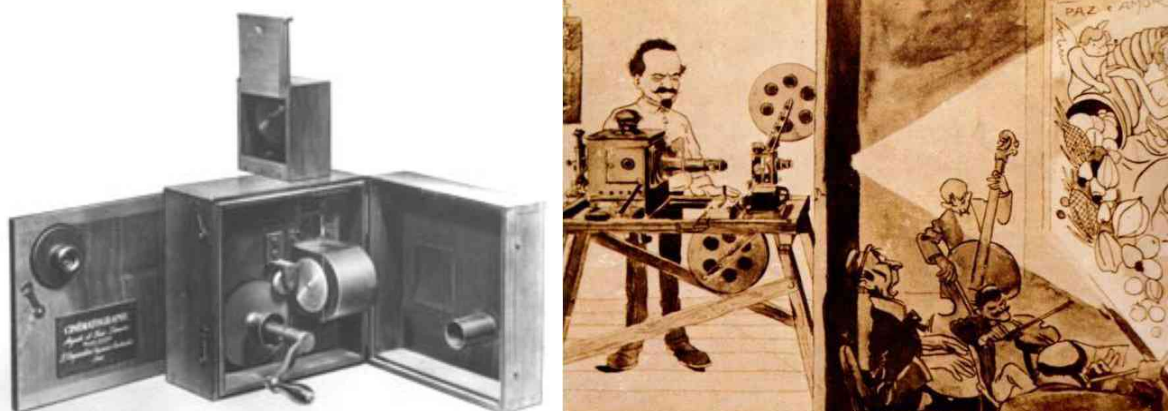
Entre 1907 e 1908, Gaumont e Pathé criam os “cantantes”. Neles, o cinematógrafo era combinado com um fonógrafo, sendo apresentados trechos de óperas e de canções populares (ARAÚJO, 1976 *apud* SCHVARZMAN e IANEZ, 2012). Esse tipo de sistema foi adotado no

¹⁸ Disponível em: <<https://efecetera.com/historia-da-fotografia-2/etienne-jules-marey-e-a-cronofotografia/>>. Acesso em: 5 out. 2022.

Brasil, agregando performances de dança à exibição dos filmes sonoros; e, em 1910, no Rio de Janeiro, como nos relata Di Pace (2018, p. 2), uma dessas peças apresentadas constituía-se de “uma sucessão de cenas de palco e filmes com músicas que totalizavam uma verdadeira *performance multimedia*”.

Na figura abaixo, à direita, vemos um exemplar do cinematógrafo inventado pelos irmãos Lumière, e à esquerda, uma charge de J. Carlos sobre o filme-revista cantante de sátira política “Paz e Amor”, em que é possível notar o projetor de filmes e os músicos acompanhando a exibição.

Figura 7 - Do cinematógrafo ao cantante.



Fonte: Compilação do autor¹⁹.

Em 1912, Wertheimer descobriu que a persistência retiniana não era o suficiente para explicar a ilusão de movimento provocada por imagens em sucessão, mas que havia um fenômeno psicológico por trás dela, o qual chamou de “efeito phi (ϕ)”. O que ele constatou é que o próprio cérebro cuida de unir imagens separadas como se fossem uma só: “se dois estímulos são expostos aos olhos em diferentes posições, um após o outro e com pequenos intervalos de tempo, os observadores percebem um único estímulo que se move da posição primeira à segunda” (MACHADO, 1997, p. 91). Essa descoberta foi fundamental para estabelecer as bases teóricas da animação e para aprimorar seus efeitos.

Com o conhecimento técnico adquirido ao longo do último século, o cinema como um todo mostrava um rápido aprimoramento. Contudo, faltava a ele ainda alguns elementos fundamentais presentes no mundo físico: os sons e as cores.

¹⁹ A primeira figura foi retirada do site Wikipédia. A segunda encontra-se presente no trabalho de Di Pace (2018, p. 15).

2.2.6. Cores e Sons Entram em Cena: as revoluções cinematográficas do século XX

A tentativa de dar cor aos filmes em preto e branco, que vinha desde o século XIX, buscava, entre vários motivos, adicionar realismo às produções. Alguns artistas, como o próprio Georges Méliès, pintavam seus filmes à mão, quadro a quadro, num engenhoso processo. No caso deste, o objetivo era, ao contrário, criar ambientes bizarros e fantásticos. Só a partir da década de 1930 o espectador pôde usufruir das cores naturais nos filmes (NEVES, 2017).

Com relação à sonorização, o som sincrônico amplificado chega ao cinema em 1927, deixando para trás, de vez, o acompanhamento sinfônico. Logo a animação adere às inovações promovidas pelo audiovisual, no intuito de acompanhar essa indústria, que desde então passou a se posicionar à sua frente (BARBOSA, 2009). Podemos afirmar então que a animação:

[...] precede ao cinema, e é parte inerente do desenvolvimento dos dispositivos e espetáculo cinematográficos. Posteriormente, alguns dos pioneiros da animação, como Emile Cohl e Winsor McCay, utilizaram o cinematógrafo como suporte para a produção de animação. Esse arranjo técnico se mostrou eficiente artística e economicamente, e também foi adotado pela indústria da animação, tornando-se um padrão (CRUZ e VASQUES, 2015, p. 1).

Em certa medida, a animação contribuiu para o surgimento do cinema, e a partir do final do século XIX, a animação e o cinema passaram a traçar caminhos diferentes, mas paralelos, colaborando mutuamente (VILAÇA, 2006). Ironicamente, a animação é considerada hoje em dia uma subcategoria do cinema.

2.3. Técnicas e Gêneros da Animação

Como vimos, foram diversas as estratégias criadas ao longo dos tempos que tencionavam gerar a ilusão de movimento; mas para isso, os materiais e técnicas empregados constituem uma variedade igualmente expressiva. Nas técnicas tradicionais, é feita uma divisão geral entre a animação 2D e o *stop motion*. A primeira, de acordo com Milliet (2014), é uma abreviação de "duas dimensões" ou "bidimensional", e, tradicionalmente, referia-se às animações feitas utilizando lápis, pincéis e tintas sobre superfícies planas (como papel ou acetato), criando-se quadro a quadro os movimentos. Atualmente, o uso de papéis e tintas na

animação 2D é quase sempre dispensado, com aparelhos digitais como *tablets* e mesas digitalizadoras assumindo essa função.

O *stop motion*, por outro lado, pode ser produzido a partir de uma variedade maior de elementos - como utensílios domésticos, areia, sementes e até pessoas -, pois é basicamente a animação de objetos do mundo físico capturados por uma câmera, quadro a quadro, “ou seja, posiciona-se algum objeto na frente de uma câmera e dispara-se uma foto, movimenta-se o objeto um pouco e o fotografa novamente, movimenta-o de novo e fotografa, e assim sucessivamente” (VILAÇA, 2006, p. 130).

Por ser tridimensional, o *stop motion* dá mais destaque aos jogos de luz e sombra, contrastes de cores e noção de perspectiva; e o processo de criação é facilitado, visto que não é preciso recriar os quadros a partir do zero, mas apenas fazer mudanças sutis na posição dos objetos em cena e, assim, já se tem outro quadro. Por isso, foi muito utilizado no início do século XX como complemento às cenas de *live action* onde havia a presença de fenômenos ou criaturas fantásticos (VILAÇA, 2006, p. 133).

Das variantes de *stop motion*, a mais difundida é a *claymation*, popularmente conhecida como “animação em massinha”, que é feita utilizando plasticina e esqueletos de arame articulados, para garantir a fixação do boneco na posição escolhida. Já o *pixilation*²⁰ recorre aos mesmos insumos do *live action* - ou seja, pessoas, objetos, paisagens e câmeras - mas com a diferença de gravar quadro a quadro da ação, em posição estática, como na animação *stop motion* com bonecos (VILAÇA, 2006). A técnica de recorte tradicional, apesar de ser um tipo de *stop motion*, é feita sobre uma superfície bidimensional, na qual bonecos articulados de papel ou material semelhante são dispostos, movidos sutilmente e captados quadro a quadro.

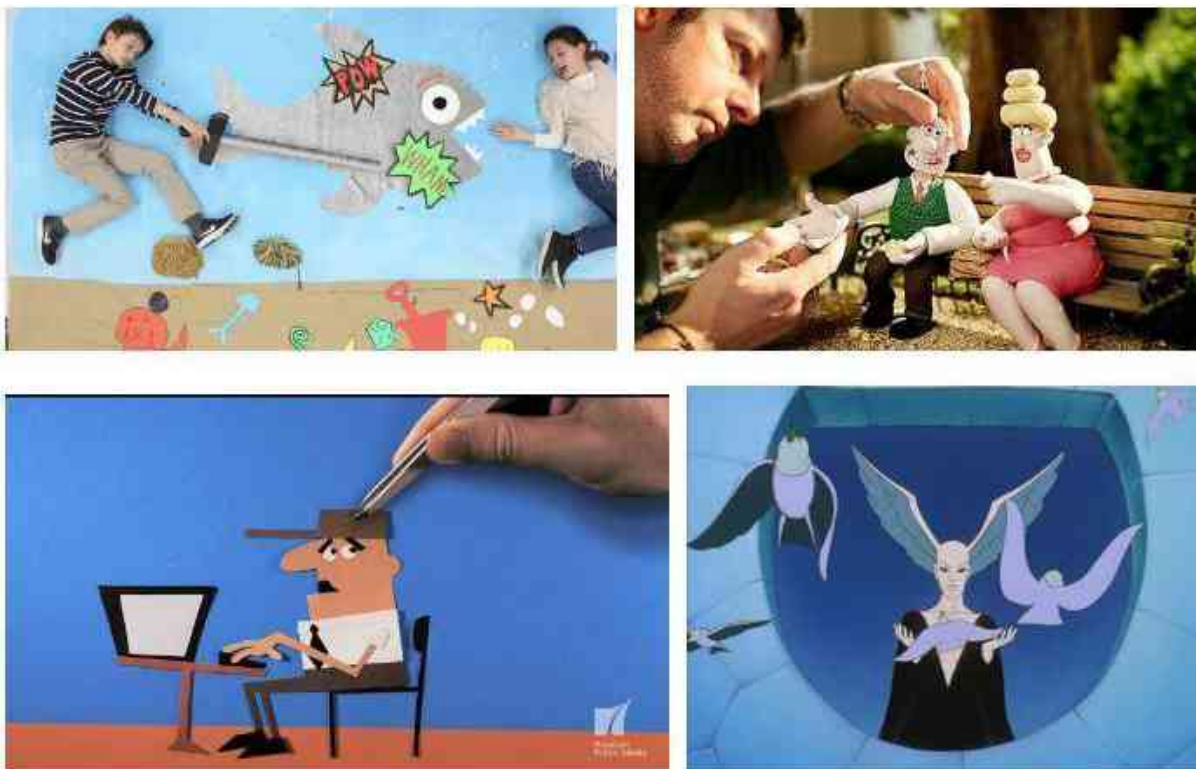
Abaixo, vemos exemplos das principais técnicas de animação tradicionais²¹. Na primeira delas, crianças que participam de uma oficina utilizam os próprios corpos para produzir a animação em *pixilation*. Na segunda, com a técnica do *stop motion*, um homem movimenta bonecos de plasticina para produzir mais um quadro do filme. A terceira imagem traz um boneco recortado sobre uma mesa sendo movido por uma pinça, na técnica do recorte tradicional. Por último, cena do filme francês “Gandahar” (1987), feito em 2D tradicional²².

²⁰ O nome *pixilation* tem origem na palavra *pixie*, que são seres fantásticos, parentes próximos dos mitológicos elfos. Faz referência aos primeiros filmes realizados nessa técnica, em que os atores em cena pareciam estar brincando com a lei da gravidade, ou seja, literalmente afetados pelos *pixies*. (VILAÇA, 2006)

²¹ Além das técnicas citadas, é considerado ainda como animação tradicional o teatro de fantoches e marionetes.

²² Compilação do autor, a partir de imagens retiradas dos sites *Chocolate Films*, Fundação Cultural de Jacarehy, *Animation Explainers* e *Midnight Only*.

Figura 8 - Principais técnicas da animação tradicional



Fonte: Compilação do autor.

Com o advento da computação gráfica surgiram novas técnicas que dispensam o uso de materiais físicos e equipamentos analógicos, como é o caso do recorte digital (que segue o mesmo princípio do recorte tradicional, mas feito em computador) e o GGI (modelagem tridimensional), que suplantou a adoção da animação em *stop motion*. Porém, atualmente está se dando uma retomada das técnicas tradicionais no cinema de animação independente e autoral. Aliás, os cineastas autorais representam, em muitos casos, o pioneirismo na cena de animação internacional. Conhecer um pouco sobre eles ajuda a entender a evolução do cinema de animação em seus aspectos técnicos e conceituais, como veremos a seguir.

2.4. Mestres na Arte de Encantar: precursores e expoentes da animação

No princípio, o cinema reduzia-se a um mero ilusionismo que visava o entretenimento rápido, tendo alguns pensadores previsto seu fim em pouco tempo. Apesar dos encantos que geravam no espectador de então, os filmes não possuíam narrativas, não contavam nenhuma história. Mas isso começou a mudar no final do século XIX, quando:

[...] dois pioneiros do cinema vão utilizar as câmeras para contar histórias, criar técnicas e narrativas que somente seriam possíveis com este aparelho. Eles são Alice Guy-Blaché (1873-1968) e Georges Méliès (1861-1938). A francesa Alice Guy foi a primeira cineasta mulher e a primeira pessoa a explorar a via narrativa do cinema. Autora de quase mil obras, fez seu primeiro filme baseado num conto popular, “A Fada dos Repolhos” (1896). (THEBAS, 2020).

Da mesma forma, a animação estava atrelada ao campo da ludicidade efêmera. Os movimentos breves e repetitivos das figuras nos brinquedos ópticos não permitiam maiores explorações criativas. Seu encanto estava atrelado ao truque que gerava nos olhos do espectador, e o animador se apresentava como um mágico, o que gerou uma saturação de seu impacto e a necessidade de estabelecê-la como arte (BARBOSA, 2009). Por isso, concomitantemente ao surgimento do cinema narrativo em *live action*, os animadores passaram a recorrer aos parâmetros cinematográficos para contar suas próprias histórias e criar personagens marcantes. Um dos primeiros a fazer isso foi o russo Vladislav Starovich, que ainda no período pré-soviético, por volta de 1911, utilizava insetos reais, mortos e preservados, em suas animações em *stop motion*, repletas de humor ácido e realismo nos movimentos (MOUNTAINS..., 2021). Apesar do pioneirismo de Starovich, o país eslavo consolidaria uma tradição nessa vertente do cinema somente décadas depois.

Na América do Norte, tivemos Emile Cohl e Winsor McCay, que trouxeram a simplificação do traço, a metamorfose, o uso do *zoom* e adaptações dos quadrinhos para as telas como inovações nessa linguagem (BARBOSA, 2009, p. 6). Tivemos também Norman McLaren, conhecido como "poeta da animação", na década de 1930. Conforme nos descreve Vilaça (2006), McLaren começou a trabalhar com a linguagem animada nesse período, e ganhou notoriedade por seus trabalhos no *National Film Board of Canada*, em que foi chefe do departamento de animação. Ali trabalhou investigando técnicas de animação alternativas, como a que decompõe os movimentos em rastros e criou filmes sem a utilização de câmeras, desenhando diretamente nos fotogramas de películas em 35mm. Foi ele também o responsável por criar bases teóricas e técnicas para animação que se tornariam amplamente consultadas.

No final dos anos 1960, em Universidades norte-americanas, surgem as primeiras animações feitas em computador, conhecidas como *Absolute Films*. Nelas, predominava o geometrismo e as cores vibrantes, o que remete ao estilo das animações de Karel Dodal e Irena Dodalová. O diálogo constante e a troca de influências entre as duas nações citadas não é mera coincidência. A polarização, alternando entre atração e repulsa mútua entre elas no campo do cinema de animação se estendeu por muitas décadas, com ambas dividindo os

méritos no aprimoramento dessa linguagem. Por isso, é impossível falar da evolução do cinema animado sem levar em conta esses dois países.

2.4.1. Uma Batalha Política e Estética

Durante a Guerra Fria, a disputa entre as duas grandes potências mundiais, Estados Unidos e União Soviética, ia além do campo bélico, alcançando as artes e a indústria do entretenimento, em que a animação estava inserida. Em torno desta formou-se uma verdadeira indústria, a partir das produções de John Randolph Brayda e Walt Disney Studios nos anos 1920, que empregavam milhares de funcionários, em diferentes funções. Caracterizado por parâmetros estéticos e narrativos bem definidos, em especial o uso generalizado da rotoscopia²³ criada pelos irmãos Fleischer poucos anos antes (BARBOSA, 2009) e da animação 2D por meio da pintura em placas de acetato, os filmes de Disney visavam em sua quase totalidade o entretenimento e eram voltados para o público infanto-juvenil, no formato de séries e longas-metragens. Ao longo do século XX, diversos estúdios de grande porte foram surgindo no país, como Hanna-Barbera, Nickelodeon, entre outros (BARBOSA, 2009).

Com isso, houve um crescimento no número de produções nas primeiras décadas da animação norte-americana, mas em contrapartida viu-se a generalização de códigos visuais e narrativos, com a predominância das comédias burlescas em traços que imitavam as HQs (BARBOSA, 2009). Esses princípios básicos são ainda hoje adotados, com destaque para as noções de física dos corpos, como a aceleração e a antecipação, que se tornaram canônicas no meio.

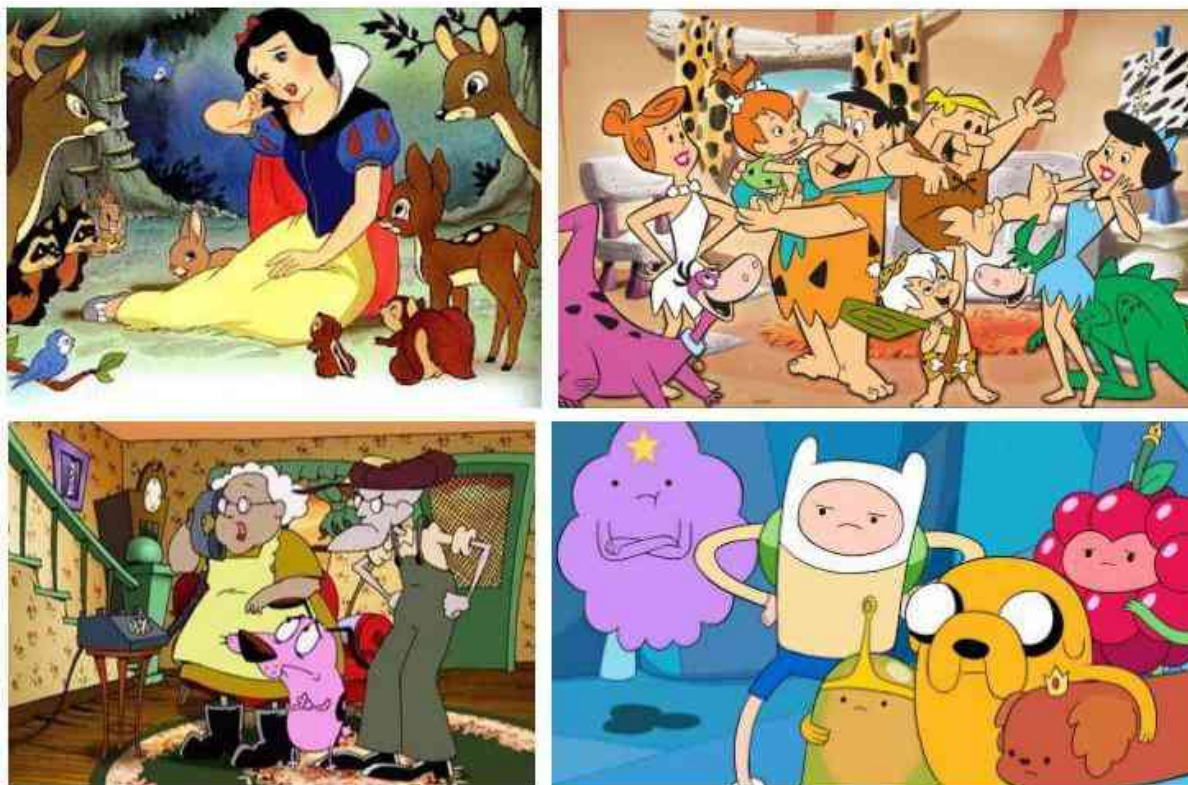
A hegemonia estética e narrativa que se deu a partir dos Estados Unidos para outros países veio acompanhada também de imposições ideológicas, moldando a percepção que se tem da animação e de seus fins. Se repararmos com atenção nos filmes animados norte-americanos de referência, fica claro o alcance geográfico e histórico desses convencionalismos sobre produções de outros países.

Na figura que segue, à esquerda superior, vemos uma cena do longa-metragem “Branca de Neve e os Sete Anões” (1937), de Walt Disney, na qual foi utilizada a técnica de rotoscopia combinada à pintura em acetato. À direita superior, a série “Os Flintstones” (1960-1966), dos estúdios Hanna Barbera, produzida na técnica do 2D tradicional. Cores quentes e

²³ Técnica de animação meticulosa e que demanda extensa mão de obra. Consiste em desenhar os quadros baseados em fotografias, dando um movimento realista às figuras. Foi utilizado em filmes como Branca de Neve (1938) e Cinderela (2000), ambos dos Estúdios Disney.

formas expressivas são características do cinema de animação norte-americano copiadas até hoje, como mostram as figuras da linha inferior do mosaico, com cenas dos seriados “Coragem, o Cão Covarde” (1996) e “Hora da Aventura” (2010).

Figura 9 - O cinema de animação norte-americano



Fonte: Compilação do autor²⁴.

Ao longo do século passado, houve, contudo, uma contrapartida ao padrão tecnostético estadunidense, advinda do hemisfério leste do planeta. Seu representante máximo foi a extinta União Soviética, que apostava em filmes notadamente artísticos e educativos. Apesar de no início esses serem quase exclusivamente voltados para a propaganda do regime comunista e pautados na imitação dos traços e técnicas dos Estúdios Disney, a produção de filmes de animação passou por diversas mudanças após a morte de Stalin em 1953. O público alvo deixou de ser apenas as crianças, e temas como sexo, violência, racismo e críticas ao governo passaram a ser incorporados, visando alcançar também o público adulto (MOUNTAINS..., 2021).

No seu apogeu, entre as décadas de 1960 e 1980, eram muito populares no cinema de animação soviético os curtas-metragens avulsos e experimentais, dotados de uma qualidade estética e narrativa incomparáveis; e em técnicas variadas, que iam do *pixilation* com lã, óleo

²⁴ Figuras extraídas dos sites Mundo Animado, Notícias da TV, Tecmundo e Correio Braziliense.

sobre vidro, frutas e seres humanos ao recorte em papel. Visando alcançar as diferentes nações que compunham o vasto território soviético, além de outros países do mundo, muitas dessas animações não possuíam diálogos, uma aposta ousada para o gosto ocidental, mas que permitia explorações narrativas bastante criativas (MOUNTAINS..., 2021).

A Tchecoslováquia - atual República Tcheca - se destacou na região pela singularidade das produções. Ali, na década de 1930, os animadores Karel Dodal e Irena Dodalová produziram animações abstratas em que exploravam diferentes padrões de luz sobre fundo preto. Na década seguinte, Jiří Trnka, considerado o mestre dos fantoches, produziu filmes muito criativos, e que chegaram a influenciar o próprio Walt Disney. Trnka era membro do *Atelier of Film Tricks* (AFIT) que era dividido em dois departamentos: um voltado para animações de fantoches e *stopmotion* e outro para animação “pintada” (2D). Trnka fazia parte do primeiro (PICS..., 2003).

Nos anos 1960, acompanhando a era de ouro da animação soviética, uma nova geração de animadores tchecos surgiu, liderados por Jan Švankmajer, que em uma espécie de gabinete de curiosidades sombrio e bolorento animava bonecos, utensílios velhos, esqueletos, animais empalhados e até vísceras frescas; criando um universo particular inquietante e onírico. Sua famosa versão da história de “Alice no país das maravilhas” mistura o cinema *live action* com diferentes técnicas de animação, oscilando entre o universo infantil e o adulto.

Na Rússia, Yuri Norstein despontou como um mestre da técnica de recorte tradicional. Em mais de uma ocasião, seu longa-metragem "Conto dos Contos", de 1979, foi considerado pelos críticos como o melhor filme de animação de todos os tempos (CHRISTIE, 2006). Nele, Norstein emprega bonecos e cenários recortados em papel com extrema meticulosidade para contar os horrores da guerra de uma perspectiva pessoal, por meio do seu lirismo característico.

Abaixo, é possível ver alguns exemplos da diversidade presente na animação soviética, com destaque para a paleta de cores fria e a atmosfera sugestiva. Da esquerda para a direita, Curta “Inspirace” (1948), de Karel Zeman, onde pequenas peças de vidro moldado formam cenários e personagens; filme “Fantaisie érotique” (1936), de Irena Dodalová e Karel Dodal, explorando formas geométricas; cena do longa-metragem “Alice” (1982), adaptação de Jan Švankmajer para o cinema do livro de Lewis Carrol, utilizando ossos de animais e bonecas de porcelana para compor as personagens; e uma cena do filme “Conto dos Contos” (1979), em que Yuri Norstein explora a minuciosa técnica do recorte tradicional.

Figura 10 - O cinema de animação soviético.



Fonte: Compilação do autor²⁵.

Com a queda do Regime Soviético no início dos anos 1990, o número e a qualidade das produções animadas caiu drasticamente naquela região, visto que eram financiadas em grande parte pelo Estado. Mesmo assim, Rússia e países vizinhos mantêm forte a tradição do cinema de animação, sendo ainda hoje referências no assunto (PICS..., 2003).

2.4.2. Nas Margens do Mundo Também se Faz Cinema

Atualmente a animação é adotada nos mais diversos formatos, como filmes de curta, média e longa-metragem, videoclipes, documentários e séries, videoarte, alcançando inclusive o meio publicitário e as mídias sociais com suas *gifs* e *stickers*. Há o predomínio da computação gráfica - que foi aprimorada de maneira considerável em poucas décadas - e das produções feitas nos Estados Unidos.

De modo geral, a própria historiografia da animação trata tão somente do que é feito nesse país e na Europa Ocidental, e ignora as produções periféricas²⁶. Com relação à

²⁵ Figuras extraídas, respectivamente, dos sites *YouTube*, *CSFD*, *Good Short Films* e *Kino Klassika*.

²⁶ Nesse sentido, podemos falar em cinema fora do eixo, cinema alternativo e experimental, estética decolonial, entre outras abordagens que pensam para além do que impõe o *mainstream*. Por enquanto, detenho-me na análise dos aspectos formais da linguagem animada, deixando o viés crítico a seu respeito para uma pesquisa futura. O que quero é destacar a abrangência dessa linguagem em termos estéticos, narrativos e de finalidade; aspectos convenientes na hora de produzir animação.

dominação cultural nesse campo, em detrimento da diversidade de propostas advindas de outras nações, o animador brasileiro Marão assinala:

Animação não é gênero porque a animação é a base de tudo. O grande público – e especialmente quem só assiste Hollywood – acha que animação é só a vertente comercial que faz longas infantis em 3D com orçamentos de trezentos milhões de dólares. Se você sai desse nicho (e é um grande e espaçoso nicho), descobre inúmeras animações de culturas e gerações distintas sobre incontáveis assuntos e inimagináveis abordagens, que – aí, sim – perpassam por todos os gêneros que existem (CRUZ e VASQUES, 2015, p. 1).

Mesmo diante de um domínio mercadológico pouco aberto a expressões de outras culturas, o hemisfério oriental permanece representando uma via alternativa para o cinema de animação prevaiente, agora com os *animes* lançados por produtoras japonesas, como o *Studio Ghibli* (Buccini et al, 2015). Outros países também têm ganhado protagonismo, apostando na produção de séries e longas para televisão e serviços de *streaming*, como é o caso do Brasil.

2.4.3. A Animação Nacional

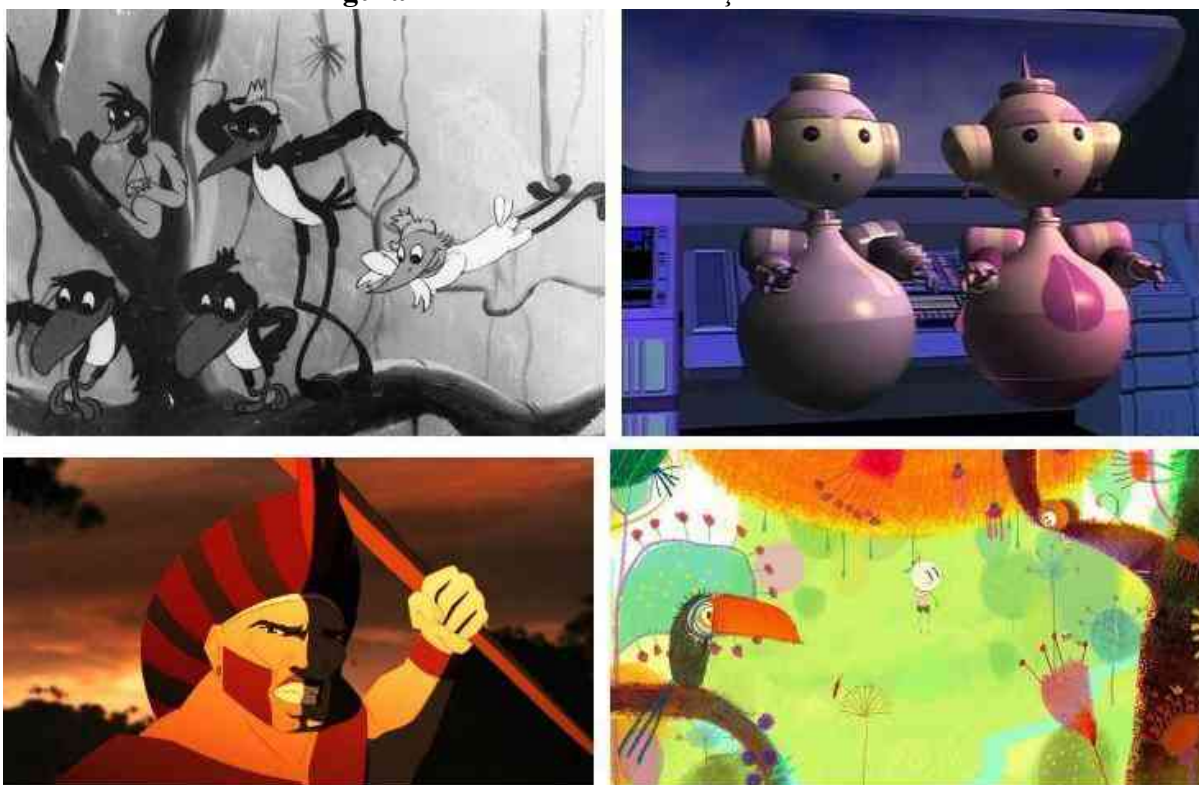
Por aqui, o cinema de animação nunca chegou a alcançar o mesmo reconhecimento que tem em outros países. Os que se dedicam a ele costumam contar com pouco apoio público e privado. O trabalho dos animadores brasileiros é, assim, marcado pela paixão pessoal e persistência.

De acordo com Israel e Conte (2015), o primeiro curta-metragem produzido no país foi “O Dragãozinho Manso”, de 1942, dirigido por Humberto Mauro. O primeiro longa foi feito por Anélio Latini Filho, que durante cinco anos criou sozinho o filme “Sinfonia Amazônica”, lançado em 1953, contando com a ajuda de seu irmão Mário Latini (figura abaixo, à esquerda superior). Percebe-se que há uma defasagem temporal de muitas décadas com relação ao que era produzido em outros países. Mas houve pioneirismos. Alguns costumam creditar ao Brasil a criação do primeiro longa-metragem animado inteiramente em CGI, intitulado “Cassiopéia”, de 1996 (figura à direita superior).

Na década de 2010, dá-se a consolidação da animação no país, com produções de séries para televisão e longas-metragens. Em anos consecutivos, os filmes “Uma história de Amor e Fúria” (2013, esquerda inferior) e “O Menino e o Mundo” (2014, direita inferior)

ganharam o prêmio principal no mais importante festival de cinema de animação do mundo, o Festival do Filme de Animação de Annecy, na França (PRESSE, 2014).

Figura 11 - O cinema de animação brasileiro.



Fonte: compilação do autor²⁷.

Mesmo sem o referido apoio, o cinema de animação autoral se constrói não só por meio de iniciativas individuais, mas na busca pela colaboração entre agentes oriundos de diferentes contextos. O animador profissional ou diletante vai, por vezes, se aliar ao estudante e ao professor para produzir filmes experimentais, num contexto educacional. Como veremos adiante, o ambiente escolar se configura como um campo fértil para experiências com o cinema de animação.

2.5. O Audiovisual²⁸ Adentra as Escolas: novos letramentos para o século XXI

No início do terceiro capítulo falei sobre a diversidade de sentidos atribuídos à palavra “animação”. Trago outro fato curioso que envolve semelhante polissemia, desta vez envolvendo a escola e a ludicidade:

²⁷ Imagens retiradas dos sites Infográficos, Listal, Ciranda de Filmes e Medium.

²⁸ Trato do audiovisual em seu sentido amplo, em que o cinema de animação está inserido. Pelo vínculo inerente entre eles, fica subentendido que ao tratar do audiovisual nas escolas, inclui-se por conseguinte a animação.

O termo ludicidade tem origem na palavra latina *ludus* que significa jogo, divertimento, passatempo, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula. Convém lembrar que a palavra escola também tem, no latim, um sentido de diversão ou recreação. *Schola*, o termo latino, origina-se do grego *skholê*, que, além de significar escola ou local de estudo, também significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a nada (FARIA, 1962 *apud* COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 229).

A ludicidade, vale ressaltar, não se resume ao ato de brincar. Por meio do lúdico, o aluno tem a oportunidade de desenvolver conhecimentos complexos aliados à criatividade e espontaneidade. Pode-se dizer, portanto, que a ludicidade está desde sempre ligada ao processo de educação. Por isso, tão logo o cinema foi inventado, passaram a surgir projetos que visavam levá-lo para as salas de aula, sobretudo a animação, pois essa parece ser a vertente do cinema com maior adesão entre o público infanto-juvenil: cores, sons e movimentos são explorados à exaustão, respeitando ou subvertendo as leis da física newtoniana (VILAÇA, 2006). No primeiro caso, uma via para os jovens entenderem o funcionamento do mundo; no segundo, o campo ilimitado da fantasia.

Ora, “A imagem sequencial apresenta uma discursividade própria, como se existisse intrinsecamente a ela um poder verbal e oral viabilizado por formas, cores, texturas e significados” (CAMPOS, 2016, p. 67 *apud* SANTAELLA, 2005). Por meio delas, as crianças são iniciadas no mundo da arte, da magia e do absurdo. Costa e Albuquerque (2019) ainda destacam que “todos os sentidos devem ser mobilizados para estimular o aprendizado, com particular destaque para a associação entre visão e audição”.

Paralelo a isso, há o envolvimento ativo com o traço e a cor nesta fase da vida, sendo o ato de desenhar uma das primeiras expressões criativas que um indivíduo desenvolve, antes mesmo de dominar a leitura e a escrita. Mas com o passar do tempo, a maioria de nós vai deixando para trás essa habilidade, assim como o hábito de assistir a desenhos animados, sem levar em conta os potenciais de aprendizagem que são perdidos nesse processo. A escola, espelhando tal realidade, promove o abandono do desenho como expressão individual conforme avançam os anos escolares, e a linguagem animada permanece ausente na maior parte dos planos de ensino. Tomazi (2015, p. 10) discorre sobre essa situação, ao dizer que:

No decorrer de nossa formação, as atividades artísticas e lúdicas vão perdendo espaço à medida que vamos avançando no processo escolar. [...] o tempo e as atividades destinadas às Artes vão sendo substituídos por disciplinas outras, ao ponto de, quando adultos, nos considerarmos, no geral, incapazes de nos expressar por meio do desenho, da pintura e de outras manifestações artísticas [...] embora

seus conteúdos envolvam várias disciplinas e permitem que elas conversem entre si (TOMAZI, 2015, p. 10)

Lino e Pereira (2019, p. 26) seguem na mesma linha, ao afirmarem que:

Essa defasagem da escola contribui – dentre outras variáveis – para que a pluralidade e a diversidade dos entremeios e dos cruzamentos das linguagens em suas práticas sociais sejam tratadas como exceção. Para superá-la, é preciso que a escola avance para além da linguagem escrita, a fim de dar conta da nova configuração social suscitada pelas tecnologias que, por conseguinte, trazem consigo novas formas de letramentos (LINO e PEREIRA, 2019, p. 26).

Logo percebe-se que seus benefícios vão além da contemplação e do entretenimento. Para Haidt (2006 p.235 *apud* VIEIRA 2008, p.87), tem a ver com o fato de que, mesmo os materiais audiovisuais sendo dirigidos inicialmente aos órgãos sensoriais, costumam “mobilizar os esquemas mentais mais elevados, por isso a ligação dos filmes com o desenvolvimento do raciocínio”; formando a combinação perfeita para uma boa didática, e transformando a escola, como diz Masetto (*apud* VILAÇA, 2006, p. 19), em um centro não só de ensino, mas de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) reconhecem a importância das tecnologias midiáticas no processo de educação formal, justificando que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independentemente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 2000, pg.11-12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar das “Competências Gerais da Educação Básica”, destaca que é preciso que o aluno lance mão de diferentes linguagens – “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9).

Educar o olhar da criança para aprender a ler imagens é, para Bullara e Monteiro (*apud* TOMAZI, 2015, p. 17), uma forma de capacitá-la para julgar, para não se deixar enganar. Mediações que vão além da escrita passam cada vez mais a ganhar novos suportes e novas aplicações e a escola precisa reconhecer essa diversidade de escritas (ANDRADE, 2008). Uma educação do olhar adaptada ao século XXI precisa propiciar antes de tudo a inclusão digital e a leitura diversificada, que esta autora vai chamar de educação semiótica.

Milliet (2014), por sua vez, chama a junção desses dois campos - a sala de aula e as novas tecnologias - de Mídia-educação. Segundo Belloni (2002 *apud* SANTOS e VASCONCELOS, 2016, p. 7), trata-se de “um campo teórico e prático que deve dar conta da convergência inédita na história da humanidade dos processos de comunicação e educação”. As justificativas para essa junção são diversas. Ao se referir ao consumo e à produção audiovisual em sala de aula, Vilaça (2006) afirma que:

O cinema abre possibilidades para exploração da linguagem audiovisual tanto na parte teórica, através da análise de filmes de longa-metragem, curtas, animações, séries, novelas e vídeos experimentais, quanto na parte técnica, através da realização de oficinas e cursos de produção de documentários de animações e ficção. Abre-se, ainda, a possibilidade de trabalhar o audiovisual como expressão artística. O audiovisual se ajusta a um trabalho pedagógico que busca a interação e o aperfeiçoamento do aluno na leitura de novos códigos (VILAÇA, 2006, p. 22).

Apesar dos argumentos em favor da presença das mídias audiovisuais na escola, e deste espaço estar sofrendo profundas mudanças devido ao rápido desenvolvimento tecnológico, o que se percebe é que há pouco debate relativo a essa evolução. Quando existe, reserva-se a repetir o modelo do consumo massificado, dentro de “um sistema educacional pautado numa tradição conteudista e normatizadora” (LINO e PEREIRA, 2019, p. 26). Vieira (2008) faz justamente a distinção entre uma “educação para os meios”, em que a animação entra para desenvolver a criticidade do olhar do aluno; e a “educação com os meios”, i.e., o olhar crítico é estimulado a partir da produção de animação por estes agentes.

Dentro desse mesmo raciocínio, Milliet (2014) chama a atenção para a escassez de pesquisas voltadas para o cinema de animação no contexto educativo. Quando há, mostram-se interessadas em discutir a mediação do professor na recepção dos desenhos animados pelos alunos. As pesquisas que tratam da produção de animação na escola costumam pensá-la como instrumento de melhoria do ensino dos conteúdos curriculares ou visando à formação cidadã. A autora quer ir além, ao propor o cinema de animação na escola como auxiliar na formação de produtores culturais, ou seja, a animação como detentora de um valor próprio. Alexandre Herbeta (KRAHÔ, E. X., 2020), ao falar a respeito do papel da música na Educação Escolar Indígena, expressa um pensamento semelhante, ao dizer que a música não é “apenas um recurso pedagógico, um instrumento que auxilia a compreensão de algum outro conteúdo. Ela é importante em si”.

Contudo, são poucas as pesquisas nessa área porque as iniciativas também são. Se pensarmos a animação como linguagem própria, híbrido de diversas outras, é como se as crianças “lessem” bastante os textos animados fora da escola (na sala de cinema, televisão ou

celular), mas “escrevessem” pouco nela; a relação do aluno com essa mídia é receptiva e pouco contestadora. A escola acaba por ser um espaço em potencial para o desenvolvimento da produção de linguagem animada e as oficinas são a principal ferramenta para sua introdução no ensino.

2.5.1. Tecendo Imagens e Sons: a produção de filmes animados na escola

Por conta das potencialidades vislumbradas, começou-se a discutir a partir da década de 1960 a presença do cinema de animação no ambiente educacional, não só como um recurso de contemplação, mas como material a ser produzido pelos próprios alunos. A oficina é um dos modos de trazer o cinema de animação até eles, dado que assumem um papel ativo perante essa linguagem (VIEIRA, 2008). Mais do que simples consumidores dispostos de frente ao ecrã, nas oficinas os alunos têm a oportunidade de conhecer os mecanismos por trás da técnica, manifestando suas subjetividades, desenvolvendo a criatividade, ao mesmo tempo em que têm acesso ao conteúdo de diversas disciplinas acadêmicas em uma mesma tarefa (MILLIET, 2014).

Alguns países, como Suíça e Suécia, adotam a animação como parte integrante de seus currículos escolares, pois acreditam ser importante para os estudantes o letramento na “linguagem da imagem em movimento” (TOMAZI, 2015). No país escandinavo, tem-se o Currículo Nacional para o Ensino Secundário Obrigatório e Superior (2000), e o Currículo Pré-Escolar (1998), que apregoam que “até as pré-escolas trabalhem com multimídia e tecnologia da informação”²⁹. As escolas são livres para decidir como o estudo do cinema será feito e os municípios ficam responsáveis por garantir o cumprimento das metas.

Um argumento em favor dessa adoção é de que a produção de um filme animado em sala de aula “costuma incentivar a resolução de problemas em grupo. Durante as diferentes fases de planejamento, filmagem e edição de um filme, alunos com diferentes talentos e interesses podem se revezar desempenhando papéis de destaque no grupo³⁰” (BLOM e VIKLUND, 2002, p. 14-15). Segundo César Coelho, coordenador do Poeira Estúdio, “Nessa fase eles desenvolvem aspectos como criatividade, concentração, planejamento e trabalho

²⁹ Tradução minha. No original: “*Even the pre-schools are expected to work with multimedia and information technology*”.

³⁰ Tradução minha. No original: *Working on a film or video production is a collective creative process that often requires collaboration among pupils and encourages problem solving in a group. During the different phases involved in planning, shooting and editing a film, pupils with different talents and interests can take turns playing prominent roles in the group.*

em equipe, além da capacidade de abstração, que também irá ajudar em disciplinas como Matemática e Física" (OPA, 2019, p. 58).

Como é possível perceber, há mais de um fator que justifica a introdução desse tipo de mídia no ambiente escolar. Nesse sentido, a produção de filmes animados é ainda mais atrativa, por trazer novas possibilidades de atuação para os alunos, sugerindo-os um posicionamento crítico frente ao que consomem e ao que produzem.

2.5.2. Mais Uma Vez, o Brasil: festivais e oficinas para a mídia-educação

A nível nacional, o entrecruzamento entre o cinema de animação e as práticas educativas segue uma trajetória similar à observada em outros países. Como nos informa Vilaça (2006), as ações mais consistentes surgiram no país a partir de 1910, quando foi criada a Fílmoteca do Museu Nacional. Desde então, o cinema educativo se desenvolveu em diversas regiões. Em 1937, Roquette Pinto formatou a Lei nº 378, que foi assinada pelo então Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, criando assim o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

Na década de 1970 em Campinas, interior do estado de São Paulo, o animador Wilson Lazaretti começou a ministrar cursos de animação para crianças, criando então o Núcleo de Animação de Campinas. Seu projeto está entre os primeiros no mundo no gênero, numa época em que os recursos para esse tipo de produção eram escassos. A partir de 1985, Lazaretti passa a produzir trabalhos coletivos com enfoque mais didático, numa abordagem cativante e poética. Leva suas oficinas para muitas regiões do Brasil, trabalhando “com diversos grupos sociais e étnicos, tais como grupos indígenas, comunidades pobres do sertão, crianças moradoras de áreas de risco social, além de alunos e educadores de escolas públicas” (Ibidem, p. 50).

De lá para cá, as iniciativas pessoais ou de instituições interessadas em explorar a união entre educação e linguagem animada se espalharam pelo país. Mas quando se trata de políticas públicas abrangentes nesse sentido, não há exemplos consistentes. Alguns estados criaram suas próprias iniciativas, como é o caso de Minas Gerais, em que “o Currículo Básico Comum (CBC), obrigatório em todas escolas do Estado, contempla dentro da área de Arte o ensino audiovisual obrigatório, tanto para o Ensino Fundamental (iniciação) quanto para o Médio” (VILAÇA, 2006, p. 36), algo que remete aos anos 1940, quando intelectuais já discutiam a presença do cinema nas escolas do estado.

No que tange ao cinema de animação propriamente dito, os exemplos se mostram ainda mais pontuais. Não obstante, algumas estratégias visam driblar tal situação, como é o caso do Projeto Anima Escola, que começou com o *Anima Mundi*, um dos maiores festivais de cinema de animação do mundo, criado em 1993 pelos animadores Aida Queiroz, Cesar Coelho, Léa Zagury e Marcos Magalhães. Desde sua primeira edição, o festival oferece aos participantes o Estúdio Aberto, caracterizado por oficinas que possibilitam ao público do evento poder experimentar em poucos minutos como é fazer sua própria animação. Com o tempo, o *Anima mundi* passou a levar essas oficinas para as escolas da região.

Marcos Magalhães explica que no início “as crianças adoravam, mas os professores não se envolviam, era a hora do cafezinho. Então, vimos que para que a linguagem da animação ficasse na escola, deveríamos formar o professor” (ANIMA MUNDI, 2011c *apud* MILLIET, 2014, p. 36). Criou-se então cursos específicos para treinamento de professores, que visavam à produção autônoma, ou seja, a partir dessas oficinas temporárias alunos e professores poderiam produzir suas próprias animações, sem a presença de instrutores (conhecidos como oficinairos). Surgiu assim o Anima Escola.

No ano 2000, os organizadores do *Anima Mundi* desenvolveram o Manipulador Universal de Animações (MUAN), um *software* livre que facilita o processo de criação das animações pelos alunos e professores. Com uma câmera acoplada a um tripé e conectada a um computador, é possível acompanhar em tempo real o progresso da animação, quadro-a-quadro, e depois acrescentar o áudio, efeitos e créditos. As oficinas ofertadas pelo Anima Escola, junto com o *software*, têm ajudado diversas escolas por todo o Brasil na produção autônoma de animação. Abaixo, vemos a interface do programa e alguns alunos utilizando-o para a captação das cenas de um filme animado.

Figura 12 - O *software* Muan.



Fonte: Magalhães (2015).

2.5.3. Um Campo de Multiplicidades

Ao buscar por pesquisas que tratam de oficinas de audiovisual na educação, deparei-me com um jogo de palavras recorrente: multimídias, multisemioses e multiletramentos; as quais estão estritamente ligadas, representando um paradigma educacional da contemporaneidade. Em favor destes conceitos, Rojo (2012) defende que:

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. (...) são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos (...) pautando-se em algumas características importantes [os multiletramentos]: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (p. 23). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa (ROJO, 2012 *apud* KARWOSKI e GAYDECZKA, 2013, p. 1).

Na mesma direção, Pinto *et al* (2014?, p. 5) assinalam que a “oficina de animação possui um caráter interacionista; estimula a aprendizagem colaborativa, a leitura de imagem, transdisciplinaridade, transformação de tipos textuais em conteúdos imagéticos e midiáticos”. Por seu turno, a BNCC apoia a adoção da linguagem audiovisual e do uso das novas tecnologias nas escolas, justificando:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018, p. 68).

O cinema de animação se mostra como uma ferramenta capaz de propiciar os multiletramentos, na medida em que convergem linguagens diversas, podendo trabalhar praticamente qualquer tema. O projeto OPA - Oficinas Poeira de Animação (2019), desenvolvido pelo Poeira Estúdio em Belo Horizonte, por meio de sua cartilha informativa voltada para as escolas, reflete sobre essa questão, ao nos dizer que a oficina de cinema de animação:

[...] pode representar um importante papel no aprimoramento das habilidades intelectuais dos estudantes no que diz respeito à alfabetização, às atividades envolvendo numerais, ao estímulo da criatividade, entre outras. (...) Pela oficina,

os estudantes têm ainda acesso a diversos elementos que integram o estudo da Arte. Uma só animação é capaz de envolver literatura, pintura, artes plásticas, teatro, música, fotografia e cinema. (...) é uma linguagem altamente interdisciplinar e pode ser utilizada em praticamente todas as disciplinas. Ela funciona como um poderoso suporte, que pode potencializar o ensino e a aprendizagem de vários assuntos diferentes (DO CARMO, 2019, p. 3).

Trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como visto, dá aos alunos a chance de ampliar suas perspectivas, indo ao encontro daquilo que Morin (2010) defende em sua teoria do pensamento complexo, a qual tem a tarefa de congrega novamente os saberes, já que os diversos tipos de pensamento assumem uma complexidade inerente. A transdisciplinaridade, nesse caso, responde à realidade que vivenciam os alunos. Uma alternativa que o autor propõe é desenvolver com estas atividades que estimulem a imaginação, interatividade e relação com os colegas.

A oficina de animação está em sintonia com esses preceitos, mas não deve ser tomada como uma disciplina à parte ou como fuga dos conteúdos curriculares; antes, é uma ferramenta, um meio de abordagem de conteúdos diversos, interdisciplinar por natureza; além de fomentar múltiplas habilidades, que vão desde a pesquisa e a elaboração do roteiro, passando pela confecção artesanal de personagens e cenários, sonoplastia, gravação, montagem; ou seja, um conjunto de estratégias e de linguagens que se congregam num único objetivo comum, que é o produto final em forma de "texto audiovisual". Estudando animação ou outras vertentes do audiovisual, o aluno é inserido num processo de letramento diversificado, em consonância com o mundo contemporâneo que encontrará fora da escola.

2.5.4. A Animação e Suas Diferentes Pedagogias

Apesar de seguir passos pré-determinados, mais ou menos constantes em sua estrutura, a oficina de cinema de animação pode contar com diferentes estratégias, que a tornam singular a cada vez que é adotada. “Alguns começam pela história da animação para depois partir para a prática, outros iniciam as oficinas com a fabricação dos brinquedos óticos, outros preferem trabalhar primeiro o roteiro para depois ir para a animação” (VILAÇA, 2006, p. 87).

A pré-produção, por exemplo, pode partir de um roteiro prévio, resultando em um trabalho meticuloso e demorado, ou optar pelo experimentalismo absoluto, de caráter mais despojado e instantâneo; algumas etapas podem ser suprimidas, ou a ordem tradicional delas ser invertida; os alunos participantes podem dividir as tarefas em grupos, ou realizarem todas

as funções em conjunto. Enfim, tudo vai depender do andamento das atividades e de como os agentes envolvidos estabelecem os critérios.

Joana Sobral Milliet, uma das fundadoras do festival *Anima Mundi*, analisou em sua pesquisa de mestrado as experiências de algumas professoras com a produção de oficinas de animação junto a seus alunos, procurando destacar as estratégias particulares adotadas por elas durante tais oficinas, às quais ela chama de “pedagogias da animação” (MILLIET, 2014), expressão que dá título à dissertação. Em suas investigações, foi possível perceber que cada professora participante da pesquisa deu maior enfoque a um aspecto específico da produção nas oficinas ministradas. Algumas delas prezaram pelo roteiro (pré-produção), enquanto outras visaram a total liberdade de expressão, em uma abordagem mais experimental, como é o caso das oficinas ministradas pela professora de Artes Visuais Imaculada, que chamou ao estilo de filmes produzidos com seus alunos de “estética poética *trash*”³¹, pois nelas procurou deixar aberto o espaço para a criatividade das crianças, sem muita preocupação com o acabamento típico dos filmes profissionais (MILLIET, 2014 p. 103).

Essa característica contrasta com outras propostas, como a do Cine Sesi (BUCCINI, 2017), que oferece oficinas itinerantes de animação, que já circularam pela maioria dos estados brasileiros, nas quais é dada prioridade à qualidade estética. Além disso, procuram envolver alunos acima de 16 anos e com conhecimento anterior da linguagem cinematográfica, medidas estas que, em tese, garantiriam o mínimo de qualidade ao produto final. Nessas oficinas, são utilizados materiais pouco usuais, como sucata, correntes e argila, geralmente na técnica do *stop motion*, com cenários e construção narrativa mais elaborados, fazendo com que cada filme adquira um estilo particular.

Nas oficinas do projeto Vilanimada, desenvolvidas por Vilaça (2006), um dos critérios de seleção era uma avaliação prévia com alunos de diferentes escolas da região nordeste de Belo Horizonte, para medir as habilidades destes em desenho, destreza e agilidade. A partir de uma prova, os alunos confeccionariam quadrinhos que tivessem eles próprios como personagens; outro critério era a idade entre 12 e 17 anos dos alunos, e que estes fossem de baixa renda. Os alunos receberiam uma bolsa, como estratégia para evitar a desistência, tanto que a idade foi posteriormente aumentada para 14 anos, já que alguns dos mais novos abandonaram o projeto.

³¹ O *trash* é uma abordagem dentro do cinema que parte da ideia de utilizar os recursos disponíveis, geralmente escassos, para substituir outros de maior qualidade, sendo assim um cinema mais improvisado, sem muito compromisso formal e com uma estética peculiar (MILLIET, 2014).

Em outras propostas, as oficinas são oferecidas como parte integrante de uma estratégia de ressocialização de jovens infratores. O Programa Resgate, proposto pela Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas (SMCAIS) atende ao público na faixa de 14 a 18 anos. O Programa “assegura acompanhamento psicossocial, sistemático e atividades sócio-educativas que propiciem aos jovens oportunidades de crescimento e alternativas de reorganização e reinserção social.” Entre as atividades estão as oficinas de diversos tipos, inclusive de cinema de animação 2D, ministradas pelo Núcleo de Animação de Campinas citado anteriormente (MALAVOLTA, 2005 *apud* VILAÇA, 2006).

No Ceará, O Núcleo de Cinema de Animação da Casa Amarela Eusébio Oliveira (NUCA), em parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS) realiza oficinas para internos - adultos, portanto - do sistema prisional do estado, tanto em presídios masculinos quanto femininos. Alguns dos filmes produzidos por esses internos já concorreram no festival *Anima Mundi* (ANDRADE, 2017).

Fora do Brasil, Antonia Ringbom, artista e ativista finlandesa, promove desde a década de 1960 oficinas de teatro e artes visuais, entre elas de cinema de animação, em parceria com escolas de diversos países, em especial do continente africano. Tais produções versam sobre temas relevantes e delicados para essas comunidades, como alcoolismo, violência, questões ecológicas e prevenção ao HIV/AIDS.

A animadora conta que é possível “combinar desenho, contação de histórias, ritmo e teatro com temas que motivam, engajam ou trabalham a autoterapia. Refugiados, o Mar Báltico, saúde mental, direito das crianças, solidão, visões malucas, memórias difíceis, girafas amarelas...”³² (AVTRYCKIOKANDA, 2020). Ringbom não opta por um realismo social puro ou pela fantasia escapista em seus trabalhos, mas comunga as duas perspectivas a fim de atingir diferentes públicos por meio da animação, visando ao engajamento da comunidade em temas cruciais.

Nas imagens a seguir, vemos oficinairos comandando o trabalho de produção de filmes animados, recorrendo a estratégias e técnicas diversas. Na primeira delas é a própria Ringbom quem auxilia os alunos a movimentar os bonecos na técnica do recorte tradicional. Na segunda, uma garota produz sozinha um quadro para uma animação 2D. Em seguida, um professor atua diante dos alunos, para produzir uma animação em *pixilation*. Por fim, uma

³² Tradução minha. No original: “I can combine drawing, story-telling, rhythm and theatre with themes which move, engage or work as self-therapy. Refugees, the Baltic Sea, mental health, children’s rights, loneliness, crazy visions, difficult memories, yellow giraffes...”

professora apresenta aos alunos aspectos teóricos do cinema de animação.

Figura 13 - Diferentes pedagogias da animação.



Fonte: Compilação do autor³³.

Ao longo deste capítulo, busquei apresentar informações históricas sobre como o cinema de animação se consolidou, até marcar sua presença nos espaços educativos. Tal presença, como foi possível constatar, engloba diferentes propostas, métodos e finalidades. Vai da fruição à produção autoral, do uso como material didático e lúdico de caráter interdisciplinar, como ferramenta de afirmação da cidadania de grupos marginalizados, como modo de abordar temas considerados tabu, assim como ter um fim puramente artístico.

Mesmo com todos os pontos positivos, a união entre cinema de animação e educação é pouco explorada. Vilaça 2006, p. 86-87) considera que sua aderência aos espaços educativos só acontecerá de forma plena “se realmente houver um investimento muito grande do governo e um esforço por parte das secretarias de educação para incluir em suas remodelações curriculares e programas de incentivo” a animação. Enquanto isso não acontece, iniciativas “errantes”, amadoras no bom sentido do termo, vão surgindo; como a que propomos adiante.

³³ Imagens extraídas do *site* filmjournalen e de Magalhães (2015) e Milliet (2014).

3 UMA PROPOSTA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ

Os filmes ficam para sempre para a gente assistir. Antes os velhos só contavam as histórias pela boca.

Mutua K. Mehinaku, jovem professor Kuikuro³⁴

Inspirado nas reflexões levantadas até aqui a respeito da relação entre cinema de animação e práticas educativas, neste capítulo apresentarei os resultados da pesquisa realizada com o povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, a partir da proposta de produção de um curta-metragem na técnica da animação em recorte digital, com vistas a contemplar a comunidade escolar.

Volto ao que expus na introdução deste trabalho, quando falei do interesse em promover a produção de filmes animados na perspectiva da Educação Escolar Indígena, e do número pouco expressivo de propostas do tipo que consegui localizar. Embora escassas, elas foram suficientes para incitar em mim o desejo de trabalhar com animação nesse contexto. A seguir, listo brevemente algumas das experiências prévias que encontrei, para em seguida tratar do projeto.

3.1. Mídias Nativas: reivindicações indígenas por novas vozes

Até pouco tempo, a representação do indígena nas produções audiovisuais ficcionais era feita de maneira caricatural, sem a participação efetiva desses sujeitos no processo criativo. Oscilando entre o exotismo e a postura ingênua e heroica, tributária do Romantismo do século XIX, os filmes traziam na maior parte das vezes indivíduos caucasianos fazendo a vez dos personagens indígenas. Foi apenas há poucas décadas que esses passaram a se expressar por meio da linguagem fílmica, colocando sua própria voz para ser ouvida (TRIBUNA DE PETRÓPOLIS, 2019).

³⁴ Depoimento extraído do minidocumentário “Os Kuikuro se Apresentam”, de 2008, citado por Pereira (2010, p. 70).

Os experimentos de Terence Turner na década de 1980 dão testemunho dessa tentativa de trazer a linguagem audiovisual às aldeias como mais uma ferramenta de resistência para os povos originários. Desde os anos 1980, com o projeto Vídeo nas Aldeias, ele passou a contribuir para a apropriação por parte dos indígenas dos veículos de mídia audiovisual. Sem se ver livre de críticas, que veem nessa empreitada mais uma forma do capitalismo impor suas bases - em conformidade com o pensamento “apocalíptico” da Teoria Crítica alemã denunciado por Umberto Eco (1987 *apud* MILLIET, 2014), que ignora o papel dos receptores da produção midiática -, Turner contra-argumenta, dizendo que a apropriação dessa linguagem pelos indígenas não se dá de maneira não refletida, acrítica, assim como não configura uma "corrupção" da tradição indígena, como se esta fosse estanque, pré-determinada, dotada de uma essência, constituindo-se a tecnologia dentro desse suposto cenário de pureza como uma mácula.

É antes o oposto, o qual James Clifford (1993 *apud* PEREIRA, 2010, p; 69) aponta, quando diz que "não existem figuras puras que enlouquecem, mas figuras emergentes que desafiam as várias formas de representação baseadas em clichês de índios puros e autênticos." Por isso, mais do que a preservação, essas produções contribuem para a "presentificação" de suas práticas, como o mesmo autor prefere colocar, na medida em que atualizam seus costumes, os trazem para a vida presente, semelhante ao papel dos ritos com relação às narrativas cosmogônicas ancestrais; mas desta vez fazendo uso da tecnologia.

Pereira (2010) cita uma fala do professor e realizador Ashaninka Isaac Pinhanta que sintetiza bem a questão: "Se o vídeo vem ajudar a gente a se organizar, se ele traz alguma mudança, somos nós que estamos mudando, não é ninguém que vem de lá de fora. Alguém pode vir só nos orientar como usar, mas quem vai usar esses instrumentos somos nós." Relativo ao Vídeo nas Aldeias, Corrêa (2006, p. 02 *apud* PEREIRA, 2010) é assertiva ao dizer que o coletivo "quer contribuir com o desejo deles (os indígenas) de preservar a cultura sem pô-la em lata de conserva".

No caso das produções documentais, registros do cotidiano feitos pelos próprios indígenas, tem-se uma mídia poderosa, que confere a momentos privados ou corriqueiros “o caráter de fatos públicos instituídos” (TURNER, 1993, p. 102), além de servir como

ferramenta de denúncia - como documentado pelo referido autor³⁵ - pois o audiovisual “dá ao índio a oportunidade de apropriar-se de uma arma que, até então, era usada contra ele” (TRIBUNA DE PETRÓPOLIS, 2019).

A partir do pioneirismo do Vídeo nas Aldeias, outros projetos surgiram, buscando levar a linguagem audiovisual aos povos originários do Brasil. Em geral, as propostas partem da demanda dos próprios indígenas por esse tipo de intervenção. Em Goiânia, o Centro Cultural Indígena de Formação Audiovisual Guaiás objetiva “contribuir para a formação de indígenas nesta área e atendendo aos seus objetivos mais amplos de registro e documentação das expressões indígenas contemporâneas” por meio do “treinamento de grupos indígenas em novas técnicas de produção de mídias digitais, em arquivos imagéticos e sonoros, (MUSEU DO ÍNDIO, 2015). A Mawo, Casa de Cultura Ikpeng, promove ações de “formação, pesquisa, registro, difusão cultural e inclusão digital” para indígenas, que produzem seus próprios documentários, filmes e álbuns com cantigas tradicionais (MINUANO, 2011).

Experiências com cinema de animação também são registradas, como a que o Museu do Índio promoveu em 2017 com jovens de língua Desano e Paumari, em que os capacitou na produção de desenhos digitais para filmes de animação (BOTELHO, 2017). Com os Tupinambá, foram realizadas oficinas de animação e edição de vídeo, sob orientação de umaicineira, que os instruiu na utilização de *softwares* livres como Gimp, Inkscape e Kdenlive (THYDÊWÁ, 2014).

Figura 14 - Oficinas de animação com crianças Ikpeng e jovens Paumari.



Fonte: Compilação do autor³⁶.

³⁵ Turner (1993) nos conta que em 1989, quando em Altamira (PA) estava prestes a acontecer o comício contra a hidrelétrica que alagaria as terras indígenas da região, líderes Kayapó foram até a grande represa de Tucuruí para filmar o que estava se passando por ali, e levar até sua comunidade o registro dessas ações, não poupando a imagem dos burocratas presentes na ocasião, que apareciam nos vídeos tentando justificar suas ações infames dentro dos territórios indígenas. A imagem desses indígenas portando câmeras, ativamente engajados no registro de acontecimentos que diziam respeito à sua própria sobrevivência, ganharam o mundo na época, e seus registros serviram para dar visibilidade à causa.

³⁶ Imagens disponíveis em Minuano, 2011 e no *site* Racismo Ambiental.

Entre os Krahô, povo que colaborou na construção deste trabalho, o audiovisual também já faz parte da realidade cotidiana. O projeto Mentwajê do Olhar e Sentir, implementado na Aldeia Pedra Branca, busca apresentar brincadeiras audiovisuais na escola local, com o envolvimento de professores indígenas e crianças. De acordo com Cruz (2018), o projeto surgiu quando o antropólogo Felipe Komenati, que já vivia por lá, propôs junto a mais três pessoas oficinas de audiovisual que percorreriam as aldeias da região, para registrar festas, histórias e cantigas; e fazer exposições de filmes para as comunidades. Passados os três meses de oficinas, resolveram deixar os equipamentos de filmagem ali, para que os próprios indígenas pudessem experimentar a linguagem cinematográfica³⁷.

Mas até onde tomei conhecimento, entre os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno - a segunda maior da região depois de Pedra Branca - não se vê ainda a mesma familiaridade com o audiovisual experienciada nesta.

3.2. Mas, Afinal, Quem São os Krahô? Características socioculturais e linguísticas de um povo Jê

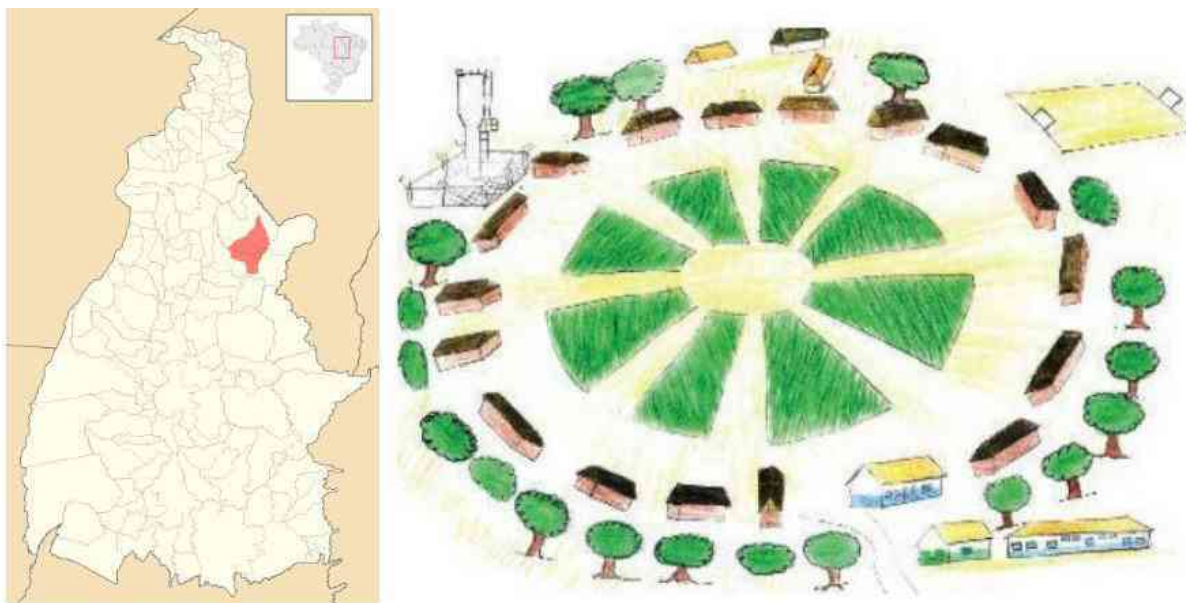
Segundo Rodrigues (1986), os Krahô - ou *Mêhi*, como se autodenominam - formam uma nação pertencente ao Tronco Macro-Jê e a Família Linguística Jê. Habitantes da região nordeste do estado do Tocantins, seu conglomerado de aldeias está situado politicamente no município de Goiatins (figura abaixo, à esquerda), e mais próximo geograficamente de Itacajá, no mesmo estado. Conforme dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), atualizados em 2021, possuem uma população aproximada de 3.702 indivíduos, distribuídos em 37 aldeias, dentro do território por vezes denominado de Kraholândia³⁸.

As aldeias apresentam formato circular e são compostas de um pátio central (*kà*), do qual se projetam caminhos radiais (*krynkapé*) que levam às casas, dispostas em torno de uma estrada circular (*pru karãe*), como visto abaixo (à direita), em ilustração feita por Roberto Cahxê Krahô, representando a aldeia Manoel Alves Pequeno, onde vive.

³⁷ Os Krahô também participam de projetos que envolvem outros povos Timbira. O Centro de Trabalho Indigenista (CTI) fundou em 1997 o Centro Timbira de Ensino e Pesquisa *Pënxwyj Hëmpejxà*, localizado em Carolina, no Maranhão, que promove, por meio de oficinas, o “aprimoramento, junto aos jovens Timbira, de procedimentos de registro audiovisual e classificação desses materiais para disponibilizá-los no Acervo Cultural Timbira” (LADEIRA, 2012). Ao todo reúne mais de 500 horas de gravação, 20 mil fotos, além de livros e documentos.

³⁸ Denominação esta que não é consenso entre os Krahô, como pudemos constatar pelo depoimento de alguns dos participantes da pesquisa. O termo “reserva indígena” também é preterido, sendo “território Krahô” o mais adotado.

Figura 15 - Mapa do território Krahô e desenho de uma de suas aldeias.



Fonte: Compilação do autor³⁹.

De acordo com Abreu (2012), esse povo mantém sua cultura bem preservada⁴⁰: ritos e festividades tradicionais são reencenados anualmente, e a língua materna permanece predominante na comunicação intragrupo e exclusiva entre os que se encontram na primeira infância. Expressam um bilinguismo generalizado, sendo o português utilizado como língua secundária, principalmente na comunicação intergrupo, pois “entre os Krahô, existe uma política de manutenção de sua língua como forma de preservar a sua identidade e fortalecer a cultura” (ABREU, 2012, p. 70).

A pintura corporal com jenipapo e urucum, artefatos em cabaça, miçanga e trançados em palha de buriti são alguns dos elementos mais marcantes de sua cultura material. A indumentária, conforme Santos (2014), assimilou componentes da cultura hegemônica brasileira, como sapatos (*ihpar kà*, trad. lit: pé+pele/couro) e calças (*ihkat kà*, trad. lit.: parte do corpo que senta+pele/couro); as mulheres, em geral, cobrem apenas a parte inferior do corpo, e o *cupêxê* (i.e., “tecido dos não-indígenas”) utilizado por elas em volta da cintura apresenta estamparia colorida e é adquirido na cidade por meio de compra ou em relações de troca e dádiva. Ambos os gêneros masculino e feminino ostentam um corte de cabelo com sulcos na altura das têmporas. Os homens adornam a cabeça com um diadema de palha

³⁹ Disponíveis em Wikipédia (verbete: Krahô) e Albuquerque (2012c).

⁴⁰ Carneiro da Cunha (1978, p. 5) defende que a tradicionalidade de um povo não reside na preservação de sua antiga indumentária, arquitetura ou sistema agrícola; mas no “uso que ela faz das velhas categorias como princípios organizadores da realidade vivida”, em especial a conservação da língua materna. A autora reconhece nos Krahô essa marca.

bifurcada (*hókheikhiék*) típica dos povos Timbira, a que às vezes chamam de chapéu.

Figura 16 - Os Krahô ontem e hoje.



Fonte: Compilação do autor⁴¹.

Nos aspectos intangíveis, destacam-se a corrida de toras, ritos diversos de iniciação e luto e a presença de um sistema de divisão cosmológica - que envolve inclusive a alternância de poderes sazonal entre um “partido do inverno” (*Catàmjê*) e um “partido do verão” (*Wakàmjê*) em cada aldeia - que polariza tudo em volta pela alternância de binômios como vertical-horizontal, noite-dia, oriente-ocidente, centro-periferia, vida-morte. A crença nos espíritos (*mecarô*) preconiza a existência de uma aldeia dos mortos, situada a Oeste; e de um modelo de reencarnação involutivo, com a alma transmigrando do humano ao animal e ao vegetal/mineral, resultando finalmente na completa aniquilação do indivíduo (MELATTI, 1978)⁴². Atualmente, a religiosidade cristã tem se mostrado muito presente, possibilitando configurações de crenças e costumes complexos.

⁴¹ Imagens recolhidas dos sites Pib Socioambiental e Tucum Brasil.

⁴² Para um entendimento mais aprofundado da cultura Krahô, recomendo a leitura de Melatti (1978) e Carneiro da Cunha (1978).

3.2.1. Educação Escolar Indígena: aspectos diferenciados

A educação escolar também se encontra presente entre os Krahô e tem permitido que o bilinguismo se manifeste de maneira equilibrada, por meio de trocas interculturais, além de unir a educação tradicional à educação de modelo ocidental. Isso, porque nos últimos anos, passaram a ocorrer inúmeras experiências de educação bilíngue e intercultural, que garantem novas oportunidades educativas para as crianças e para os adolescentes dos diversos povos indígenas, baseadas em um novo paradigma educacional, em que há a valorização da cultura e da língua nativas por parte das escolas (GRUPIONI, 2006).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em outubro de 1988, iniciou-se o reconhecimento das línguas e culturas indígenas, propondo-se uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue para esses povos (BRASIL, 1998). A interculturalidade é definida pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI) como “o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” afirmando a necessidade de que essa seja uma característica básica das escolas indígenas (BRASIL, 1994, p. 11 *apud* COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 226).

Almeida e Albuquerque (2011) argumentam que para que uma educação seja considerada de fato bilíngue, intercultural e diferenciada, precisa se adequar às peculiaridades do povo em que ela vai se instalar, absorvendo metodologias alternativas e estratégias particulares de ensino.

Hoje, o território Krahô conta com 26 escolas (ABREU, 2012, p. 144), sendo a principal delas a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, próximo ao município de Itacajá. Ali diversos projetos são desenvolvidos, numa parceria entre profissionais indígenas e não-indígenas, buscando atender aos critérios citados anteriormente, referentes à Educação Escolar Indígena. Entre eles está a elaboração de materiais didáticos (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 228), como já mencionado.

3.2.1.1. O Audiovisual na Educação Escolar dos *Mehĩ*

Por se propor como uma educação diferenciada, a prática escolar indígena Krahô vem fomentando um espírito de abertura a inovações e experimentalismos, assim como a necessidade de congregar o ensino dentro e fora da escola. “O processo educacional

acontece de forma peculiar, o ensino é livre de qualquer determinação burocrática e a aprendizagem é coletiva e colaborativa (LEITE, 2017, p. 50)”. Leticia Jõkàhkwyj Krahô, em sua dissertação de mestrado, trata da necessidade da presença da educação ancestral de seu povo na educação escolar local. Assim ela defende:

Penso que uma maneira de a escola Mehi atuar com nossa pedagogia e manter os jovens mais interessados é levando o jeito Mehi de contar histórias, para as salas de aula e para outros espaços das aldeias. Imagino que esse jeito Mehi pode ser “traduzido” para a dinâmica escolar. E somente assim, construiremos práticas pedagógicas realmente com nossa identidade Mehi. Desta forma, devemos ensinar não só as histórias em si, mas manter as relações, gestos, dinâmicas, simbologias e lugares tão importantes para nosso povo, como uma forma de dinamizar o ensino (KRAHÔ L.J., 2019, p. 85).

Anseios do tipo podem ser encontrados também na fala da professora Taís Põcuhtô Krahô, presente na apresentação de seu livro *Tep Mẽ Têêre*⁴³, onde ela expressa o desejo de promover novas metodologias “através da leitura e do audiovisual, incorporando projetos pedagógicos, habilidades e pedagogias diferenciadas, desenvolvidas com o objetivo de mudar a triste realidade da educação escolar na qual a cultura *mehĩ* em si está sendo enfraquecida” (KRAHÔ T.P., 2020, p. 17).

Convém destacar a referência ao audiovisual na fala de Põcuhtô - linguagem esta muito presente na realidade contemporânea, inclusive dentro das aldeias -, pois se pensarmos na “tradução” do jeito *mehĩ* para a dinâmica escolar a que se referiu Jõkàhkwyj, com suas dinâmicas, gestos e simbologia, logo chegaremos no audiovisual como uma possível alternativa para essa mudança de estado.

Packer (2020) conta que durante as visitas que fez a diversas aldeias Krahô, registrou cantos e narrativas transmitidos de prontidão a ele pelos moradores, e prossegue:

Estas gravações circulam de bom grado de mão em mão, e sempre que eu retorno às aldeias onde trabalho, meus interlocutores costumam me perguntar quem ouviu as gravações que eu realizei e o que disseram sobre elas, interessando-lhes a possibilidade de fazer com que suas histórias, cantos e pensamentos se propaguem para longe, chegando a pessoas de outras aldeias krahô, de outros povos indígenas e mesmo aos moradores não indígenas das grandes cidades (PACKER, 2020, p. 6-7).

⁴³ Em português, “O Peixe e a Lontra”.

Percebe-se nestas três falas que o Krahô de modo geral sente a necessidade de que sua tradição seja registrada e propagada⁴⁴. Ancorado nessa percepção, facilmente localizável na bibliografia disponível, que surgiu a ideia de trazer o cinema de animação para a aldeia; e para isso, levei em conta outros fatores e dinâmicas locais que poderiam servir de facilitadores: o ineditismo da proposta, a prática comum do desenho (ABREU, 2012) e da modelagem pelos alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, a produção de material didático próprio⁴⁵, e o uso disseminado da tecnologia móvel entre os moradores da aldeia. A propósito, na escola 19 de Abril “há recursos didáticos, como televisor, computador e DVD que são utilizados pelos professores como material de apoio em suas aulas” (ABREU, 2012, p. 145).

A unidade escolar em questão “empenhou-se na construção de um Projeto Político Pedagógico próprio, voltado para os anseios da comunidade local” (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 225), e por isso, é porosa a determinadas investidas criativas surgidas ali ou vindas de fora. Os próprios livros didáticos disponíveis no site do Lali demonstram isso.

Logo observamos que o interesse por parte dos educadores Krahô em trazer novas abordagens e ferramentas - incluindo o audiovisual - para o processo de educação escolar antecede a nossa presença em seus espaços; é uma urgência que toca diretamente na questão da sobrevivência de suas próprias tradições.

3.3. Primeiras Aproximações: modelando a proposta por meio do diálogo

No decorrer das visitas técnicas realizadas na Aldeia Manoel Alves Pequeno, foi possível definir estratégias de ação com alunos e professores da escola local quanto ao projeto que propúnhamos, desenvolvendo-o na prática, adaptando-o e reformulando-o conforme os desafios foram se apresentando. A partir daqui até o final deste trabalho, procuro descrever as etapas que se sucederam para a elaboração do curta-metragem animado que dá título à dissertação. Nesta subseção, porém, trato da primeira visita à Aldeia Manoel Alves Pequeno,

⁴⁴ Packer (2020) admite que muitos povos expressam opinião contrária ao registro filmico, considerando-o como algo que enfraquece a tradição; o que não é o caso dos Krahô. Notei o mesmo anseio entre os Kanela Apãnjekra do Maranhão; que são, aliás, muito próximos cultural e linguisticamente dos primeiros.

⁴⁵ O material didático produzido na Escola Estadual 19 de Abril é feito por meio do Programa do Observatório da Educação Indígena/CAPES/INEP/UFNT, coordenado pelo Professor Francisco Edvigis Albuquerque.

em que nos atemos à socialização do projeto junto às lideranças locais, diretora da escola e aos professores; e depois de aprovados por esses, aos alunos.

Os dados expostos nesta subseção foram recolhidos no diário de campo, a partir de observação direta, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas; tratam de nossa primeira experiência na aldeia Manoel Alves Pequeno, estando agrupados conforme a conversa que meu orientador e eu tivemos com três personalidades locais sobre a proposta que trazíamos: o professor TK, a diretora da escola, PK; e o cacique da aldeia, CK⁴⁶.

O diálogo prévio é de suma importância, pois permite o alinhamento de ideias entre pesquisadores e colaboradores, evitando possível desacordo de ideias, métodos e propósitos. Turner (1994, p. 85) atenta para essa questão, quando sugere que os oriundos da sociedade hegemônica que trabalham no campo do vídeo indígena devem “levar em consideração os efeitos específicos que seus projetos, ou seu apoio, têm nas comunidades em que trabalham”.

Isso porque, diferentemente de produções antropológicas e documentários, o ato de entregar a responsabilidade da produção ao próprio indígena traz junto a si questões sociais e políticas inerentes àquela sociedade. Afinal, quem vai assumir o papel de ser o mediador dessas produções? Muitas vezes, como destaca o autor, decisões nesse sentido estão relacionadas à afirmação do papel de determinados indivíduos dentro da comunidade, que futuramente se tornarão lideranças; além de que os temas trabalhados nos vídeos precisam passar pela aprovação prévia dos mais velhos. Posto isso, segue abaixo o relato das primeiras interações que tivemos com essas personalidades de Manoel Alves Pequeno, e de minhas impressões iniciais, registradas em diário de campo.

⁴⁶ Para nomear os participantes da pesquisa, optei pela utilização das iniciais de seus nomes próprios ou por seus ofícios e ocupações. No trato pessoal, busquei me referir a eles por seus nomes pessoais *mêhĩ* - A decisão veio a partir de uma fala de TK, que me sugeriu tal preferência -, embora nos tenham informado que em sua cultura cada indivíduo ostenta um conjunto de nomes próprios, algo em torno cinco. Segundo Carneiro da Cunha (1978), no cotidiano são referidos por apenas um deles.

Figura 17 - Apresentação da proposta aos professores Krahô



Fonte: Acervo pessoal.

3.3.1. O Professor

No primeiro dia de nossa visita, como já indicado, fizemos a socialização de nossa proposta com os moradores da aldeia. Primeiramente, nos reunimos com um professor indígena e com a diretora da escola local, que também é professora. Como esperado, após essa primeira explanação, ambos compreenderam a proposta geral, mas surgiram dúvidas a respeito da ideia de “animar desenhos feitos no papel”.

Na conversa informal que se seguiu, TK pensou de início que eu estivesse me referindo a livros em *pop-up*, nos quais dobraduras “ganham vida” e “saltam” das páginas ao serem folheadas. Como demonstrado no terceiro capítulo, esse tipo de confusão em torno do que vem a ser “animação” é muito comum. Logo me dei conta de que o primeiro passo no desenvolvimento das oficinas seria justamente com os professores, para que esses fossem introduzidos nas problemáticas em torno do cinema de animação, de seus princípios básicos e quais as pedagogias mais pertinentes.

TK também demonstrou surpresa ao lhe explicar finalmente como funciona a criação de um filme animado, i.e., provocando alterações sutis numa imagem ou cena, tirando uma foto a cada vez que se produz uma nova alteração e depois exibindo-as em uma frequência acelerada⁴⁷. Tal situação demonstra que a animação, mesmo orientada por princípios simples, pode não ser apreendida intuitivamente em seu funcionamento básico; mas que ao se dar

⁴⁷ Como já vimos na seção 2.3., esse é o princípio da animação em *stop motion*. Outras técnicas de animação dispensam o uso da câmera (MAGALHÃES, 2015).

conta do truque envolvido, as pessoas - sejam elas crianças ou adultas -, tendem a demonstrar interesse e curiosidade pela técnica.

Outro ponto importante que justificava uma primeira capacitação com os professores era a questão linguística. TK nos relatou que ao utilizar material didático em língua portuguesa, costuma ler o conteúdo para si primeiro; e em seguida, ao expô-lo aos alunos, o traduz para o *mehĩ jarkwa*⁴⁸. No entanto, alguns termos de difícil tradução são expostos a eles em português mesmo. Costa e Albuquerque (2019) ratificam essa percepção, quando dizem:

Levando em conta que os estudantes Krahô só começam a estudar a língua portuguesa no sexto ano, verifica-se que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles têm pouco conhecimento deste idioma, o que acarreta dificuldades para a compreensão de conteúdos mais técnicos. Conforme relato dos professores locais, ocorre a falta de palavras na língua indígena para exprimir determinados conceitos de algumas disciplinas que constam do currículo (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 229).

Aliás, vivenciamos essa conjuntura no momento em que fomos apresentar aos alunos nosso projeto. Seus rostos atentos exprimiam um misto de curiosidade e incompreensão, que pudemos confirmar logo em seguida, quando PK nos explicou que eles certamente tiveram certa dificuldade em compreender determinadas partes de nosso discurso, mas que estavam muito interessados na proposta. Aliada ao encanto natural que o cinema de animação desperta, a barreira linguística, mesmo que parcial, estava presente ali.

Portanto, como os alunos Krahô nessa faixa etária estão em processo de aquisição de uma segunda língua - no caso, o português -, seria importante, a nosso ver, que os professores tivessem um conhecimento prévio mínimo do que é a animação, para que fizessem eventuais traduções para os alunos, preenchendo as lacunas conceituais que porventura pudessem surgir no processo de comunicação.

3.3.2. A Diretora

No dia seguinte, pela manhã, avistei ao lado da escola, sob a sombra de uma frondosa mangueira carregada de frutos, jovens alunas dispostas em paralelo (*pjê ryy*) serem guiadas pelo professor TK, que se locomovia de um lado para o outro, mantendo a dinâmica corporal que Melatti (1978) presenciou nos anos 1960 neste mesmo tipo de ritual. Cantando em coro

⁴⁸ Forma como os Krahô denominam a própria língua.

uníssonos uma cantiga em língua materna que trata da juventude (*mentu+re*, i.e., jovens+diminutivo), marcavam com os pés o ritmo, balançando os braços e flexionando os joelhos, num gesto que Packer (2020) identifica como “bater as asas” (*hara tape*)⁴⁹; enquanto alguns rapazes e crianças em volta assistiam e filmavam a cena com seus *smartphones*.

Aquilo era parte das atividades escolares corriqueiras, uma vez que na cultura Krahô as tradições se aliam ao novo, o lúdico ao formal, o espaço fechado da escola ao aberto do *kà*⁵⁰.

Figura 18 - Alunas Krahô cantando em coral.



Fonte: Francisco Edviges Albuquerque.

Pouco depois, meu colega de curso NX, que fazia parte de nossa comitiva e estava estudando as experiências como escola ativa da unidade escolar da aldeia, relatou-me uma aula que havia assistido minutos antes e que lhe despertou a curiosidade.

Um dos professores, YK, trabalhava na produção de desenhos com os alunos. Perguntado por NX sobre qual disciplina era aquela, o professor respondeu que ele mesmo a

⁴⁹ Ainda segundo Packer (2020), em determinados cantos a mulher é chamada metaforicamente de “casca de jatobá”, e o cantor de “panela de feijão”, uma vez que aquelas atuam sobre este incitando-lhe o ânimo, inflamando sua ação, para que não sinta os efeitos soporíferos da noite.

⁵⁰ Pátio, em Krahô.

havia criado, com a intenção de treinar a motricidade fina dos alunos e que isso lhes favoreceria na hora de aprender a escrever.

Em outra ocasião, em uma dinâmica ao ar livre, o mesmo professor desenvolveu com os alunos a modelagem em argila. Essas pequenas pessoas, trabalhando em conjunto, eram livres para expressar sua criatividade.

Figura 19 - Crianças Krahô em aula de modelagem.



Fonte: Francisco Edviges Albuquerque

As três cenas descritas acima servem como testemunhos de uma configuração básica da Educação Escolar Indígena presente na aldeia Manoel Alves. Diferentemente do ambiente de ensino fechado, comum às cidades, a escola na aldeia precisa ser livre de muros e alambrados, integrada à comunidade em volta; do mesmo modo, a educação indígena⁵¹ deve ser trazida para dentro da educação escolar (ALMEIDA e ALBUQUERQUE, 2011). Com

⁵¹A Educação Escolar Indígena difere da educação indígena em si, por ser esta a forma tradicional que encontramos nas aldeias de transpor o conhecimento, por meio de diálogo e de observação. É a educação voltada para as práticas do cotidiano e para os conhecimentos ancestrais (ALMEIDA e ALBUQUERQUE, 2011).

isso, a escola se propõe como um espaço privilegiado em termos de garantia da preservação das línguas e tradições indígenas.

A respeito dessa relação entre o ambiente de aprendizagem formal da escola e as atividades sociais, Dewey (1897, *apud* GILLIAM, 2002) destaca a relação de dependência entre os dois, afirmando que as experiências em sala de aula formam parte da educação, sendo a outra parte propiciada pela sociedade através das artes, do entretenimento e da recreação.

Na escola Krahô, ambas as experiências são indispensáveis e se complementam, sendo comum que os alunos e professores tragam suas demandas escolares para a convivência do dia a dia entre seu povo, elaborando pesquisas nas quais os mais velhos são entrevistados, coletando junto a eles cantigas e histórias; além de participarem das festividades e ritos tradicionais, sendo esses aceitos pela comunidade e pela escola como uma extensão do ensino dentro da sala de aula (ABREU, 2012). Na educação tradicional, assim como na escola “(...) a transmissão de conhecimentos da cultura Krahô ocorre de forma espontânea, tranquila e lúdica” (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019, p. 224).

A respeito dos aspectos de diferenciação que a educação escolar Krahô assume, ao falarmos do cinema de animação como possível recurso pedagógico para a escola local, a diretora PK nos trouxe um comentário digno de nota, que figura, aliás, entre as primeiras anotações do meu diário de campo: antigamente nas aldeias da região era comum encontrarmos a casa de *wỳhtỳ*, espécie de pensão ou casa de formação onde eram recebidos os *Mêhĩ* que vinham de outras aldeias para participarem de festividades importantes. Durante sua estada, esses visitantes se serviam das histórias ancestrais narradas por velhos contadores. Para a diretora, a escola assume em certa medida o papel da antiga casa de *wỳhtỳ*, e o professor a do contador de histórias.

Essa fala chama a atenção por evidenciar a importância que o ambiente escolar adquiriu na manutenção das tradições Krahô ao longo das últimas décadas, algo que abarca e transcende o ensino formal proposto pelos *Cupẽ*⁵². Mais do que a interação entre os dois tipos de educação, a escola permite a transposição dos espaços e práticas tradicionais que estão sendo erradicados da cultura.

Portanto, o modelo educacional advindo dos *Cupẽ* não é absorvido de maneira acrítica pela sociedade Krahô. Antes, passa por uma resignificação de seus propósitos fundamentais, o que é verificado também em outros fenômenos importados da sociedade hegemônica, como as relações de troca, indumentária, culinária etc. Couceiro e Rosistolato (2021, p. 59)

⁵² Forma como os Krahô denominam os não-indígenas.

explicam que as populações não industrializadas, no processo “de conformação do capitalismo mundial industrial não são passivas na recepção das concepções de acumulação, dinheiro, poder, hierarquia, lucro, salário, propriedade privada. Elas (re)pensam e (r)elaboram significados, cosmologias do capitalismo”.

A poucos quilômetros de distância da cidade, os Krahô vivenciam as benesses e prejuízos de um intercâmbio cultural, permitindo o livre curso de bens, serviços e conhecimentos; e na medida do possível, combatendo aqueles que possam pôr em risco suas próprias estruturas sociais e modos de vida.

Retomando a questão das metodologias diferenciadas, a diretora destacou o impasse envolvendo palavras da língua Krahô que estão caindo em desuso, em especial antigos pronomes de tratamento dispensados aos mais velhos. Para ela, na produção de registro audiovisual poderia haver uma estratégia de resgate dessas expressões honoríficas na fala dos personagens, estimulando nos jovens que viessem a consumi-la uma busca pelo resgate linguístico. O professor YK já havia nos informado em outro momento sobre o abandono gradativo das referidas expressões e a necessidade de reinseri-las no vocabulário juvenil.

Nesse contexto, a diretora vislumbrou a potencialidade do cinema de animação como recurso de rememoração das histórias ancestrais e de fortalecimento da língua materna junto aos estudantes. Os monitores de televisão e celular, agora tão presentes nas aldeias⁵³, vão se estabelecendo de maneira insidiosa como uma espécie de fogueira *high-tech*, em que os *Mehĩ* se unem em volta para contemplar o que os *Cupẽ* têm a contar. Por meio do registro audiovisual, poderão talvez reconhecer a própria voz, resgatando os sonhos e fantasias que no passado permeavam as noites estreladas na aldeia.

3.3.3. A Liderança

Naquele mesmo dia, meu orientador e eu fomos conhecer a casa de artesanato que estava sendo erguida nas cercanias da aldeia. Quem nos acompanhou foi o professor CK, que também é importante liderança local. Em dado momento de nossa conversa, antes mesmo de citarmos o projeto que me motivou a estar ali, CK falou da necessidade de iniciativas para a escola que trouxessem as novas tecnologias como auxiliares na educação, já que os jovens da aldeia estão familiarizados com elas.

⁵³ Recentemente a energia elétrica chegou ao território Krahô, e pelo que pudemos perceber em diversas conversas com moradores da aldeia, os jovens são excepcionalmente atraídos pelas tecnologias midiáticas. Os mais velhos, por sua vez, chegam vez ou outra a comparar a situação anterior a essa chegada com o presente decaído.

Achamos o momento oportuno para falar do projeto, e foi então que CK nos contou que um ex-professor da aldeia, Daniel Rêj Krahô, por sinal um exímio ilustrador de livros⁵⁴, já havia expressado o desejo de transcrever as histórias tradicionais do seu povo para a linguagem animada, mas que sua mudança da aldeia não permitiu prosseguir no projeto.

Com relação aos desenhos animados, ele nos disse ainda que os *craré*⁵⁵ são particularmente atraídos por aqueles que envolvem muito movimento e ação, e que seria interessante produzir algo nesse gênero, contando as façanhas dos antigos heróis arqueiros; o que de imediato me remeteu a uma fala de PK, da qual se extrai uma ideia da diversidade das narrativas que circulam entre o seu povo: há narrativas epopeicas, repletas de aventuras e heróis, - costumam envolver a origem de determinados costumes e criaturas monstruosas, com cantos diversos sendo intercalados à narrativa -; e as que são curtas, protagonizadas por animais. As primeiras, flertando com o terror, são geralmente narradas pelos homens no pátio; as segundas, divertidas, pelas mulheres para as crianças antes de dormir.

Entre as do primeiro tipo encontra-se a história do *Hitôhkrere*⁵⁶, que localizei em um livro didático bilíngue produzido na própria escola da aldeia (ALBUQUERQUE, 2012b), e que fora recontada e ilustrada por Iris Ihkôkà Krahô. De imediato me fascinei por essa história, e resolvi propor como a primeira a ser adaptada para o desenho animado. Editei o texto original do livro, dividindo as passagens em possíveis cenas e levei-o para a aldeia.

3.3.4. O Monstro Hitôhkrere: um exercício imaginativo entre pesquisadores e professores

De forma sucinta, a história do *Hitôhkrere* trata de uma criatura monstruosa que surge da parte inferior do corpo de um homem, que fora decepado por um enorme sapo. O monstro faz dos braços do cadáver suas pernas e o seu coração pulsante fica exposto no lugar onde seria a cabeça - daí provém o seu nome⁵⁷, como nos indicou PK -. Costuma atacar sexualmente as mulheres da aldeia enquanto elas saem para a colheita dos buritis na floresta.

⁵⁴ Rêj já ilustrou diversos livros didáticos bilíngues Krahô, elaborados durante oficinas ministradas pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque na Escola 19 de Abril, ao longo da década de 2010.

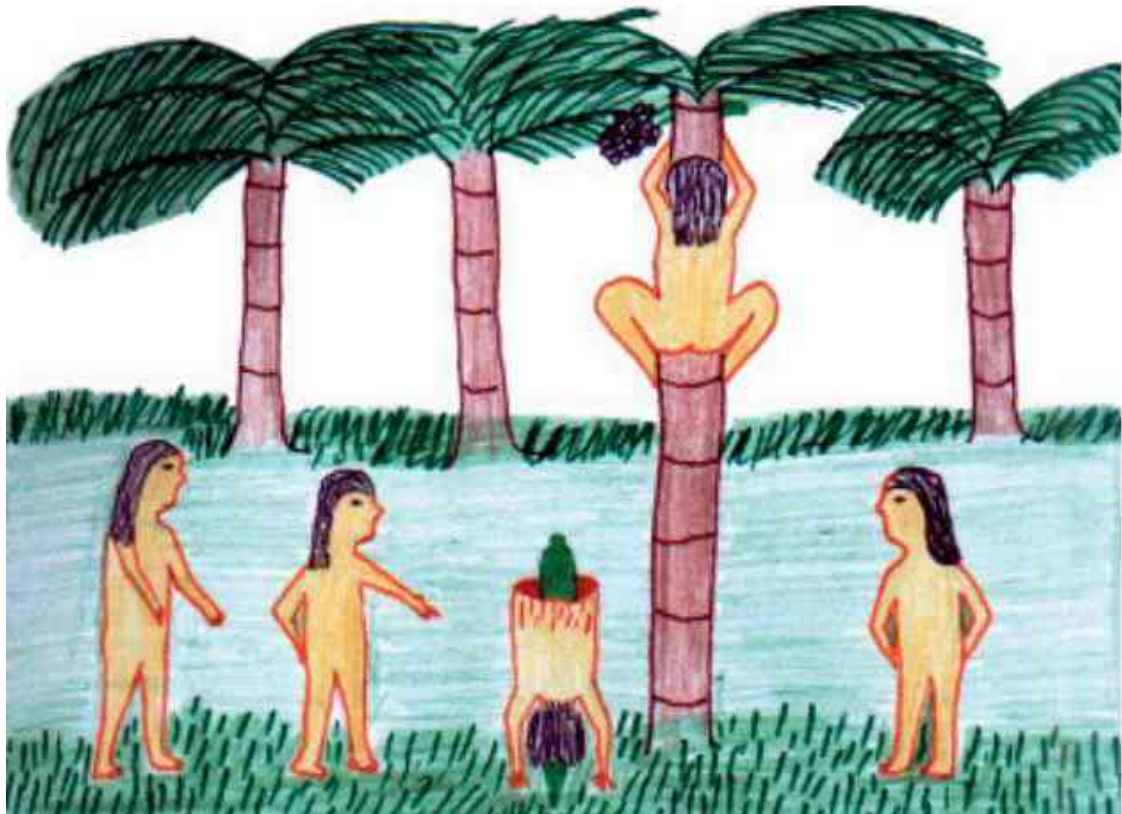
⁵⁵ Crianças, na língua Krahô.

⁵⁶ A história do *Hitôhkrere* faz parte de um conjunto de narrativas Krahô com estruturas semelhantes, as quais Melatti (2010, p. 3) denominou de “monstros solitários”, i.e., “seres da mata que exerciam diferentes formas de predação sobre os habitantes da aldeia, alguns dos quais, se não todos, tinham sido anteriormente seus habitantes”.

⁵⁷ Espero em breve esclarecer com mais detalhes a origem desse nome, uma vez que PK não se deteve no tema. Em Albuquerque e Krahô (2016) tem-se *Ihtootoc* para coração. Em Carneiro da Cunha (1978, p. 10), *itotok*. Em apinayé, segundo Albuquerque (2012a), *hitwýt* é “pulsar”; *ihkrãhtotoc*, dor de cabeça (ALBUQUERQUE e KRAHÔ, 2016. *Krãgekrere* (Ibidem, 1978, p. 82) é “cabeça pelada” (nu, exposto?) . Esta autora, desconhecendo então a grafia padrão da língua Krahô, estabeleceu grafia própria.

Certo dia, uma delas, muito corajosa, arma um plano para matar o monstro, seduzindo-o e o incitando a subir em um pé de buriti com ela. Ao tentar subir, o monstro é atingido em cheio no coração exposto por um búzio de buriti que a mulher lançou lá do alto. A figura abaixo retrata esse momento.

Figura 20 - O *Hitôhkrere*, ilustração de Íris Ihkôkà Krahô.



Fonte: Albuquerque (2012).

Essa história macabra possui momentos de tensão e fuga, eventos disruptivos na narrativa e um ato de coragem crucial por parte das mulheres; aspectos que justificam um fascínio imediato, paralelo ao exercido pelos contos de fada universais. Não à toa, os três professores atestaram a popularidade da história na aldeia, sendo unânimes ao afirmarem que essa era a preferida deles e de muitas crianças.

A diretora fez então uma observação. Narrativas como essa não podem ser tomadas como “mitos”, uma vez que, para o povo Krahô, os relatos descritos fazem referência a

acontecimentos reais⁵⁸, que se deram numa *mam pjê*, isto é, “terra antiga” (PACKER, 2020), onde as cidades ainda não existiam. Estando as aldeias cercadas pela floresta, o contato com essas criaturas horrendas era favorecido. Carneiro da Cunha (1978) constatou que o uso de categorias espaciais no ideário mítico desse povo assume um sentido bastante concreto, não-metafórico. E de modo geral, os Krahô demonstram uma forte crença nos espíritos dos mortos e outras entidades extrafísicas, como pude constatar por mais de uma vez.

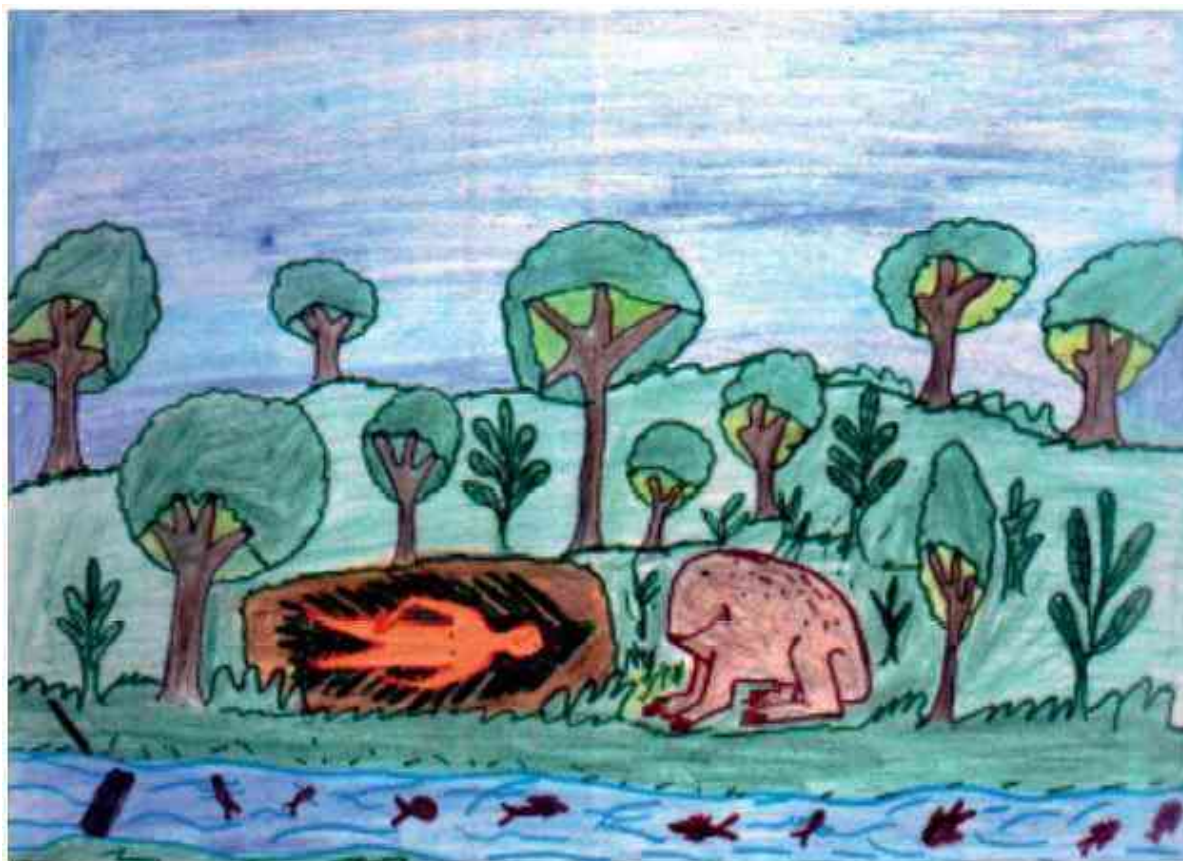
Hecht (2018, p. 41) sublinha que a nossa incapacidade de acessar essas instâncias sobrenaturais “não nos autoriza a negar suas existências”; e que “a evidência, noção enraizada nas estruturas epistêmicas da razão positivista, legitima o poder da história moderna para discriminar entre o real e o irreal. De acordo com esse poder, o evento ou entidade que não fornece evidência razoável é irreal”; sendo o mito, nessa perspectiva, uma excrescência da linguagem - para usar as depreciativas palavras de Tylor, antropólogo considerado o pai da mitologia comparada -, que deve ser extirpada da História verdadeira (DETIENNE, 1992).

Para superar visões do tipo é preciso reconhecer o lócus enunciativo que parte dos sujeitos às margens, pois nele reside uma fonte de conhecimentos que por muito tempo foi negligenciada e mesmo utilizada para justificar a inferioridade de povos inteiros. A conversa que desenvolvemos naquele momento com os professores Krahô foi, por isso, muito valiosa, por não relegar o “maravilhoso” contido em suas cosmovisões a categorias menores de conhecimento.

Levando em conta a proposta de adaptar a história do *Hitôhkrere* para o cinema de animação, os professores começaram de forma espontânea a sugerir como acreditavam que certas passagens da narrativa deveriam ser representadas em tela. Entramos assim em uma frutífera conversa, onde a imaginação correu solta. Uma passagem ganhou atenção especial deles: o momento em que o grande sapo parte sua vítima humana ao meio. A figura abaixo representa a iminência do ato:

⁵⁸ É preciso dizer, porém, que o mito recebe interpretações além do sentido de “mentira” ou “fantasia” que lhe é comumente atribuído. A ideia expressa proximidades com o que Pepetela (1989 *apud* PARADISO, 2020) chamou de “realismo animista”, modalidade própria da literatura de seu país e de outras nações africanas, onde as fronteiras entre o real e o imaginário ganham importância secundária. Ainda, a distinção entre ficção e falsidade é feita de modo apropriado por Rancière (2005).

Figura 21 - “O sapo gigantesco viu o homem dormindo, saiu da toca, e cortou o homem bem no meio” - Íris Ihkôkà Krahô.



Fonte: Albuquerque, 2012b.

A história não fornece detalhes a respeito do assassinio. Teria o sapo usado suas “unhas enormes”, sugeriu um dos professores; ou uma machadinha, assim como fazem os humanos, defendeu outro; a língua enorme do sapo estrangulou a vítima até que ela se partisse e assim por diante. Se o método adotado pelo sapo não estava esclarecido, seria o golpe fatal representado graficamente em tela ou permaneceria um mistério? Um dos professores propôs como solução o enquadramento da cena sendo inteiramente coberto pelo sangue da vítima, como visto nos *animes* japoneses.

Chamo a atenção para a criatividade na concepção de estratégias de transcrição entre linguagens e na adoção de elementos gráficos. Aliás, a passagem de narrativas de uma determinada linguagem a outra é estratégia conhecida dos Krahô, que vêm registrando suas histórias, cantorias e poesia na forma escrita e no vídeo há algumas décadas (PACKER, 2020).

A transcrição exige poder imaginativo, pois nem sempre é possível transpor para as telas o que o texto escrito evidencia. Uma obra literária que é narrada em terceira pessoa pode, por exemplo, perder esse recurso ao ser adaptada para o cinema. Nesse caso, alternativas visuais e sonoras vão buscar dar conta das sutilezas da narração agora ausentes. A transcrição do oral para o escrito pode igualmente sofrer perdas e o reparo nem sempre é possível.

Por outro lado, transcrever do oral para o audiovisual permite a manutenção de práticas visuais, gestos, entonação de voz etc., encontrados naquela modalidade. Em outros termos, o audiovisual parece carregar uma capacidade maior de preservar características da tradição oral, mesmo que de forma canhestra. As narrativas indígenas acabam ganhando com isso. Charles Bicalho, um dos criadores da Pajé Filmes, diz:

Do mesmo modo que a literatura, o imagético completa a expressão indígena. Existem coisas que a gente coloca no papel através da palavra e funcionam muito bem. Outras não são dessa forma e se moldam melhor com a imagem. Os filmes proporcionam uma expressão moderna, um arcabouço para algo que é tradicionalmente oral e de que, por essa razão, poucos têm conhecimento. As mídias contemporâneas possuem a vantagem de fornecer maior amplitude na disseminação da cultura” (PAJÉ FILMES, 2019).

Ao folhear a história do *Hitôhkrere*, que eu trouxe impressa, PK concluiu que, para transformar uma narrativa como essa em animação, o ideal seria que fosse narrada na voz de um ancião, dispensando o texto escrito; e que o registro sonoro entrasse no filme na sua forma bruta; um texto audiovisual “sem copidesque”.

Nesse sentido, Turner (1993) nos esclarece que a produção audiovisual - em especial a produção livre, não roteirizada - permite ao indígena apossar-se de uma dada linguagem sem a necessidade da intermediação prévia de outra, para ele mais complexa, e que ainda é relativamente nova dentro de sua realidade, que é a escrita. Contudo, mesmo na escola cidadina, a experiência com a oralidade carrega particularidades.

Um conto narrado sem recurso ao livro [...] permite a experiência de um outro tipo de escuta. Nem todos os contos são bem servidos por esta técnica. Um texto literário fica, de uma forma geral, mais bem servido com uma leitura em voz alta. Um conto de tradição oral de uma forma geral, funciona melhor se for contado recorrendo apenas à voz, ao gesto, ao improvisado da linguagem que se reconstrói permanentemente em cada reconto. (TAQUELIM, 2011, p. 4)

Impossível não retomar aqui a fala de Jôkâhkwyj sobre a necessidade de traduzir para a sala de aula “o jeito Mehi de contar histórias”, mantendo seus “gestos, dinâmicas e simbologias”; elementos também destacados por Detienne (1992, p. 79), que afirma que uma

tal situação global de transmissão por meio da memória ativa torna inoperante um modelo mecânico destinado à repetição exata do texto, i.e., colocar palavra por palavra a fim de evitar “inexatidões” nessa transmissão.

Retomando o que foi sugerido por PK. É fato notório entre aqueles que produzem cinema de animação que a maneira mais comum de fazê-lo é segundo um roteiro pré-estabelecido, onde os diálogos e a narração são demarcados, de modo que possam acompanhar os cortes nos planos das imagens; levando em seguida a uma minuciosa decupagem, ou seja, a divisão do roteiro em sequências, cenas e planos (XAVIER, 2005), algo próximo do que busquei fazer com o texto de Ihkôkà.

Esse processo é comum a toda produção audiovisual ficcional de tomada direta - com exceção do cinema experimental -; mas no caso do cinema de animação, som e imagem não são captados em simultâneo; antes, o áudio deve obedecer à estrutura narrativa visual; ou vice-versa, caso as cenas sejam primeiramente produzidas. Neste último modelo funcionam a maioria das oficinas de cinema de animação nas escolas, pelo fato de que sincronizar o áudio com a imagem demanda maiores esforços. O talento do dublador vai consistir justamente em saber acompanhar o ritmo das imagens.

Para a diretora da escola, um filme nesse molde não geraria envolvimento emocional naqueles que porventura viessem a assisti-la, pois não dava conta da maneira espontânea, improvisada da tradição oral de repassar as histórias. Como dito, o áudio deveria conduzir a narrativa imagética subsequente, para melhor simular o modelo oral. Invertendo-se a ordem das etapas de produção, o percurso metodológico também muda. A primazia do som sobre a imagem se estabelece, ou seja, a duração de cada cena do curta passa a depender da sua contrapartida sonora. Nesse caso, os alunos que emprestariam suas vozes não seriam dubladores, mas atores de voz original, para usar a definição precisa, pois de sua voz partiria a articulação e o movimento dos lábios e dos membros dos personagens (PAIVA, 2021).

Métodos assim, onde o animador, que não faz parte da comunidade escolar, se vale do que é produzido por ela para criar *a posteriori* o filme, são menos comuns na produção de animação em contexto de escola, mas podem ser considerados como um modelo próprio de “pedagogia da animação”; e foi adotado, por exemplo, nas oficinas promovidas pela Pajé Filmes (2019) com jovens Maxakali. Diversos curtas retratando suas narrativas foram feitos, a partir de material produzido em oficinas com os próprios indígenas. Estes ficaram responsáveis por produzir as ilustrações e dar voz aos personagens, enquanto produtores não indígenas trabalharam na montagem e edição do material, transformando-o em animação.

Da mesma forma, o filme “Mitos Indígenas em Travessia”, realizado pela Zureta Filmes, contou com oficinas de desenho envolvendo diferentes povos que habitam as margens do rio Araguaia. Os desenhos não foram aproveitados, mas serviram de inspiração para o traço dos personagens, e foram feitos pelas crianças depois de ouvirem os anciãos contarem as histórias em língua materna. Estas foram depois transcritas e traduzidas para que os produtores pudessem trabalhar sobre elas (GAZETA DO CERRADO, 2019).

Naquele momento tal modelo me pareceu conveniente, por atender ao limite de tempo que tínhamos pela frente. Com a animação feita a partir da voz original, torna-se mais fácil para o animador desenvolver a expressão corporal dos personagens (PAIVA, 2021), e as crianças, menos treinadas na sincronização, se veem livres desta etapa.

3.3.5. Barreiras e pontes linguísticas: o bilinguismo em questão

O processo de produção audiovisual, mesmo em uma oficina, que costuma ser mais informal, envolve terminologia específica. Termos como “plano”, “cena”, “sequência” e “sonoplastia”⁵⁹ são recorrentes na produção de um *storyboard*⁶⁰, por exemplo; e perpassam todo o resto da produção, por servirem de comandos àqueles que vão exercer cada função.

Dois questionamentos a esse respeito surgiram quando meu orientador e eu discutíamos a oficina a ser ministrada: apresentar a linguagem técnica audiovisual aos alunos era imprescindível para o desenvolvimento das atividades que propúnhamos, uma vez que estávamos diante de falantes nativos de outra língua? E, caso fosse, como apresentá-la?

A questão foi então levada até a diretora como possível geradora de barreiras linguísticas. Aliás, como já abordei brevemente, os próprios professores expressaram certa dificuldade de compreensão de alguns conceitos curriculares ou de como repassá-los aos alunos.

Não se tratava, é preciso dizer, de subestimar a capacidade cognitiva dos jovens Krahô; afinal, alunos de modo geral, indígenas ou não, têm pouca familiaridade com os jargões do

⁵⁹ “Plano – é tudo que está entre dois cortes. Previsto no roteiro, adquire sua constituição final na montagem. Cena – conjunto de planos que acontecem no mesmo lugar. Sempre que a ação muda de lugar, troca a cena. Sequência – conjunto de planos (ou cenas) que estão interligados pela narrativa” (PRIMEIRO FILME, 2021).

⁶⁰ Essencial na produção de animação, o *storyboard* é um roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, que serve para visualizar previamente as cenas que serão criadas em animação (VILAÇA, 2006). “Cada um desses desenhos pode ser acompanhado ainda de anotações sobre a cena, tais como a descrição da ação, do movimento, o som (ou sons) que a acompanharão, ou qualquer outra informação que se julgar importante. Os *storyboards* são, de uma certa forma, uma etapa intermediária entre o roteiro do filme e sua realização na prática” (MILLIET, 2014, p. 75).

audiovisual. O que estava em questão era a possibilidade destes, munidos de um repertório linguístico bastante diverso do nosso, de captar em tão pouco tempo o significado preciso dos termos técnicos, com alto teor de novidade, que viessem a ser utilizados; e saber aplicá-los de forma adequada, já que tais termos envolvem certo nível de abstração e contextualização cultural.

Como alternativa aos termos técnicos, cogitamos o levantamento de subsunçores de aprendizagem⁶¹ que pudessem ser adotados nas oficinas, mas a diretora assegurou que apresentar de maneira direta a terminologia específica aos alunos seria uma oportunidade de inteirá-los em novas áreas de conhecimento, sendo assim uma escolha benéfica, por visar o aprendizado dentro de uma perspectiva bilíngue e intercultural.

Ou seja, ao ampliarem seu repertório linguístico, os alunos Krahô estariam ampliando também seus modos de se relacionar com o mundo dentro e fora das aldeias. Para Guerra e Andrade (2012), permitir o enriquecimento do arcabouço lexical dos alunos é papel fundamental dos docentes, visto que é o domínio da linguagem em que a aprendizagem nunca se esgota.

3.3.6. O Desenho de Produção: partindo do ideal...

Na segunda visita à aldeia, o foco das ações passou a ser a definição das etapas da oficina e a narrativa tradicional que seria transformada em curta-metragem animado. Inicialmente pensei em desenvolver oficinas de animação num modelo tradicional, comumente adotado nas escolas. Fazendo algumas adaptações que levavam em conta a realidade social na aldeia, estabeleci uma estrutura em módulos, inspirada nos métodos propostos por autores como Engler (1973), Lazaretti (2009), Vilaça (2006) e Magalhães (2015). De maneira sucinta, os módulos se constituíam em:

- I) Introdução teórica (apresentação de brinquedos ópticos, filmes e técnicas aos alunos);
- II) Pesquisa com os mais velhos a respeito das narrativas e costumes ancestrais;
- III) Escolha da narrativa, para elaboração de roteiro e *storyboard*;
- IV) Confecção de personagens e cenários;
- V) Animação das cenas;

⁶¹Subsunçor ou ideia-âncora “é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles” (MOREIRA, 2010, p. 2).

- VI) Captação de sons (vozes do narrador e das personagens, cantigas, cerimônias etc.);
- VII) Montagem e edição final;
- VIII) Entrega do resultado para a escola e toda a comunidade.

Seguindo o modelo proposto, no módulo I os alunos são convidados a assistirem a alguns filmes animados em diferentes técnicas, para em seguida adentrarem nas questões teóricas que envolvem a animação, como os princípios físicos e as diferentes linguagens. Para este módulo, levei brinquedos ópticos (nove fenaquistoscópios, um taumatoscópio e um zootrópio), dois espelhos, um protótipo de *storyboard* e sua conversão em filme animado.

Os brinquedos costumam ser utilizados não só em cursos de animação, mas também de filmes em *live action*, porque apresentam os princípios da ilusão de movimento (MILLIET, 2014). Pela simplicidade de sua estrutura, os brinquedos ópticos são muitas vezes construídos pelos próprios alunos. Neste caso, imprimi alguns modelos de brinquedos e os confeccionei (figura abaixo) com o intuito, mais uma vez, de agilizar o processo.

figura 22 - brinquedos ópticos e espelhos



Fonte: Acervo pessoal.

O protótipo de *storyboard* e de uma sequência em vídeo serviriam para sintetizar a proposta para os alunos e professores. No primeiro caso, tratava-se de algumas folhas onde rabisquei manualmente o *storyboard*, a partir de um modelo extraído da *internet*. Imaginei

uma sequência narrando a caçada de um jovem guerreiro *Mêhĩ* a um veado-mateiro, em meio à paisagem do cerrado, com seus buritizais e platôs. Dividi a sequência em cenas, que foram escritas nas linhas situadas abaixo das molduras vazias; estas, por sua vez, foram preenchidas com desenhos compondo a *mise en scène*, i.e., os personagens e ambientes organizados dentro do quadro; como pode ser visto na figura abaixo.

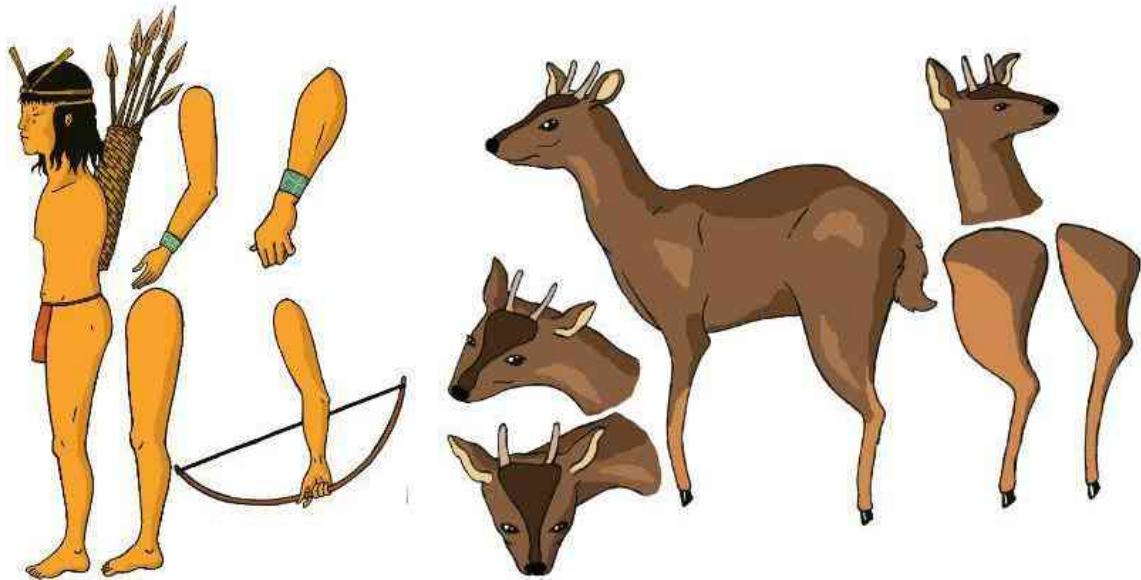
Figura 23 - O storyboard



Fonte: Acervo pessoal.

Em adição, levei alguns desenhos que fiz representando os dois personagens da sequência de teste com os membros decompostos, o que permitia a articulação na hora de animá-los. Nesse processo, o ideal é que os pontos de articulação correspondam mais ou menos às articulações reais, como ombros e joelhos. Os desenhos foram feitos em papel e coloridos digitalmente.

Figura 24 - Bonecos articulados utilizados em protótipo de vídeo.



Fonte: Acervo pessoal.

Finalmente, trouxe em um *notebook* o protótipo de vídeo editado, com as cenas e a sonoplastia reunidas, conforme se vê a seguir.

Figura 25 - Cenas do protótipo de vídeo.



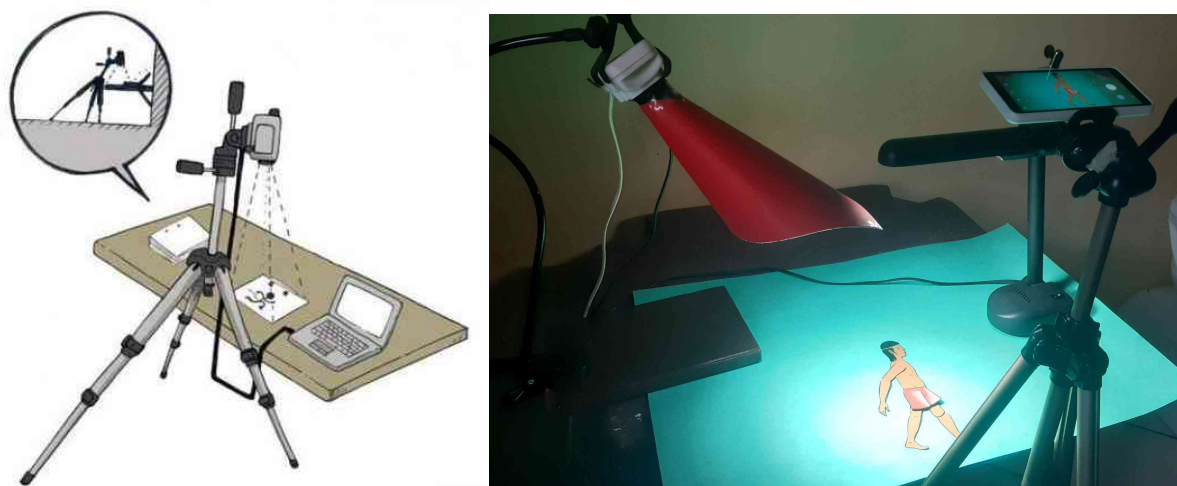
Fonte: Acervo pessoal.

A propósito, essas eram tentativas de demonstrar aos alunos como funciona a produção de um filme animado, facilitando a transformação do que estudariam em prática, a partir dos módulos seguintes (III e IV), com a confecção dos cenários e personagens pelos próprios alunos.

No módulo V, estes seriam convocados finalmente a animar, manuseando os bonecos e equipamentos. O professor é o responsável por guiar as atividades, com a ajuda de um oficinairo - como são chamados aqueles que promovem a oficina, oriundos de estúdios ou universidades, por exemplo -. Numa mesa são dispostos os materiais que serão captados pela câmera. No caso da animação em *stop motion*, é montado o cenário com os bonecos na vertical; para a animação 2D, as células desenhadas ficam na horizontal, e a câmera deve ser inclinada para baixo num ângulo aproximado de noventa graus, para que possa capturar o desenho. É preciso que a mesa tenha espaço de sobra para posicionar materiais que possam ser solicitados, como pinças, estecas e folhas de papel. Uma ou duas fontes de iluminação são necessárias para tornar a imagem estável. A luz natural não é recomendada, pois sofre variações meteorológicas, como a passagem das nuvens e o entardecer (MAGALHÃES, 2015).

Para estas últimas etapas, levei para a escola materiais de pintura (uma caixa com lápis de cor, estiletes, compassos, borrachas e pinças), tripé para câmera ou celular e fontes de iluminação. Tudo o que era necessário para o desenvolvimento de uma oficina nos moldes citados, como pode ser visto na imagem subsequente. À esquerda, um exemplo de como deve ser montada uma mesa de animação. À direita, a mesa que montei previamente como modelo de teste para trabalhar com os alunos. No centro da mesa, coloquei a figura articulada de um homem *Mêhĩ* em papel cartão, e testei a captação dos movimentos pela câmera de um celular, com o programa *Stopmotion Animation* para sistema *Android*.

Figura 26 - Montagem de uma mesa de animação.



Fonte: Compilação do autor⁶²

Para o módulo VI os alunos teriam de assistir cada cena e depois, na hora de gravar as vozes, tentar adequar o tempo da fala à cena correspondente. Certamente os módulos V e VI são os que mais exigem dos alunos, pois neles a atenção aos detalhes e o empenho demandado - que pode durar horas - são imprescindíveis. No módulo seguinte, porém, pode haver ou não a participação direta das crianças. Em nosso caso, pensei apenas em apresentar a eles partes do processo, que se daria por meio de alguns *softwares*; e para isso seria necessário um projetor e sala com cortinas. No último módulo, toda a comunidade escolar assistiria ao resultado.

Com relação ao grupo participante, julgamos necessário um número restrito de alunos, algo em torno de dez a quinze, como preconizado por Vilaça (2006), que atuariam revezando como ilustradores, atores de voz dos personagens e animadores dos movimentos. Uma outra exigência é que tivessem idade suficiente para expressarem algum grau de bilinguismo, e, como já foi dito, os Krahô passam a adotar o português a partir da segunda infância.

Pensando nessa questão e na capacidade de concentração - crescente na medida que os anos avançam - dos estudantes na atividade, a diretora chegou à conclusão de que o grupo deveria ser composto por alunos do último ano do ensino fundamental e da primeira e segunda séries do ensino médio. Ela justificou a exclusão dos alunos do último ano, alegando que, tendo a extensão das atividades sido pensada para abranger os dois anos letivos

⁶² A imagem à esquerda foi extraída de Magalhães (2015), a segunda faz parte de meu acervo pessoal.

subsequentes, a egressão destes alunos do ambiente escolar, e conseqüentemente do projeto, prejudicaria o andamento das oficinas.

Pelo que coloquei até aqui, é possível ao leitor notar a tentativa de estabelecer uma organização das atividades ainda apartada da prática. São traçados precisos, que apontam para as ações sem encarar ainda os imprevistos surgentes. Estes, porém, estavam logo adiante.

3.3.7. ...Indo ao Encontro do Real: práticas efetivas

Após essas discussões iniciais, onde foram elencados os recursos que seriam utilizados e as estratégias básicas de ação, voltamo-nos para a concretização destas. No entanto, a realidade se impôs de forma pragmática, mostrando que ela costuma alçar voos mais rasantes, se comparada à imaginação.

Assinalo, em primeiro lugar, que a história do *Hitôhkrere*, sugerida inicialmente para ser adaptada, conta com pelo menos dois arcos narrativos, onde os personagens do primeiro e segundo atos - que tratam da origem do monstro - desaparecem da história, dando lugar a outros a partir do terceiro, quando é explorado o plano de captura da criatura pelas mulheres e sua conseqüente vitória.

Devido a essa relativa complexidade da narrativa e seus múltiplos personagens, a diretora foi buscar nas fontes escritas uma outra que fosse mais fácil de adaptar. Optou por uma história de ninar singela e muito conhecida entre os Krahô, “*Xoore Mẽ Tutre Jarẽn Xà*”⁶³, que se encontra registrada no livro *Krahô jujarẽn xà kwý*⁶⁴, organizado por Albuquerque (2013 p. 56-65); e que conta com apenas três animais como personagens: a Rolinha, a Raposa e o Urubu.

Como é costume entre os Krahô, essa é mais uma história tomada de empréstimo da sociedade envolvente⁶⁵. A propósito, a extensão de sua presença pode ser verificada em da Câmara Cascudo (2015), que a encontrou entre os sertanejos do Ceará, e que remete em suas origens a Portugal (O mocho e a Raposa) e à Espanha, onde é chamada de *La Pega á sus Peguitos* ou *La Zorra y el Alcaraván*. O povo Maputo de Moçambique tem sua própria

⁶³ Em português, “A História da Raposa e da Rolinha”. Na versão em áudio, a diretora inverteu a ordem dos personagens no título, colocando a protagonista Rolinha em destaque.

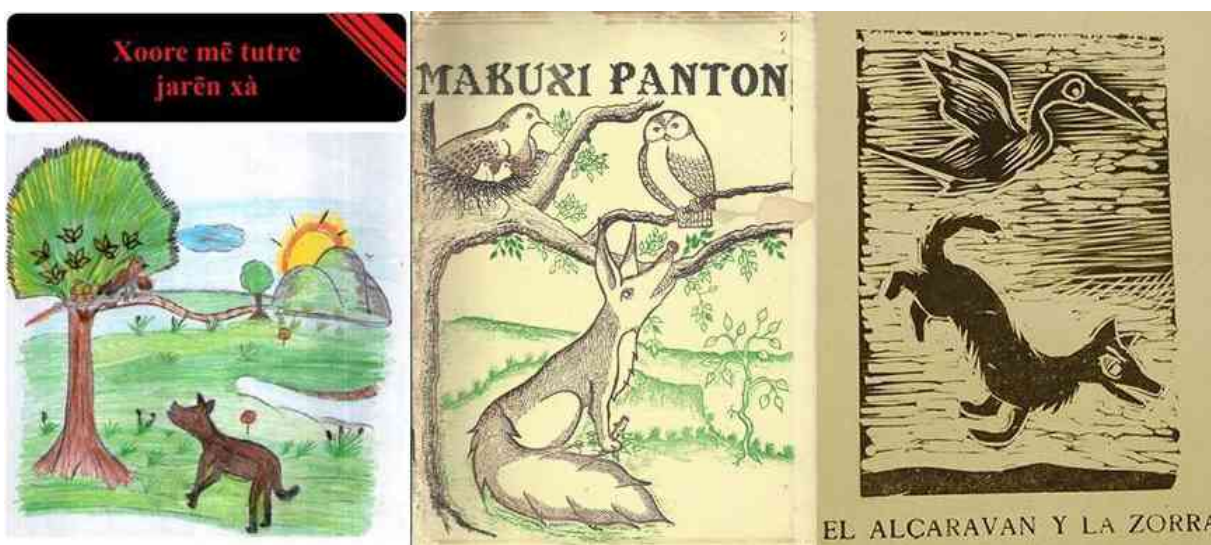
⁶⁴ Em português, “Algumas Histórias Krahô”.

⁶⁵ Melatti (2010) coletou diversas histórias sertanejas adaptadas pelos Krahô. O famoso Pedro Malasartes figura entre elas; os Krahô costumam relacioná-lo com a Lua (*Putlure*), e por tabela, embalados na semelhança do nome, a São Pedro e D. Pedro II.

versão, “O Simba e os Pombos”; os Kabila falam do Chacal que comeu os pintinhos de uma galinha (Idem, 1944)⁶⁶. Encontrei ainda a mesma história entre o povo Macuxi de Roraima.

Nas figuras abaixo vemos lado a lado o frontispício da história contada pelos Krahô, presente no livro supracitado; a capa do livro “*Makuxi Panton*: história da raposa, da rolinha e da coruja” (1991); e desenho espanhol feito por Francisco Amighetti em 1955, todos retratando essa história.

Figura 27 - “A História da Rolinha e da Raposa” para os Krahô, os Macuxi e os Espanhóis.



Fonte: Compilação do autor⁶⁷.

A narrativa em questão apresenta as características típicas de uma fábula, tais como simbolismo, antropomorfização, lição de moral e humor (MASTERCLASS, 2022). Na Grécia Antiga, o filósofo Platão já preconizava que a educação infantil deveria começar pelas fábulas (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019).

Além disso, histórias protagonizadas por animais costumam cativar a audiência dos filmes de animação desde o surgimento dessa linguagem, quando houve, no início do século XX, o predomínio de personagens não-humanos em tais produções, como era o caso de Pica-Pau e Gato Félix, celebrados até hoje. Para Lucena (2002, p.75 *apud* BARBOSA, 2009, p. 11). O sucesso se deu porque essa era “uma opção perfeita para a deflagração de fantasias sem limites, (...) tirando proveito de um processo universal de identificação que existe entre

⁶⁶ Carneiro da Cunha (1978) informa que entre os Dogon da África a raposa encarna a figura psicológica do *trickster*, o instaurador do caos, mas também propiciador do processo de individuação. Mesmo nas diversas narrativas sertanejas em que figura a raposa e um outro animal (coruja, galo, cegonha etc.), é aquela a antagonista perversa. O *trickster*, como autêntico bufão, se assume no animal inimigo da raposa, lhe pregando peças. Na história que PK escolheu, o urubu, terceiro elemento, é o representante.

⁶⁷ A partir de Albuquerque (2013) e dos *Sites Arte Leituras e Pinacoteca Costarricense Eletrônica*.

nós humanos e o mundo animal.” Os povos indígenas, aliás, expressam ainda mais essa aproximação em suas histórias e no próprio convívio com animais de estimação e selvagens, distanciando-se, portanto, da divisão ontológica entre o reino animal e o humano, que a sociedade ocidental estabeleceu (HECHT, 2018).

Por apresentar uma estrutura linear e bastante concisa, e ser acompanhada de diversas ilustrações, a fábula em sua versão textual acabou por servir de roteiro e *storyboard* provisórios⁶⁸, dispensando naquele momento essa etapa de pré-produção, o que nos fez ganhar tempo. Bergala (2018 *apud* MILLIET, 2014 p. 76) adverte que essa etapa, ao ser trabalhada em sala de aula, pode se revelar “pedagogicamente desastrosa” se os alunos não a compreenderem, e que sua adoção nesse âmbito costuma ser bem diferente daquela do cinema profissional.

A diretora da escola se ofereceu como mediadora das atividades, e selecionou três alunos da primeira fase do ensino fundamental que julgou aptos para a tarefa; dois garotos, LK e EK, que ficaram responsáveis por interpretar a vilã Raposa e o herói Urubu, respectivamente; e uma garota, GK, que ficou com o papel da vítima, a Dona Rolinha. A diretora assumiu também a narração da história, pois além de demonstrar um bom domínio da leitura, esclareceu mais uma vez que narrativas como essa são geralmente contadas para as crianças pelas mulheres.

Como se pode notar, o número de participantes sugerido, já modesto, foi reduzido ainda mais, a ponto de não permitir investigações mais profundas do impacto das atividades sobre as práticas educativas em sala de aula. O método foi se aproximando mais de uma pesquisa com grupo focal, que, consoante Gatti (2005, p. 13 *apud* CORRÊA et al, 2021 p. 42) é adequada “para a geração de teorizações exploratórias até mais do que a verificação ou teste de hipóteses prévias”, e costuma sugerir estratégias novas e interferências com relação ao problema estudado, o que a coloca em sintonia com as pesquisas interventivas. O número de participantes de um grupo focal costuma ser pequeno.

Com relação à nossa proposta, além do número de participantes, as ferramentas e etapas a serem adotadas sofreram considerável redução. Para se ter uma ideia, dos materiais trazidos para as atividades, apenas os de pintura foram utilizados inicialmente. Minha intenção, como destaquei anteriormente, era de fazer uma introdução muito breve a respeito das questões teóricas do cinema de animação para os alunos, apresentando nesse momento os brinquedos ópticos e algumas técnicas da animação pela apresentação de vídeos e experimentos em sala

⁶⁸ Basta comparar as figuras 23 e 33 para notar similaridades entre as modalidades do texto ilustrado e do *storyboard*.

de aula; tudo isso sem muito aprofundamento, para logo dar início à criação de nosso filme animado⁶⁹.

Contudo, observando o desenrolar das atividades escolares e sociais na aldeia, logo me dei conta de que o ambiente não era propício para investidas muito elaboradas no que toca ao ensino audiovisual. Percebi ali um certo “tempo dilatado”, como define Hecht (2018); que era preenchido, por sua vez, por uma infinidade de atividades da vida em sociedade. Por sinal, “as programações na aldeia passam por muitas alterações”, como “as temporadas na roça, os resguardos, os rituais, sonhos, doenças, viagens e muitas outras. O cotidiano é cheio de eventos. O devir toma lugar nas combinações da aldeia” (Ibidem, 2018, p. 9).

Os períodos de latência entre uma atividade social e outra que restavam para nossa intervenção se converteram, portanto, em momentos preciosos. Por isso, o referido autor lança a questão fundamental, “Como parar de limitar os encontros pelo controle e jogar com a incerteza do movimento na antecipação do tempo em atenção profunda e contemplativa”? Essa foi, aliás, uma observação constante feita por meu orientador, da necessidade de se adaptar a esse ritmo próprio de fruir o tempo que manifestam os Krahô. Nas vezes em que estivemos por lá, em estadas sempre muito curtas, houve rituais de término de luto, jogos, eventos pedagógicos, encerramento do ano letivo etc. Por isso, foi preciso flexibilizar nossas estratégias, abandonar certas ferramentas e concepções cristalizadas no meio do caminho, para seguir novos traçados.

Essa maleabilidade é comum em pesquisas participantes, como é o caso da pesquisa-ação, que é auto-avaliativa, i.e., “as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo” (ENGEL, 2000). Do mesmo modo, a pesquisa etnográfica também é pautada pela flexibilidade; a qual não deve, no entanto, comprometer o rigor da pesquisa. A esse respeito, dos Santos (2021, p. 6-7) argumenta que:

Parece haver uma espécie de heterodoxia ou flexibilidade constitutiva do método etnográfico: os tratados metodológicos que informam um conhecimento prévio ao trabalho de campo, delimitando e classificando técnicas e procedimentos, são necessários e desejáveis, mas serão fatalmente adaptados, torcidos e transformados pela singularidade da nova experiência de pesquisa. Nesse sentido, menos do que a ferramenta ou a técnica em si, interessa, do ponto de vista etnográfico, o uso que o pesquisador fará dela ou o arranjo criativo com outras

⁶⁹ Nas oficinas do projeto Vilanimada (VILAÇA, 2006), que citei anteriormente, chama a atenção o alto índice de desistência dos alunos. Uma possível explicação seria o peso dado às questões teóricas (história da animação, princípios físicos, aspectos técnicos etc.) que ocupavam a maior parte da carga horária das oficinas; fora a duração, que foi de um ano. Esse tipo de abordagem, ao que tudo indica, afasta os alunos, por tornar a experiência cansativa; e minha intenção, de início, era evitá-la.

ferramentas que permitirá um sucesso na empreitada [...] Essa inclinação tem a ver com uma espécie de essencial espírito indutivo, que não prescinde de um arcabouço teórico-metodológico anterior ao campo, mas que o flexibiliza e conforma com o intuito de apreender os conceitos e práticas locais (DOS SANTOS, 2021, p. 6-7).

No caso da nossa interação com os Krahô, tornou-se fundamental “desarmar a escuta” (HECHT, 2018, p. 17) e atuar a partir de seu lócus enunciativo; ter em mente o perigo constante da análise cultural perder contato “com as superfícies duras da vida” (Geertz 1989, p. 40) e, por isso, buscar soluções a partir do que nos é dado na prática. Em termos sucintos, a transigência se tornou o mote de nossa ação.

Nesse jogo de flexibilidades, PK acabou também por fazer concessões. Abandonou a ideia inicial de uma narração naturalista, direta; e aderiu ao modelo tradicional de transposição da oralidade para o audiovisual, ou seja, uma transposição que passa pela forma escrita, seja ela um roteiro ou outro texto de base, mas que segue marcações bem definidas nas falas. Mesmo assim, mantivemos a ordem da produção pensada inicialmente, com a captação de áudios como primeira atividade a ser desenvolvida, e a posterior criação da animação sobre aqueles. Em meio a essas questões, recordo-me das palavras de Antônio Braga (2015) sobre as expectativas do pesquisador no campo da etnografia:

Em nossa formação, aprendemos que a pesquisa de campo é o momento próprio para coleta dos dados etnográficos e devemos focar nisso. Mas também sabemos que não vamos para campo com a “mochila vazia”. Levamos conosco tanto algumas técnicas de pesquisa quanto algumas perspectivas teóricas, hipóteses, pressuposições (BRAGA, 2015, p. 48).

No meu caso, a “mochila cheia” não dispensou sua acepção literal, pois às teorias e métodos se misturaram brinquedos, espelhos e papéis; fadados, ao menos por enquanto, ao esquecimento.

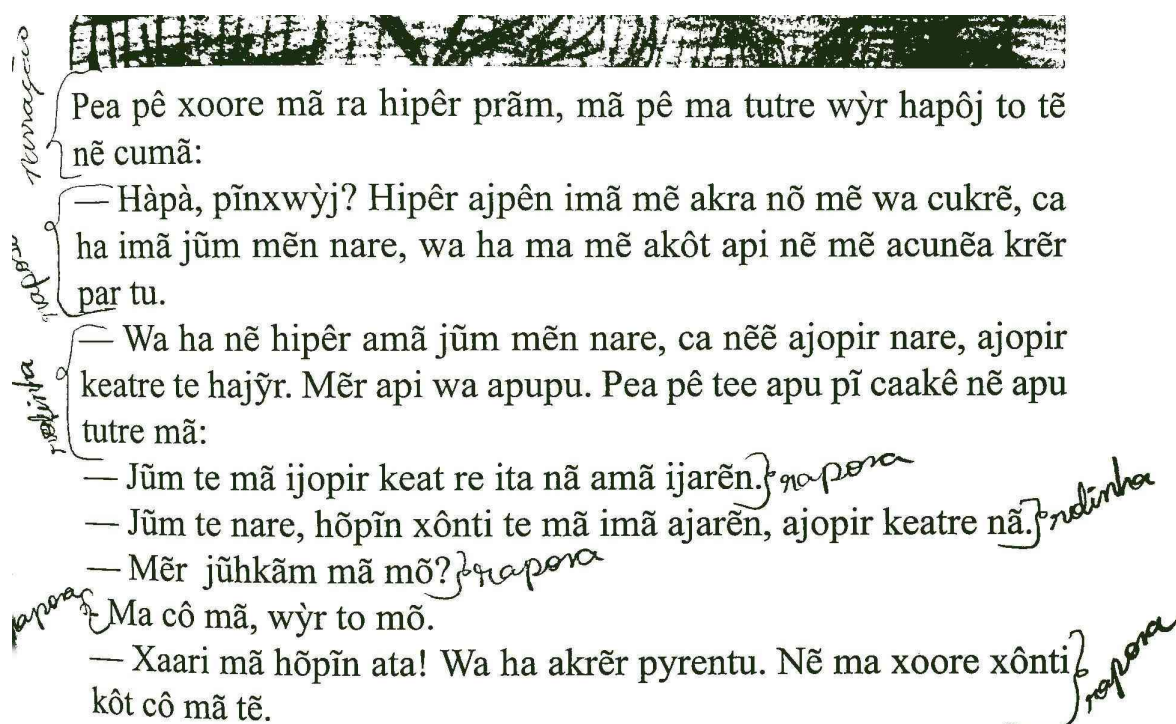
Em se tratando do cinema de animação para a educação, o objetivo agora era apresentar um material que pudesse servir de recurso didático para as escolas Krahô, mais do que se valer do seu processo de criação como ação pedagógica. Todavia, aquilo que tomamos como fragilidade no primeiro momento, se transformou em nosso *modus operandi*, como elucidarei mais adiante.

3.4. Uma narrativa Krahô Ganha Vida: o processo de criação do curta-metragem

Na terceira visita, as atividades puderam enfim ser postas em prática. Mas antes de darmos início às gravações, a professora considerou que era preciso que os participantes se familiarizassem com a história, que memorizassem os diálogos, garantindo com isso a menor dependência possível do texto escrito.

Para isso, ela prontamente traduziu a narrativa escolhida do *mêhĩ jarkwa* para o português, e marcou o nome dos alunos em cada fala da personagem correspondente no texto original, assim como seu próprio nome nos trechos de narração (Figura abaixo); a fim de que pudessemos acompanhá-la no momento do ensaio e da gravação com os alunos, não sem antes pedir para que eu revisasse a ortografia da tradução.

Figura 28 - Marcação da narração e diálogos no texto em *mêhĩ jarkwa*.



Fonte: Albuquerque (2013).

Em seguida, entregou cópias impressas da versão em Krahô para os alunos, e os incubiu de ler a história, buscar compreendê-la em sua totalidade, e memorizar as falas de seus respectivos personagens, atentando-se à entonação, dicção e cadência; práticas fundamentais para o aprendizado em sala de aula, como veremos a seguir.

3.4.1. Animando o verbo: leitura compartilhada e aprendizagem colaborativa nas vésperas da oficina de captação de som

Nos últimos anos, uma prática simples tem voltado a ganhar espaço nas escolas: a animação à leitura, que consiste em uma proposta compartilhada, socializada, que leva em conta as habilidades individuais de leitura, e que pode se relacionar a outras atividades, tais como o teatro e o próprio cinema de animação. Com efeito, visa estimular a prática da leitura nas escolas, bibliotecas e no lar graças à mediação feita pelo professor, bibliotecário ou pelos progenitores; utilizando-se de inúmeros artificios:

Estas práticas, assentam na sua maior parte em estratégias de suporte à criação de uma envolvente atractiva com o livro e com a leitura [...] permitindo à criança, condicionada pela sua maior ou menor competência leitora, uma maior liberdade na projecção sobre o livro ou um texto em particular e a criação de um vínculo que a faça regressar, mais tarde, à relação directa com a leitura (TAQUELIM, 2011 p. 1).

A prática se divide em etapas como acolhimento, reflexão, e leitura em voz alta. Esta última visa estimular no aluno a leitura de fruição e aprimorar sua competência leitora. Nela o mediador vai ajudar no envolvimento do jovem com a leitura, valendo-se de estratégias diversas, como a dramatização (Ibidem, 2011, p. 2).

Por meio de algumas conversas informais, busquei saber se na Escola 19 de Abril já havia tido experiências pedagógicas envolvendo algum tipo de animação à leitura. Questionei alguns professores *cupê*, que naquela ocasião davam aula na escola, a esse respeito. Uma delas me disse que uma ideia posta em prática recentemente por eles foi de adaptar junto aos alunos obras clássicas da literatura brasileira para uma peça de teatro, e que a proposta foi muito bem aceita por estes, que se engajaram na confecção de acessórios, memorização das falas e adaptação para o contexto local.

A dramatização é, portanto, um tipo de estratégia que pode ser adotada visando estimular a leitura. Nela a gestualidade, expressões faciais e tom de voz são elementos imprescindíveis, e que ultrapassam o texto escrito, adentrando a oralidade.

Apesar do termo, a chamada “animação à leitura” não possui relação direta - ao menos *a priori* - com o cinema de animação, mas vale notar que as mesmas competências acima descritas são exigidas daquele que vai dar voz a um personagem de desenho animado⁷⁰. Estabelecemos assim um paralelo entre a animação à leitura e a animação como linguagem

⁷⁰ Não à toa, para exercer a profissão de dublador no Brasil é necessário ter registro profissional reconhecido pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT) como ator (SOUZA, 2017, p. 7).

audiovisual, tendo como eixo de articulação a leitura em voz alta - em nosso caso, realizada diante de um microfone.

Ademais, as crianças que participaram de nossa proposta expuseram no breve período de treinamento de suas falas a disposição para a dramatização do texto. Na véspera da oficina de captação de áudio até a manhã do dia seguinte elas treinaram juntas e continuamente as falas dos personagens; por vezes acompanhadas da diretora ou de nós pesquisadores, outras vezes sozinhas, autorregulando o ensaio. Ao revezar a vez de cada uma falar, seguindo a estrutura da narrativa, as crianças foram mostrando diferentes graus de dificuldade e de desenvoltura para a leitura. Na imagem abaixo, elas treinam o texto durante a noite, com a ajuda da professora/participante da pesquisa.

Figura 29 - As crianças treinam suas falas.



Fonte: Francisco Edviges Albuquerque.

Quando de minha presença, que não compreendo o *mêhĩ jarkwa*, voltei minha atenção para os artifícios mnemônicos que elas improvisavam e para a maneira como colaboravam umas com as outras ao identificarem dificuldades de leitura particulares, o que às vezes era um motivo de constrangimento pessoal, que logo era dispersado pela ajuda dos demais colegas. A respeito do constrangimento que costuma acompanhar as práticas de leitura em voz alta, Sara de Almeida Leite (2012, p. 78) pondera, ao afirmar que esse tipo de leitura:

[...] cria condições especiais de fruição dos textos, dando-lhes voz, ou alma (no sentido do seu étimo *anīma*), de uma forma muito mais intensa e gratificante do que a leitura silenciosa alguma vez consegue; por outro lado, põe a descoberto as eventuais dificuldades de compreensão que o leitor silencioso poderia muito bem disfarçar, perante os outros e até perante si próprio (LEITE S. A., 2012, p. 78).

A autora não considera, desse modo, tal característica da leitura em voz alta como negativa, mas antes um ensejo que permite trazer à tona as lacunas de aprendizagem dos alunos, possibilitando o olhar crítico e construtivo sobre suas próprias habilidades. No caso das crianças Krahô, estas puderam vivenciar o aperfeiçoamento de suas competências leitoras por um viés colaborativo - onde a eficácia do que foi proposto só seria efetivada quando todos se encontrassem em um grau mais ou menos nivelado de aptidão -, e em alguns momentos sem a interferência direta dos educadores.

A autocrítica aliada à construção social do conhecimento que a leitura em voz alta propicia está em sintonia com aquilo que é proposto nas oficinas de cinema de animação, pois como destaca Cardoso Et al (2017, p. 1), “toda oficina de atividades educacionais necessita promover a investigação, a ação, a reflexão, combinar o trabalho individual e a tarefa socializada e garantir a unidade entre a teoria e a prática”.

Segundo Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa é "uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. O conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno". Logo, rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que coloca o aluno como sujeito apenas receptivo no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à divisão de tarefas em um grupo de trabalho colaborativo, há “um engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto”. (ROSCHELLE e TEASLY *apud* DILLEMBOURG, 1996, p. 2).

As práticas colaborativas dentro da sala de aula devem se assemelhar às aquelas encontradas na sociedade, em que o aluno terá responsabilidade sobre suas formas de aprendizado e onde cada envolvido trará sua contribuição particular na construção do saber. Nas oficinas de cinema de animação é preciso haver o incentivo aos alunos a pesquisarem e produzirem em colaboração mútua, de maneira relativamente autônoma e para além da sala de aula, o que converge, neste último caso, com o estilo de aprendizado vigente nas escolas Krahô.

3.4.2. “No Tempo em que os Bichos Falavam”: a captação das vozes

Na tarde do dia seguinte, fomos por sugestão de PK para uma região afastada da aldeia, próximo a uma estrada de chão batido, a fim de realizar a captação de áudio para o curta-metragem. A justificativa para a escolha do local foi a menor interferência de ruídos externos nas gravações, o que se provou verdadeiro. Sentamos na areia, munidos de computador, microfone e as cópias do texto impresso para cada um dos alunos. LK, a mais desinibida das três crianças, optou por um falsete para a voz da raposa; enquanto GK e EK começaram acanhadas, proferindo as palavras em um tom de voz muito baixo; mas com o incentivo de colegas e da professora, foram deixando o retraimento de lado.

Ao mesmo tempo em que a professora chamava a atenção dos alunos com relação ao tom de voz empregado, estimulava-os para a gravação das falas sem a dependência estrita da leitura - uma vontade que ela expressou desde o início -, evocando a capacidade de interpretar com a voz e o corpo, dramatizando portanto. Em suas instruções, pelo que pude perceber, ela destacava aos alunos a importância de se aterem à maneira própria de contar histórias em *mêhĩ jarkwa*; com introduções, interjeições e sinais de ânimo ou desânimo bem marcados na fala.

Esse cuidado com a maneira de proferir as palavras é importante, pois “sabe-se que fluência na leitura não se limita à decodificação de palavras, mas estende-se também à utilização adequada dos aspectos prosódicos” (LEITE C. T., 2012, p. 228). No caso da leitura em voz alta, há a vantagem de poder observar certas pistas prosódicas, “tais como pausas, duração, velocidade”, e pistas entoacionais, “como a organização acentual, indicativas de como o processamento da mensagem está sendo realizado” (Ibidem, p. 228); o que permite ao mediador intervir no aprimoramento das habilidades linguísticas de seus alunos.

Durante a oficina, tais pistas foram se revelando aos poucos, e a questão fonética também ganhou destaque, nos momentos em que a professora dava atenção especial às palavras que as crianças tinham mais dificuldade de pronunciar, com a regravação das falas sendo comum.

Ao narrar a fábula, a própria PK aplicou uma dramaticidade constante às suas falas. Pude notar certa ênfase em palavras como *caprĩ* - que comporta significados como “devagar”, “fraco”, ou ainda “triste” e “nostálgico” (PACKER, 2020, p. 221) -, onde ela estendeu levemente a última sílaba, para falar da saudade que a Rolinha sentia de seu filhote (Apêndice

A, Cena 12, p. 3); e *ih̄tyj* (força), quando diz que o Urubu sacudiu as asas com força, para se secar (Apêndice A, cena 37, p. 10).

Outro fenômeno que foi possível identificar nessas interações foi a alternância de códigos linguísticos, própria de sociedades bilíngues como os Krahô. Mackey (1968, p.26 *apud* ABREU, 2012, p. 56) sustenta a importância de observar a frequência e as situações em que o falante alterna a língua em uso. No caso daqueles quatro moradores de Manoel Alves, quando alunos e professora se comunicavam entre si, por vezes optavam pela língua materna; e em outros momentos, em que parecia ser fundamental a compreensão por parte de nós pesquisadores do que se estava dizendo, faziam-no em português. Assim, a interação alunos-professora-pesquisadores foi construindo arranjos linguísticos diversos. A comunicação atravessava diferentes pontes, que ora se entrecruzam, ora tinham seus acessos reservados aos falantes bilíngues.

De nossa parte, como agentes externos, fez-se necessária a confiança na honestidade e na capacidade de entrega daqueles às atividades que sugerimos. Por hora, expressamos o êxito da proposta em termos quantitativos: foram mais de quarenta áudios gravados em língua materna, num metódico processo que se estendeu ao começo da noite daquele dia.

Figura 30 - Oficina de captação de som.



Fonte: Francisco Edvigés Albuquerque.

3.4.3. Desenhando os personagens

No dia seguinte, a diretora delegou aos alunos uma nova tarefa. Depois de emprestar suas vozes aos personagens, tinham agora a missão de caracterizá-los através do desenho. Essa decisão me chamou a atenção porque, em certa medida, os alunos estariam projetando no áudio e no papel as características psicológicas e físicas dos personagens, respectivamente. Era como se assumissem temporariamente a *persona* dos animais da fábula em sua integridade, ao modo de um avatar, o que não é a estratégia mais comum em animação. No geral, diferentes pessoas fazem a vez de ator de voz original/dublador e de criador do *model sheet*⁷¹, e de início eu havia pensado em dividir essas tarefas para grupos de alunos diferentes.

Pedi às crianças que desenhassem os animais em diferentes posições - busto e corpo inteiro -, para ter maior aproveitamento dos desenhos na hora de inseri-los nas cenas em primeiro plano e em planos americano e aberto⁷². Sentadas então sob a sombra de uma árvore atrás da escola, e providas de material para desenho e pintura, entregaram-se ao desafio, como pode ser visto abaixo.

Figura 31 - Oficina de desenho com crianças Krahô.



Fonte: Francisco Edviges Albuquerque.

⁷¹ “O *Model Sheet* é uma série de estudos de personagens, uma referência onde temos as proporções, reações e posições principais. Após a definição de todo o universo criado para uma história e dos tipos que compõem esse universo a ser animado, passamos para o estudo de todas as suas características, tanto físicas quanto psicológicas” (VILAÇA, 2006, p. 123).

⁷² O primeiro plano (*close-up*) é aquele em que a “câmera” mostra apenas um detalhe do rosto do personagem, como o rosto. O plano americano, por sua vez, mostra o busto do personagem, enquanto o aberto abrange todo o cenário (XAVIER, 2005).

Uma delas, LK, se dispôs a criar uma paisagem para a animação, mas a certa altura acabou por abandonar o desenho, alegando que a carga do pincel atômico que utilizava para colorir o céu se esgotou e que também estava cansada. Não insisti para que terminasse, e elogiei o resultado dos desenhos que me entregou. Sobre isso, Tomazi (2015, p.30) alerta que:

É fundamental que os alunos sejam lembrados e tranquilizados sobre os resultados estéticos de seus desenhos [...] Enquanto os alunos criam para se expressarem artisticamente não se cria uma expectativa de um determinado resultado estético –, devemos enaltecer a forma de expressão que surge do trabalho. É preciso combater décadas de procedimentos equivocados da escola para libertar os alunos do julgamento estético padronizador e conformador (TOMAZI, 2015, p. 30).

A professora adotou estratégia diversa. Avaliava constantemente a qualidade dos desenhos, e em um dado momento pediu para que uma das crianças refizesse o seu, pois o achou muito pequeno. Seu modo de agir estava provavelmente alicerçado em uma vontade de conceber um trabalho bem acabado. Abaixo, trago alguns dos personagens desenhados pelas crianças, em corpo inteiro e busto, conforme solicitado.

Figura 32 - Desenhos dos personagens produzidos pelas crianças.



Com os desenhos prontos, reuni-me à noite com a professora para escolher quais materiais de imagem e áudio seriam utilizados na animação, e quais seriam descartados. Mais uma vez, a escolha do que entraria ou não no projeto passava pelo seu apreço estético, permeado por sua formação cultural particular; e quanto a isso não dei sugestões.

Com relação aos desenhos, havia duas possibilidades de animá-los: ou estes seriam recortados manualmente e em seguida aproveitados na técnica do recorte tradicional, junto aos alunos; ou seriam escaneados e transferidos para um programa de computador específico, para serem animados em recorte digital. Considerando a limitação de tempo que enfrentávamos, PK optou pela segunda alternativa⁷³.

É possível notar que, além de narradora, esta fez a vez de roteirista e diretora, no primeiro caso porque o texto que serviu de base, e que fora escrito e dividido por ela, foi seguido rigorosamente, como se faz com um roteiro; no segundo, pela forma como conduziu as crianças na criação dos desenhos e gravação de vozes, atentando-se a cada passo dado. No audiovisual o diretor é justamente aquele que “decupa e organiza a visão e ponto de vista, que assim aparecerá na tela” (VIEIRA, 2008, p. 51).

3.5. Hora de Traduzir, Intuir e Arrematar: a pós-produção

O pajé é detentor de uma "arte de dirigir sonhos". O cinema é ritual. A vocação para as imagens congrega técnica e magia.

Pajé Filmes

Longe da aldeia, parti finalmente para a montagem do curta animado a partir do material produzido pelas crianças e professora. O fazer coletivo deu lugar ao ofício solitário. Mas antes era preciso de alguns recursos primários que permitissem isso, no caso, uma ilha de edição digital básica, como é chamada a “estação de computador (*notebook* ou *desktop*) onde são armazenados os arquivos brutos de áudio e vídeo gravados e onde estão instalados os programas de edição, animação, imagem e de áudio” (CANAL VIDEOMAKER, 2021); ou

⁷³ A técnica do recorte digital é predominante no cinema de animação atual por demandar um tempo consideravelmente menor que aquela feita em recorte tradicional. Contudo, esta última ainda é muito utilizada em oficinas de cinema de animação devido à sua simplicidade e capacidade de apreensão intuitiva de seus princípios (MAGALHÃES, 2015).

seja, um conjunto de aparatos que permitirá editar e exportar o arquivo pronto. Criei a minha versão baseada em programas de código livre ou em suas versões gratuitas. Adiante descreverei cada etapa da montagem, onde enunciarei os programas utilizados e as estratégias criativas que surgiram nesse processo.

3.5.1. Palavra Falada e Escrita: buscando pistas para o roteiro e edição de som

Para começar, precisei revisar a correspondência entre o que era dito nos áudios e o texto escrito que lhes serviu de base, buscando numerá-los na ordem, e assim facilitar a produção. Como, evidentemente, não tinha a disposição integral de PK para contribuir na tradução dos áudios, mais uma vez o livro *Krahô Jujarên Xà Kwý* (ALBUQUERQUE, 2013) foi determinante. Através dele pude comparar o texto original em *mêhĩ jarkwa*, sua versão traduzida pela professora e os áudios.

As ilustrações que acompanham o texto permitiram contextualizar as passagens da história, e algumas palavras-chave como *tutre* (rolinha), *xoore* (raposa), *hàpà* (Olá) e *cukrẽ* (comer), muito presentes no texto, serviram como uma espécie de “coordenadas”, pistas textuais que indicavam a relação entre as mídias de som e escrita, como pode ser observado na figura abaixo, com as palavras-chave em destaque.

Figura 33 - Página do livro “*Krahô Jujarên Xà Kwý*”.



Pea pê **xoore** mã ra hipêr prãm, mã pê ma **tutre** wÿr hapôj to tẽ nẽ cumã:

— **Hàpà**, pĩnxwÿj? Hipêr ajpên imã mẽ akra nõ mẽ wa **cukrê**, ca ha imã jũm mẽn nare, wa ha ma mẽ akôt api nẽ mẽ acunẽa krêr par tu.

Fonte: Albuquerque (2013).

Do texto original, destaco o uso de uma expressão afirmativa por parte da personagem Rolinha (ALBUQUERQUE, 2013, p. 58 e Apêndice A, Cena 5, p. 2), que me chamou a atenção. Quando perguntada pela Raposa como está, ela apenas responde “*ÿhÿ!*”. Em conversa informal que tive com o colaborador AK, que é professor na escola da aldeia, este me informou que a expressão está caindo em desuso e sendo substituída por outra - “*ÿw!*” -, especialmente em manifestações públicas⁷⁴, quando aquele que toma a palavra, após cumprimentar seus ouvintes, recebe esta expressão como resposta.

Da mesma forma, o termo *Hôpĩn* - que aparece cinco vezes no texto original da fábula, quando a Rolinha se refere à Raposa (*Hôpĩn Xoore*) e ao Urubu (*Hôpĩn Xônti*), e que pode ser traduzido como “Compadre⁷⁵” -, também está desaparecendo aos poucos, embora sua contrapartida feminina *Pĩnxwÿj* (Comadre) ainda seja amplamente adotada. E aqui retomo a preocupação dos professores da aldeia de resgatar expressões que estão se perdendo na fala

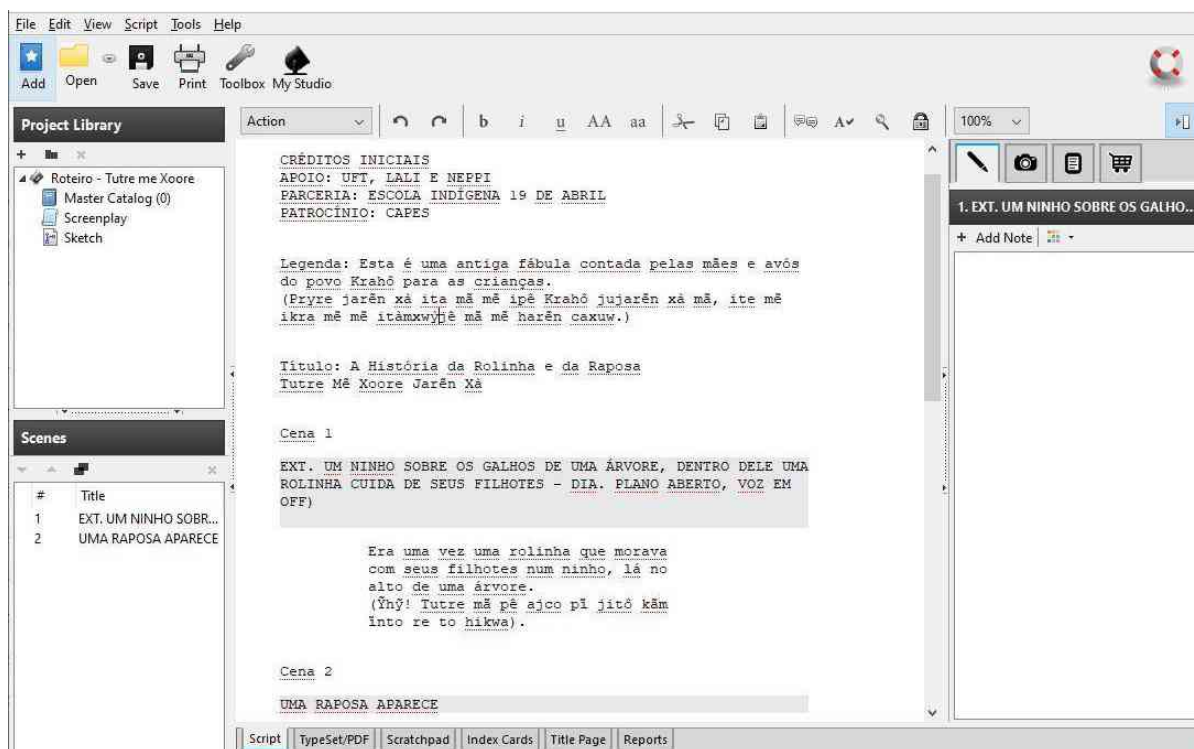
⁷⁴ Em algumas ocasiões constatei o uso da expressão.

⁷⁵ *Hôpĩn* é o padrinho de batismo dos filhos do locutor, o termo vocativo para tratar os “civilizados” ou um amigo formal (MELATTI, 1978); neste caso, trata-se de um tipo específico de relação estabelecida entre dois indivíduos *Mẽhĩ* do mesmo sexo ou de opostos, que guardam certas obrigações sociais recíprocas e aparentemente contraditórias, como a solidariedade irestrita entre ambos, e ao mesmo tempo a evitação de cumprimentos e olhares. No texto, a palavra ganha um sentido mais informal, contudo respeitoso.

rotineira. No registro escrito, ao menos, parece haver ainda o cuidado em reforçar determinadas expressões em risco de desaparecimento.

Feita a correspondência entre o texto original e a tradução, transformei-o em um roteiro definitivo. Para isso fiz uso da versão gratuita do programa Celtx, que permite formatar o texto em um modelo padrão de roteiro para produção audiovisual. Do manual elaborado por Moss (1998), recolhi os termos técnicos utilizados para indicar enquadramentos (*close shot*, *zoom in*), transições (fusão para:), encerramento (*fade out*), narração (*voce over*) etc⁷⁶.

Figura 34 - Programa Celtx para formatação de roteiro.



Fonte: Acervo pessoal.

O roteiro, neste caso, já não serviria para conduzir as atividades com os demais participantes, mas permitiu que eu me guiasse na fase de pós-produção. Por sinal, iniciei esta pelo tratamento dos arquivos de áudio coletados em campo.

⁷⁶ O roteiro se encontra anexado no final deste trabalho (Apêndice A).

3.5.2. A Construção da Paisagem Sonora

Como pré-estabelecido na subseção 3.3.4., comecei pela edição sonora dos áudios captados, pois deles dependia a duração de cada cena. Com esse objetivo, transferei os arquivos de áudio para o computador e os enumerei na ordem, de um a trinta e três. Ao ouvi-los, percebi que apresentavam um som muito baixo, quase inaudível, o que me fez pensar na necessidade de descartá-los e refazer a atividade com os alunos e a professora; um fiasco. Felizmente, pude recuperá-los com o uso da versão gratuita do sequenciador de música *FL Studio*, onde os amplifiquei e removi os ruídos evidentes.

Pelo sequenciador criei ainda os sons sintéticos, como notas sustentadas misturadas ao som de um maracá (*cuhtoj*), para produzir o efeito de suspense nos momentos em que a raposa entrava em cena⁷⁷. O registro desse instrumento foi feito utilizando o gravador de som de um celular; e a execução ficou por conta de JH, um prestigiado cantador da aldeia, que nos atendeu ao pedido para que escolhesse e tocasse uma música tradicional de seu povo. Por vezes, chegou a alternar o som do maracá com o canto.

Acerca disso, cabe notar que entre os Krahô há três tipos de canto com maracá, conforme descrito por Packer (2020): os “cantos do fim de tarde” (*pytkam jarkwa*), os “cantos da noite” (*awcapàt jarkwa*) e os “cantos da madrugada” ou “cantos do céu vermelho” (*côjkwa prek jarkwa*). Por não saber precisar em qual dessas categorias se encontra o canto que JH nos propiciou, e se há um contexto ritual em que ele se insere, optei pela ausência da contrapartida verbal do canto na animação, utilizando apenas a percussão. O som de uma ocarina típica dos Krahô (*cuhkonre*) foi acrescentada nos créditos iniciais e finais.

Para os sons diegéticos - ou seja, aqueles presentes na natureza, aos quais os personagens da história podem ouvir, como o arrulho da rolinha, o uivo da raposa, vento, passos e bater de asas -, precisei recorrer a uma biblioteca de sons *online* chamada *Freesound*, que disponibiliza um extenso e gratuito acervo de sons. Com os áudios reunidos, já podia desenvolver a animação sobre eles.

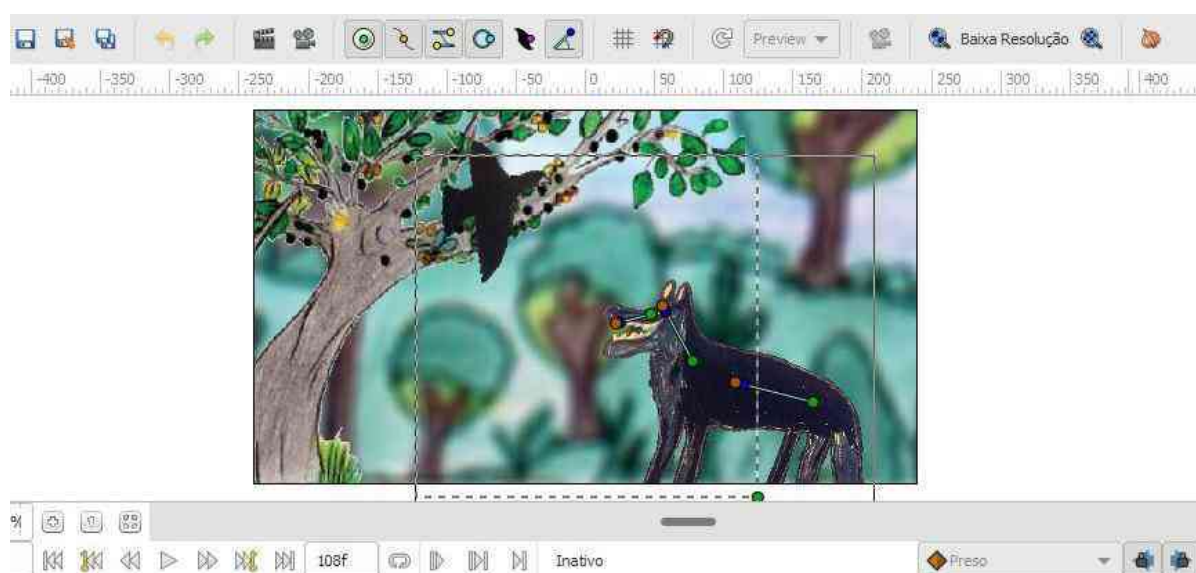
⁷⁷ Recurso muito utilizado no audiovisual, especialmente em novelas, para indicar a vilania de um personagem, enquanto este formula um plano maléfico; sendo as sátiras em torno desse recurso incontáveis. Neste exemplo, é mais comum que o som seja de um chocalho de cascavel, mas pela similaridade com o som do maracá, a referência se torna evidente.

3.5.3. Um Teatro de Bonecos Digital: construção dos cenários e animação dos personagens

Na etapa de desenvolvimento da animação, utilizei o *software* livre *Synfig*, que permitiu importar as imagens digitalizadas dos desenhos feitos pelas crianças, e através de articulações e comandos aplicados sobre estes, animá-los na técnica do recorte digital, sincronizando os movimentos com a fala dos personagem em ação.

Na figura abaixo é possível ter uma ideia do processo. Os pontos interligados em laranja, verde e cobalto sobre a figura da raposa permitem a contorção do personagem em várias direções, como os fios de comando de uma marionete. Essa foi, a propósito, a etapa mais demorada, em parte pela sua demanda inerente de esforço, e porque eu não possuía familiaridade com o *software*.

Figura 35 - Programa de animação *Synfig*.



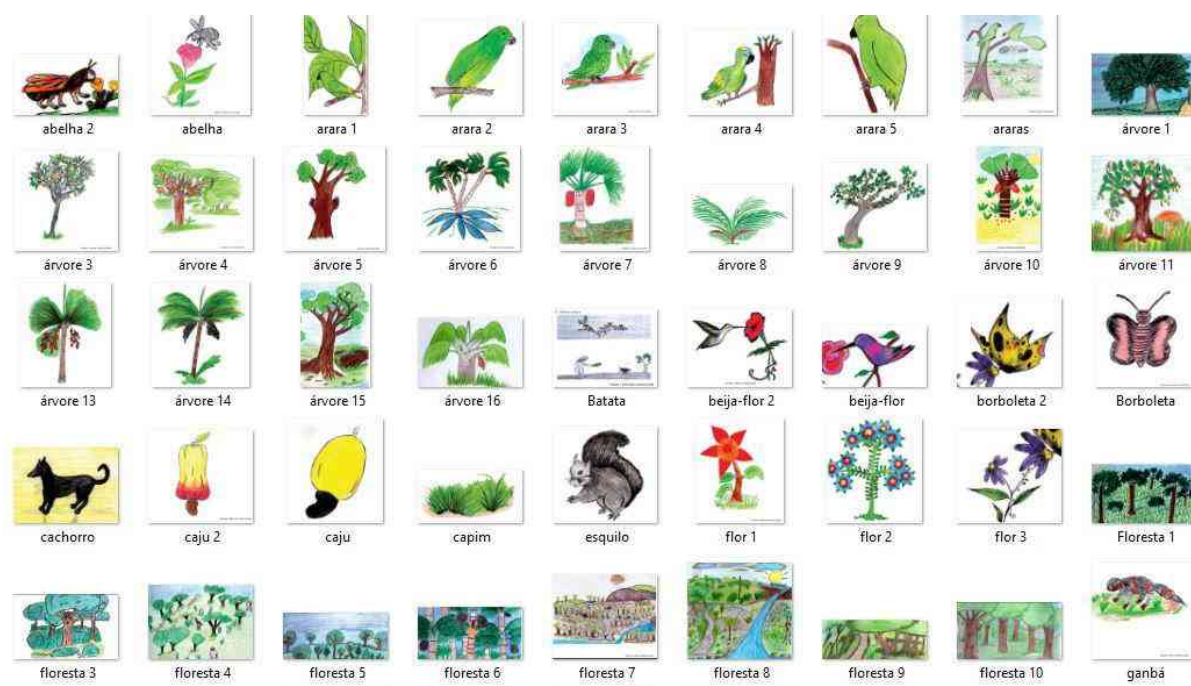
Fonte: Acervo pessoal.

Recordo que as crianças desenharam apenas os personagens. Havia então o desafio de encontrar desenhos para compor os cenários. Mantendo o objetivo de utilizar apenas os

materiais produzidos pelos próprios Krahô, tive a ideia de buscar nos livros didáticos disponíveis no site do Lali desenhos autorais produzindo em oficinas.

Tentei extrair dos livros o maior número possível de ilustrações, e com estas montei um pequeno banco de imagens⁷⁸, como é possível ver abaixo. Árvores, rios, florestas, flores; todos esses elementos à disposição facilitaram na hora de compor a *mise en scène*.

Figura 36 - Banco de imagens, com ilustrações Krahô.



Fonte: Albuquerque (2012c, 2013, 2014).

Na elaboração das cenas, procurei, na medida do possível, levar em conta a perspectiva dos alunos sobre a história. Ancorado nos desenhos que elas produziram e em quaisquer comentários feitos por eles, recolhi os indícios esparsos que permitiam entender um pouco de suas visões sobre a história. Não rendeu muita coisa, mas uma das pistas ajudou na construção da narrativa imagética, conforme explico abaixo.

3.5.3.1. Aplicando recursos narrativos

Na cena 18 (Apêndice A, p. 5), em que a Dona Rolinha chora a perda de um de seus filhotes, enquanto relata o que aconteceu para o amigo Urubu, tive a ideia de inserir uma

⁷⁸ Todos os autores dos desenhos foram creditados ao final do curta-metragem (Apêndice A, p. 11).

analepse, reconstituindo as situações que ela descrevia. A saber, a analepse, *flashback* ou retrospecto é um recurso anacrônico utilizado em narrativas visuais - seja em animação, *live action* ou livros ilustrados - caracterizado por “uma narrativa secundária que precede a primária”. Para causar o efeito, é possível recorrer a “imagens distintas, representação dentro de um balão de pensamento, cores amareladas – lembrando fotografias antigas – e assim por diante” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 227 *apud* ZIMMERMANN, 2019, p. 47).

No curta-metragem em questão, utilizei uma névoa rosada emoldurando a cena, para indicar que a Rolinha estava a rememorar o passado, como visto na figura abaixo. A estratégia veio a calhar, porque preenchia um monólogo dessa personagem que tomava bastante tempo de tela, e sem ela a cena careceria de dinamismo visual.

Figura 37 - O uso da analepse no curta-metragem.



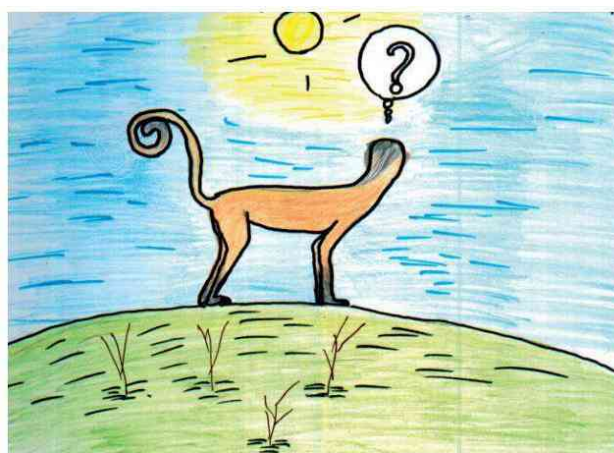
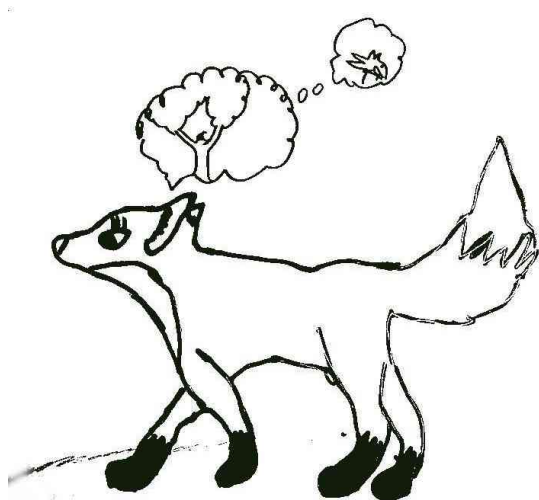
Fonte: Acervo pessoal.

Volto a utilizar a analepse pouco depois, quando o Urubu revela à Rolinha a inabilidade da Raposa para subir em árvores. A opção por esse recurso veio ao observar um desenho feito por LK (abaixo, à esquerda), entregue a mim junto àqueles que seriam utilizados na animação, mas que ele havia esboçado espontaneamente em casa, depois de concluída a atividade que propusemos. No desenho vemos a raposa acompanhada de um “balão de pensamento” no qual figura a árvore onde está depositado o ninho da rolinha, e que leva a um outro balão, menor, com a imagem do filhote que a raposa pretende comer, à maneira de um

*zoom in*⁷⁹, mas em uma imagem estática⁸⁰. O balão expressa uma ação hipotética e futura por parte da Raposa, ao invés de uma lembrança do passado; caracterizando-se, portanto, como uma prolepse.

Curiosamente, encontrei o mesmo recurso narrativo em um desenho de autoria de Mateus Xoocô Krahô, presente em um dos livros didáticos produzido na escola 19 de Abril (ALBUQUERQUE, 2012b), onde é possível ver um macaco indagando a si mesmo em pensamento, e um sinal de interrogação emergindo dentro de um balão (abaixo, à direita).

Figura 38 - Uso do “balão de pensamento” em desenhos de LK e Xoocô.



- Pê mārĥā hopĭn mārĥō apu imā harkwa hapôj? Quêt ijapy morĥā apu imā ihĥêj? Wa ha hipêr ihcukÿ. Mē cute hipêr ihcukÿ, pea mārĥā hipêr tahmā cumā har kwa hapô. Mārĥā cukôj:

Fonte: Compilação do autor⁸¹.

Mais uma vez inspirado no desenho de LK, mas agora tendo o Urubu como alvo da Raposa, utilizei o balão de pensamento (figura abaixo) em uma cena do terceiro ato da história (Apêndice A, Cena 36, p. 10), onde se lê no roteiro: “Sob uma árvore, a raposa descansa enquanto se coça. Um balão de pensamento surge sobre sua cabeça. Nele pode-se ver a própria raposa comendo o urubu”.

Figura 39 - O uso da prolepse no curta-metragem.

⁷⁹ Efeito de aproximação de câmera.

⁸⁰ Sobre o conhecimento das técnicas visuais pelos alunos, como planos e enquadramentos, a professora Alessandra, entrevistada por Milliet (2014, p. 76) diz: “Muitos gostam do gibi e já têm ideia, por isso, aquele negócio de aproximar, do *zoom*, eles já conhecem isso.” Os jovens acabam trazendo referências que têm de outras mídias para a animação que estão produzindo; um ponto positivo, pois permite intersecções entre textos diferentes.

⁸¹ A partir do acervo pessoal e de Albuquerque (2012b).



Fonte: Acervo pessoal.

Sem almejar uma análise semiótica aprofundada ou coisa do tipo, e ciente do empréstimo corrente de artifícios narrativos “ocidentais” pelos povos indígenas, coloco apenas que o uso apropriado do recurso descrito sugere tacitamente que os Krahô estão familiarizados com a presença de elementos paratextuais icônicos na leitura. Quando trazidos para a animação, esses recursos costumam facilitar o entendimento por parte do espectador daquilo que se passa em tela. Afinal, O balão de pensamento - ou de diálogo - era muito utilizado no cinema de animação no início do século XX, para representar o som, quando este ainda era ausente das produções audiovisuais (BARBOSA, 2009).

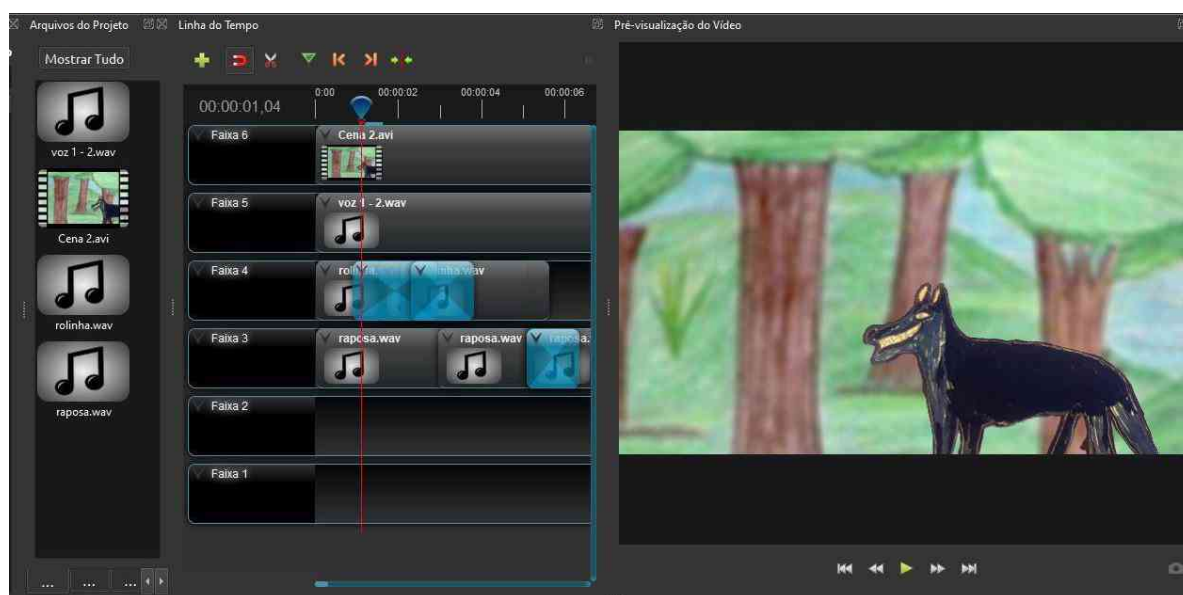
É importante ter em mente que a ideia de uma apropriação de elementos de uma cultura externa não está invariavelmente atrelada à da dominação cultural, visto que nem sempre se dá, como coloca Fleuri (2003), uma relação de sujeição na determinação de significados sociais produzidos por um grupo minorizado em relação a um determinado elemento, advindo da cultura do outro; mas ao invés, há uma reciprocidade nas relações, onde o sujeito subalternizado atua diretamente na confluência de diferentes elementos culturais no interior de sua própria cultura.

Entre os Krahô, percebe-se com muita frequência tal hibridismo de elementos interculturais, e é difícil estabelecer, a partir de uma observação externa superficial, em que medida esse hibridismo está envolto por questões de imposição ou de partilha simbólicas.

3.5.4. A Edição final do curta-metragem

Para a edição final, utilizei o programa *OpenShot Video Editor* (figura abaixo). Seguindo o roteiro que elaborei sobre o texto do livro (Apêndice A), somaram-se ao todo quarenta cenas, subtraindo-se os créditos iniciais e finais. Através do programa pude fazer a união das cenas, sincronização do vídeo e da sonoplastia, e a adição dos créditos; além de aplicar transições suaves e *fade out*.

Figura 40 - Programa de edição de vídeo.



Fonte: Acervo pessoal.

Pespontar esses fragmentos de mídia soltos, forjados em um idioma não familiar, constituiu-se em um verdadeiro desafio para mim, pois me via diante de uma alteridade radical⁸², sem precedentes em minha experiência pessoal. Afinal, traduzir - tanto signos linguísticos quanto imagéticos - demanda forte presença da intuição, e a aceitação de um

⁸² Noção emprestada de Peirano (2006 *apud* COUCEIRO e ROSISTOLATO, 2021), relativa ao estudo com povos culturalmente distantes de quem pesquisa; e que faz oposição à ideia de “alteridade mínima”, representativa do interesse por investigações etnográficas dentro do próprio contexto cultural do pesquisador. No caso dos Krahô, como esta pesquisa envolve o ambiente escolar, é possível falar também em alteridade mínima, na medida em que o pesquisador pertence à coletividade dos escolarizados, e portanto, apresenta familiaridade com o tema.

controle limitado sobre os processos envolvidos; uma perspectiva que é compartilhada com outros pesquisadores e produtores culturais que já trabalharam com os *Mêhĩ*.

Tomemos Hecht (2018, p. 19) como primeiro exemplo. Quando de sua estada entre os Krahô, o autor refletiu sobre questões linguísticas e culturais no processo de tradução, ao dizer que “podemos presumir que a equivocação sempre existe [...] onde traduzir é (como propõe Viveiros de Castro): comunicar por diferenças, ao invés de silenciar o Outro presumindo a univocidade entre o que o Outro e Nós estamos dizendo”. O mesmo dilema foi vivenciado pela cineasta Renée Nader Messora, que esteve entre os Krahô nos anos de 2012 e 2013⁸³, promovendo oficinas de audiovisual nas aldeias próximas a Itacajá. Sobre o desenvolvimento de uma produção audiovisual em uma língua com a qual não se está familiarizado, ela diz:

A língua dá conta da maneira de olhar para o mundo e também do lugar desde onde se olha. Não é só questão de semântica, de gramática. É filosófico. Quando você filma uma língua que não conhece, precisa confiar naquelas presenças que você filma. Gosto de pensar na ideia de horizontalidade forçada. A dinâmica de poder, que é estabelecida quando se aponta uma câmera a um sujeito, fica comprometida quando as palavras ditas não podem ser compreendidas. Nós, diretores, já não podemos controlar tudo (CRUZ, 2018, n.p).

Em minha experiência, essa horizontalidade ou “comunicação por diferenças”, como queiram, se estabeleceu no momento em que a proposta foi atravessada por determinada situação sociolinguística que me era alheia. A comunidade local assumiu aos poucos, e em certa medida, a condução da proposta, definindo seus rumos, por vezes de forma involuntária; enquanto fui conduzido para uma dinâmica diversa daquela a que estava acostumado, como em uma dança no escuro, sujeita a todo tipo de vacilos, mas também de acertos.

Além da questão linguística e cultural, o próprio percurso para se chegar ao produto audiovisual, outrora estabelecido por nós pesquisadores, foi marcado pela horizontalidade defendida por Messora, quando PK assumiu o treinamento das crianças para a gravação das vozes originais, dando nova forma ao desenho de produção. Esse impasse - vale ressaltar - é inerente à qualquer pesquisa colaborativa em contexto de ensino, pois nela:

[...] o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as,

⁸³ Messora ajudou a criar junto a seus colaboradores o já citado projeto Mentuwajê do Olhar e Sentir, que apresentava brincadeiras audiovisuais na escola da aldeia Pedra Branca, para professores e jovens indígenas dos 10 aos 20 anos. O Projeto ajudou a fomentar a produção autônoma entre esse povo, que desde então produz e colabora em documentários, produção jornalística e até ficção, como é o caso do filme “Chuva é Cantoria na Aldeia dos Mortos” (2019), que foi vencedor do prêmio *Un Certain Regard* no Festival de Cannes, naquele mesmo ano (HECHT, 2018).

porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os mais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apóia esse agir [...] O ponto de vista do professor, no contexto de sua prática, deverá se manifestar em todo o processo de pesquisa”, e que “apesar de o pesquisador assumir a dimensão das tarefas específicas de pesquisa, isso não o isenta de um cuidado constante em preservar o ponto de vista dos seus colaboradores convidados (docentes-práticos) em todas as etapas da pesquisa, não importando se essas etapas foram realizadas com ou sem a ajuda desses parceiros (DESGAGNÉ, 2007, p. 11-20-21).

Por isso - com o perdão do trocadilho -, considere creditar a diretora da escola também como diretora do curta, uma vez que, ao desenvolver sua própria pedagogia da animação, ela assumiu as funções concernentes àquele agente, como a decupagem do roteiro, seleção do elenco (atores de voz original e desenhistas), escolha de material e condução das cenas (INDEED, 2021); enquanto eu assumi o papel de animador e editor, visto que minha interferência se acentuou no momento de juntar as peças do artefato midiático. Um exercício “a quatro mãos”, onde as marcas aplicadas pelo indígena e pelo “forasteiro” são justapostas e registradas para a posteridade.

O temor que me acompanhou desde o início foi de uma possível imposição de ideias e regras de minha parte, que pudessem não condizer com a visão do Outro sobre a proposta acordada; mesmo que por diversas vezes PK tenha me tranquilizado a esse respeito, dando ampla abertura às minhas intervenções. Busquei me sustentar também nas palavras de Isaac Pinhanta trazidas anteriormente.

Aliás, Fleury (2003) alerta para o risco de se falar sobre uma determinada cultura a partir de outra, pois estará sempre presente a possibilidade de se cometer algum tipo de violência. Na complexa relação entre as culturas, é preciso, para o autor, buscar a fronteira entre elas, uma “borda deslizante” onde se desenvolva um jogo de tensão-negociação-tradução que permita a reinvenção da existência em busca de um encontro. Em tempo, a educação intercultural é justamente uma das alternativas de ação nesse espaço intervalar rico em potencialidades.

Sendo assim, na medida do possível busquei uma confluência de visões de mundo, mais ou menos segura de si, a ser exposta em tela. Um que fosse consciente das suas limitações, e sempre disposta à intervenção dos sujeitos que mais lhe diziam respeito, que eram os Krahô. Por isso, a palavra final da diretora era tão aguardada ao final da edição.

3.5.5. O Produto Final: ajustando os detalhes

Na derradeira visita à aldeia, partimos para a finalização do curta-metragem. Era a vez de pensarmos nos “acabamentos”, na inserção dos créditos e na validação do produto final pela participante PK. Por isso, iniciamos os trabalhos apresentando a ela a animação.

Figura 41 - A diretora assiste ao resultado final.



Fonte: Acervo pessoal.

Pela sua reação, pude notar que o filme seguia sem entraves significativos, como erros de continuação, de correspondência entre as falas e o que era representado em cena etc., que pudessem prejudicar seu sentido ou fruição. No entanto, ao final da exibição ela nos apontou um detalhe que a havia incomodado: o lamento da rolinha.

Assinalo que na fase de captação de áudio, deixamos passar esse elemento crucial da história, que confere o ponto alto da tragédia vivenciada pela personagem. Sem o áudio registrado, eu havia buscado no site *Freesound* um choro de criança que se aproximava da voz de GK, e inseri-o na animação. Sobre isso, a diretora fez duas observações: primeiro que na versão animada o choro se estendia além do necessário. De fato, a personagem rolinha chora quando o seu filhote é engolido pela raposa (Apêndice A, Cena 11, p. 3) até o momento

em que urubu aparece para lhe dar conselhos (Apêndice, Cena 20, p. 4). Eu havia prolongado o choro até a Cena 26 (Apêndice, p. 5).

Segundo, que na história original o choro não se assemelha ao de um ser humano. Antes é como o próprio arrulho da rolinha, mas em um padrão de entonação próprio do lamento, com uma curva melódica decrescente. Então ela tentou reproduzir o som para nós, algo como “PUPUuuu”; e completou dizendo que é assim que as mães e avós fazem quando vão contar a história.

Baseado nessas recomendações, retirei da animação o choro humano, trouxe para o sequenciador *FL Studio* o arquivo de som do arrulho já utilizado nas cenas iniciais, e tentei modulá-lo para que se assemelhasse a um “choro de rolinha”. Creio que o resultado foi satisfatório.

3.5.5.1. Criando um Pequeno Vocabulário Audiovisual Krahô

No dia seguinte, pedi para que PK traduzisse alguns termos adotados no audiovisual, tais como “animação”, “direção” e “montagem” (Apêndice A, p. 11); para que fossem utilizados nos créditos de abertura e encerramento do nosso curta-metragem. Até onde vai meu conhecimento, esses termos não apresentavam ainda correlatos na língua Krahô.

Assistindo às produções audiovisuais dos Krahô de Pedra Branca⁸⁴, notei que os créditos das produções estão sempre em português. A opção pela tradução deles para o *mêhĩ jarkwa*, em nosso caso, serve simplesmente para garantir uma coerência estilística, e afirmar a prioridade pela língua materna. Numa perspectiva intercultural, preconizada nas escolas indígenas, é fundamental que “o indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais” (MAHER, 2006, p. 22).

Para fazer essa tradução, a diretora recorreu a um tipo de neologia conhecida como empréstimo por extensão semântica, em que “um conteúdo semântico já existente passa a adquirir novas polissemias através do seu uso” (VENTURA, 2009). Segundo Albuquerque (2012), o recurso, quando adotado pelos indígenas em resposta a um termo tomado de empréstimo da cultura hegemônica, se converte em uma estratégia de proteção à língua nativa, evitando a invasão de termos estrangeiros e o consequente enfraquecimento daquela.

⁸⁴ Disponíveis em: vimeo.com/mentuwaje

Os Krahô fazem uso desse recurso com relativa frequência. Abaixo, trago alguns dos termos traduzidos - ou antes, emprestados internamente - pela diretora para seu idioma materno.

Para a palavra “diretor(a)”, ela cogitou o uso de *patre*, provavelmente porque a tradução deste termo para o português guarda semelhança com a primeira palavra; visto que designa o “dirigente de ritual”, ou seja, a pessoa responsável por fiscalizar (MELATTI, 1978), direcionar, conduzir, orientar os *amjikĩn* (festa, ritual ou qualquer outro evento) realizados no pátio da aldeia (ALBUQUERQUE e KANELA, 2013).

No entanto, decidiu pelo termo *Ihkrãri Catê*, que os Krahô traduzem como “instrutor” ou “professor”, aquele que ensina os saberes tradicionais para as crianças: “Os alunos acompanham o seu instrutor pela aldeia e pela mata, aprendendo conteúdos básicos sobre seu território, sua cultura e para sua sobrevivência” (LEITE, 2017, p. 50), e “nesta dinâmica de observação, aprendem as músicas das frutas e dos animais, a trançar cofo e conhecem os rios, lagos, riachos e brejos” (KRAHÔ T. P., 2020, p. 14). Sabendo que PK atua como liderança na escola local nos ofícios de professora e diretora, e que fora atribuída como diretora do curta, o termo passa a conotar um sentido tridimensional.

A palavra “Narradora” foi traduzida como *hujaren catê*, i.e., mensageiro ou aquele que conta/diz (CARLE, 2020). A narração costuma ser indicada no roteiro pela expressão *voice over* (V.O.), como pode ser visto na cena 3 do Apêndice A (p. 1). É um som não diegético, proferido por um narrador onipresente e onisciente, que não se manifesta em tela. Na tradição oral, por outro lado, é apenas o “narrador”, o *hujaren catê* a quem vemos. Há, portanto, uma diferença significativa entre as duas modalidades; mas como já dito, em ambas os gestos e expressões da fala determinam o envolvimento do interlocutor com a história. Nas duas expressões supracitadas, assim como para o tocador de maracá (*Cuhtoj Cajpêr Catê*), há o uso da nominalizador *catê*, traduzido por Santos (2014) como ‘sonho’ ou ‘profissão específica’; e “agente”, “aquele que faz” por Albuquerque e Krahô (2016).

Para a palavra edição, foi utilizada a expressão *To Ipihho Xà*. Packer (2020) identifica na língua Kanela a palavra *ipihho* no sentido de “misturar”. Albuquerque e Krahô (2016) trazem *xà* como indicativa de coisa, local ou evento. Santos (2014) classifica esta palavra como uma raiz nominal que tem, entre outras funções, a de ser um locativo/instrumental, que ao se agregar a outros nomes favorecem a adoção de um novo sentido para determinada expressão dentro do próprio idioma Krahô.

Para os desenhos, PK escolheu o termo *Ampo Carõ*⁸⁵. De acordo com meu orientador, *ampo* apresenta múltiplos sentidos, e serve, assim como *xá*, de raiz nominal, ao designar alguma “coisa”; ou indicá-la (“este”, “aquilo” etc). *Carõ* significa “alma”, “força vital” na língua Krahô; ou mesmo reflexo, duplo (CARNEIRO DA CUNHA, 1978); *mecarõ* é seu plural, e costuma designar tanto as almas dos falecidos como, mais recentemente, a fotografia e o vídeo (HECHT, 2018)⁸⁶. Carneiro da Cunha defende ainda que o *carõ* é uma:

[...] categoria nativa e ao mesmo tempo perspectiva; colocada [...] como possuidora de um significado mais abrangente que o de mekarõ, sendo amplamente associada aos humanos, animais, plantas, objetos e até aos alimentos⁸⁷, referindo-se a toda imagem do corpo tal qual um duplo passível à assunção metamórfica de outras aparências. A autora não os inseriu de forma direta na condição de sujeitos, mas na de imagens especulares categóricas do pensamento. (DA SILVA JÚNIOR, 2011, p. 3).

A junção dessas duas palavras contribuem na formação de um novo item lexical, e pode ser encontrada na expressão *ampo carõ pupun xá*, que os Krahô por vezes adotam para designar a televisão, e que de forma literal segue a seguinte estrutura: *ampo* (coisa) + *carõ* (foto/alma) + *pupun* (ver) + *xá* (instrumental através de/meio)⁸⁸ (SANTOS, 2014, p. 114).

Para a palavra “agradecimentos”, a diretora expressou dificuldade em encontrar um termo equivalente em sua língua materna. Biderman (2001) adverte sobre essa falsa aparência de correspondência entre termos de línguas diversas. Por isso, é preciso buscar aqueles que tenham antes de tudo não significados equivalentes, mas conceitos (Farias (2013). No final das contas, PK escolheu a palavra *impej*, que pode ser aplicada em muitos contextos no *mêhĩ jarkwa*, todos eles positivos: bom, belo, interessante, agradável. No cotidiano é, inclusive, a forma mais comum dos indivíduos se cumprimentarem, aproximando-se de um “tudo bem” como pergunta e resposta.

3.5.6. De volta ao texto: a inserção das legendas

⁸⁵ A título de curiosidade, em Albuquerque (2012a), identifiquei um ser imaginário de nome muito similar, *Ampo Caro* (dono da caverna).

⁸⁶ Trata-se do mesmo *karõ* dos Apinayé. Os Maxakali, por sua vez, têm a palavra *koxuk*, que nomeia tanto a “alma” como a “imagem” (DE PAULA BICALHO, 2010). Impossível não lembrar da semelhante e curiosa relação que se faz também entre a palavra *ânima* e o produto audiovisual que é tema deste trabalho.

⁸⁷ Por isso PK vai falar das “músicas das frutas e dos animais” (KRAHÔ, T.P., 2020, p. 14). Sobre animismo, ver o capítulo introdutório.

⁸⁸ De modo similar, os Apinayé, povo Timbira aparentado dos Krahô, adotam a expressão *Kàx kãm Kupẽ Karõ*, que pode ser traduzida como “a imagem do branco (não-indígena) no ferro”. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 22) para se referirem à televisão.

Com o filme pronto, utilizei o programa *Subtitle Edid*, versão 3.6.10, para criar as legendas em português, espanhol e inglês (figura abaixo). Por fim, o vídeo foi postado nos sites YouTube⁸⁹ e Vimeo⁹⁰, acompanhado das legendas. Faltou apresentar a animação pronta para a comunidade, mas firmei o compromisso de enviar à professora o arquivo finalizado, para que assim o fizesse; ou então de exibi-lo numa próxima visita.

Figura 42 - Edição final da cena 31 no *Openshot*.



Fonte: Acervo pessoal.

O resultado final se mostrou lento em seu andamento, contemplativo, com alguns picos de ação nas mudanças de ato. Nos gráficos o acabamento é bastante experimental, em consonância com os desenhos *naïf* feitos pelas crianças; e similar à “estética poética *trash*” que Milliet (2014) identificou nas animações produzidas por alunos.

Nesse sentido, Engler (1973 *apud* TOMAZI, 2015, p. 16) destaca, ao se referir à produção de filmes animados em sala de aula, que “o que menos importa é o resultado final, o trabalho prático desenvolvido e suas implicações é o que mais importa”. Pensamento que vai ao encontro do que defende Cardoso et al (2017, p. 11) quando diz que nas oficinas de animação o “saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”; e de Milliet (2014, p. 66), quando afirma que a escola é justamente “esse lugar em que é possível experimentar, errar, realizar

⁸⁹ Disponível em: <https://youtu.be/db2fjBUO-mg>

⁹⁰ Disponível em: <https://vimeo.com/807057380>

produções que não necessitam de qualidade técnica profissional, que tem como enfoque a vivência do processo e não apenas o produto final”.

Preciso lembrar que, ao recorrer a esses autores, não pretendo justificar uma deficiência técnica no que fora produzido. Pelo contrário, parte da força expressiva que é possível sondar nessas produções experimentais marginais (indígenas, infantis, *outsiders*) reside na espontaneidade e vivacidade imprimidas nos traços e vozes que se manifestam em tela.

E na esteira do experimentalismo indígena, lembro ainda do que disse Pompermaier (2016) sobre a peculiaridade das produções Kayapó, que filmam à maneira de seus rituais, demoradamente, sem pressa nem muitas edições; em contraste direto com os *blockbusters* norte-americanos. Sobre a produção audiovisual Krahô realizada na aldeia Pedra Branca, Hecht (2018, p. 8-9) por sua vez não esconde a admiração, ao ver “como suas imagens são potentes e conseguem dizer por si mesmas, sem mediação científica ou histórica, e, ao mesmo tempo, como endereçam uma resistência contrária a essas formas de poder“. Diz ainda que “o arquivo é uma ferramenta que pode ser usada para obrigar o Estado a reconhecer a dívida histórica que tem com os *mehi*”.

Contudo, diferente do que notou Hecht, a proposta que aqui apresento traz evidentemente uma forte mediação, por seu “fazer a quatro mãos” - como defini anteriormente - dada na interação entre o não-indígena e o indígena; mas há o interesse latente de que esta sirva como base para a produção autônoma por parte destes atores num futuro próximo.

Aliás, ao final da tradução dos créditos, fiz uma breve entrevista informal com PK, que confessou o desejo de ensinar às crianças Krahô como se faz animação, pois para ela, algumas que não têm o interesse ou a possibilidade de enveredar nos esportes⁹¹ poderiam encontrar em atividades como essa uma alternativa para o exercício cultural. Os Krahô, como já dito, fazem uso constante de aparelhos eletrônicos e de comunicação no cotidiano, mas “a inclusão digital será feita quando houver uma apropriação dos meios digitais, contextualização, ressignificação e produção para retroalimentação e compartilhamento da rede por parte dos jovens.” (PINTO et al, 2014?, pág 2), ou seja, quando o uso desses meios for feito de maneira crítica e visando novos propósitos.

⁹¹ Além das inúmeras brincadeiras tradicionais (COSTA e ALBUQUERQUE, 2019), o futebol é muito presente nas aldeias krahô. Homens e mulheres costumam jogá-lo. Na aldeia Manoel Alves Pequeno havia dois campos de futebol nas proximidades, e mais um estava sendo feito durante nossas visitas. Melatti (1978) nos informa que em princípios dos anos 1960, o futebol ainda era pouco conhecido dos Krahô, o que dá uma ideia da rápida expansão de sua popularidade.

PK ainda cogitou o registro em animação da épica Krahô, sobre a qual ela já havia comentado, que intercala prosa e cantoria em extensas aventuras cosmogônicas. Pelo interesse que demonstrei nessa modalidade, ela me presenteou com dois livros. Um escrito por ela, que relata a origem de um importante ritual Krahô, o da Lontra e do Peixe (KRAHÔ T.P., 2020); e outro escrito pela professora Juliana Terkwyj Krahô (KRAHÔ J.T., 2020), e que descreve a jornada de Tyrkrê, homem que subiu aos céus e aprendeu com os pássaros os cantos entoados até hoje, *ipsis verbis*, no pátio das aldeias por homens e mulheres.

Seu pai, me disse PK, é muito solícito para contar tais histórias, que aos poucos vão perdendo um detalhe aqui e ali, desfazendo sua complexidade conforme são repassadas para as novas gerações, que demonstram um desinteresse gradativo por elas.

Aliás, a tradição oral guarda essa fragilidade constituinte, o risco iminente de ser uma palavra natimorta, pois se “não for recebida imediatamente, captada por ouvidos atentos e salva do silêncio que a espreita desde o primeiro momento, ei-la condenada ao esquecimento, destinada ao desaparecimento imediato, como se nunca tivesse sido pronunciada (DETIENNE, 1992, p. 81-81). Milliet (2014, p. 52) ainda cita Walter Benjamin, que vai dizer que o exercício de contar histórias “sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

Relativo a esse processo de perda cultural, PK sugeriu uma explicação que desemboca em questões ambientais e de civilização, ao nos dizer que antigamente, antes dos Portugueses chegarem aqui, as histórias vinham da água, do céu, das matas; os *Mêhĩ* conversavam com os animais, com as plantas. Hoje em dia já não há mais tanta vida nas águas e nos céus, e as histórias vão se perdendo.

Para os Krahô, como notou Packer (2020), tudo canta, emite um som, articula um discurso, e por isso nada se perde. O que de fato se perde é o contato dos humanos com tudo o que os rodeia. Ainda pensando a respeito dessa perda gradativa de contato com a natureza e sua voz sutil, recordo-me das palavras de Manoel de Barros (1998), que diz:

Naquele tempo de dantes não havia limites para ser.

Se a gente encostava em ser ave ganhava o poder de alçar.

Se a gente falasse a partir de um córrego a gente pegava murmúrios.

Não havia comportamento de estar.

Urubus conversavam sobre auroras.

Pessoas viravam árvore.

Pedras viravam rouxinóis.

Depois veio a ordem das coisas e as pedras têm que rolar seu destino de pedra para o resto dos tempos.

Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas.

As palavras continuam com seus deslimites.

Livres das amarras do mundo objetivado pelo “progresso”, tornado coisa sem *anima*, sem *carô*, as palavras voam. Digo ainda que não só as palavras, mas os sons, as imagens e os gestos podem conter ou mesmo resgatar um pedaço dessa realidade sem medidas, herança de um paraíso perdido a cada dia. Espero que o cinema de animação, como ponto de convergência de diferentes manifestações sensíveis, possa vir a contribuir para essa missão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei descrever a experiência de produção de um curta-metragem de animação com a participação de alunos e professores Krahô da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno, em que foi registrada uma narrativa tradicional em língua materna. Inicialmente procurei fazer uma descrição histórica do desenvolvimento da técnica de animação, e de sua presença na educação escolar, para elucidar o contexto em que seria trabalhada a produção do curta.

Em seguida, relatei as discussões que foram travadas com professores e autoridades Krahô, nas quais firmamos o direcionamento das atividades e seus participantes. A matéria-prima para o curta - desenhos e áudios - foi produzida por três alunos da escola local, conduzidos por uma professora, em oficina realizada ao ar livre durante os períodos noturno e vespertino. Nela, os alunos puderam pôr em prática suas habilidades técnicas para o desenho e a leitura compartilhada, tendo como objetivo final a produção de conteúdo em formato audiovisual, que poderá servir de material didático.

Com relação às práticas de leitura, o registro sonoro de uma fábula em língua materna possibilitou naquela breve experiência um resgate da leitura em voz alta, assim como a afirmação da tradição oral desse povo, que antes da transcrição de suas histórias para os livros já fazia da voz e dos maneirismos próprios de quem conta a base para encantar. Ou seja, na leitura escolar ou na contação de histórias no pátio, musicalidade, ritmo e entonação são competências requisitadas, e que podem interagir entre si.

Nessa conexão entre o ancestral e o contemporâneo por meio do registro fílmico, o bilinguismo Krahô esteve presente a todo momento. Os participantes da pesquisa alternavam constantemente entre ambas as línguas, mas o que se percebe é que há uma valorização constante da língua materna por parte deles na comunicação intragrupo; sem abrir mão, contudo, do português como segunda língua, atitude que se mostra necessária quando se pensa na preservação da própria cultura e ao mesmo tempo no acesso a bens e serviços da sociedade hegemônica.

Na última etapa envolvendo diretamente a presença dos Krahô, a participante PK recorreu ainda ao processo morfológico de extensão semântica de termos de sua língua

materna, para nomear conceitos técnicos do audiovisual inexistentes até então nesse idioma. Configura-se esta como mais uma estratégia no sentido de proteção da língua.

A última dessas etapas, a de pós-produção, se deu em ambiente fechado, longe da aldeia e sem a participação direta de seus moradores. Foi quando eu finalmente “misturei” - para usar a tradução literal dada por PK ao processo de montagem e edição - os arquivos de som e imagem para formar a animação. De volta à aldeia, por meio de mentoria informal de PK, demos os retoques finais no filme.

Devido às diversas etapas e recursos envolvidos no processo de criação de um filme animado, ansiei por uma transdisciplinaridade emergente da prática de oficinas, na medida em que as múltiplas linguagens e campos de conhecimento são solicitados nesse fazer, como expus diversas vezes ao longo deste trabalho. Porém, as expectativas e estratégias pensadas antes da pesquisa de campo sofreram reformulações drásticas. O que se deu então foi uma experimentação metodológica muito particular, que envolveu poucos agentes; que se mostraram, porém, muito empenhados em suas funções.

Mais uma vez ressalto aquilo que disse lá atrás: um número tão pouco expressivo de alunos participando das atividades não responde à tentativa de investigar suas implicações a um nível didático abrangente; mas pode, por outro lado, indicar estratégias, modos de saber-fazer para o futuro, no referente a práticas educativas diferenciadas em sala de aula, assim como à produção de material didático-pedagógico. Nesse ponto, PK esteve de acordo, ao entender que o que fora experimentado naqueles dias poderia ser replicado em novas e sucessivas configurações, para a criação de outros filmes animados.

Em pesquisa, o desvio de estratégias e propósitos nunca é um gesto perdido. E quando penso a respeito de tentativas malogradas de qualquer registro documental que seja, e que levam a um resultado inusitado e positivo, logo me vem à mente Werner Herzog e sua obsessão quase mórbida pelo sublime geológico. Em 1976, Herzog se deslocou até o vulcão *La Grande Soufrière*, na ilha Basse-Terre em Guadalupe, para registrar um evento singular: um único morador de uma vila localizada no sopé do vulcão, prestes a entrar em erupção, resiste a abandonar o local. Um final trágico, bastante previsível, parece estar reservado a ele.

O diretor tenta captar justamente esses derradeiros e dramáticos momentos, em meio a uma cidade vazia, em que televisores e faróis ainda estão ligados e a ausência humana é denunciada pelo silêncio aterrador. No entanto, a normalidade não demora a se restabelecer.

Os habitantes voltam a ocupar suas casas e o vulcão permanece adormecido por muito tempo⁹². Desse modo, o documentário se presta a falar do que nunca veio a ser, mas a progressão dos acontecimentos documentada por Herzog e a abordagem sincera do resultado de sua empreitada, que revela aspectos sociais que até então eram ignorados, se convertem no ponto forte do filme.

Abro parênteses para falar de Herzog, porque, assim como em “La Soufrière” - sem a aptidão criativa do cineasta, evidentemente -, busquei jogar com a “sinceridade metodológica⁹³” na descrição dos passos dados em campo. A propósito, o deslocamento dos objetivos em direção aos resultados, que configuram a práxis da pesquisa de campo, nos revelou um novo horizonte de estratégias possíveis na hora de produzir o material audiovisual - o saber-fazer a que me referi ainda há pouco -. As oficinas que viessem a acontecer no futuro seriam em maior número, com grupos diminutos e, conseqüentemente, com maior registro de histórias.

Posso citar ainda outros usos da animação que se acomodariam em propostas do tipo: novos arranjos na função de cada um dos agentes que possam vir a contribuir nos projetos - nesse caso os próprios alunos animariam os personagens e criariam os sons -; ou ainda o trabalho com formatos diversificados, por exemplo, videoclipes de cantorias tradicionais e vídeos informativos sobre participação cidadã e saúde⁹⁴. Os alunos poderiam ainda explorar as diferentes técnicas citadas: *stop motion*, recorte tradicional, *pixilation*... enfim.

Se para nós, pesquisadores, a abordagem colaborativa serve como meio de contribuir na produção de materiais didáticos diferenciados, para o professor se apresenta como um projeto de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de suas práticas docentes. Para o aluno então, meio de aprender, de se divertir, cooperar e se ver representado. Com isso, o aluno ganha protagonismo, tornando-se ele próprio criador de conteúdo e de saberes junto a seus pares, numa forma de aprendizagem horizontal e democrática. Aqui mestre e aprendiz partilham e ganham novos conhecimentos. É o que espero para o futuro, com novas investidas.

⁹² Em 2022 Herzog voltou a trabalhar o tema em “*The Fire Within: A Requiem For Katia And Maurice Krafft*”. Desta vez a tragédia se consumou.

⁹³ Poderia citar outros trabalhos audiovisuais documentais que lidam com essa sinceridade na construção do produto, e que me inspiram igualmente. É o caso de *Corumbiara* (2009), uma colagem de arquivos de vídeo, áudio e imagens sobre o contato com um misterioso povo indígena amazônico; e *Is The Man Who is Tall Happy* (2013), em que um animador revela em cena seus métodos de criação, formulados sobre os diálogos que tivera com Noam Chomsky, gravados em vídeo.

⁹⁴ Neste último caso, a sugestão partiu de uma profissional de saúde bucal que ali desenvolvia sua pesquisa, e nos pareceu oportuna.

Em maio de 2022, apresentamos os resultados parciais do projeto para os professores Apinayé da Aldeia Mariazinha, próximo ao município de Tocantinópolis, que demonstraram interesse unânime na proposta e solicitaram que essa fosse expandida para a unidade de ensino local, a Escola Indígena Tekator. Assim, fica registrada como sugestão a expansão do projeto para a escola Apinayé.

E na possibilidade de se estender o projeto, pensei junto a PK em adaptar histórias tradicionais comuns a esses dois povos Timbira, que versam sobre a origem de determinados costumes e rituais; como as citadas do Monstro *Hitôhkrere* e do Herói Tyrkrê, da Mulher-Estrela (*Catxêkwyj*), e do Homem-Morcego (ALBUQUERQUE, 2012); para citar apenas aquelas sugeridas durante as conversas informais.

Por isso, espero que o projeto possa trazer uma oportunidade de formação contínua para os professores, e de representatividade e atuação cultural para os alunos; lançando alternativas à prática didático-pedagógica e convertendo-se em um estímulo à produção autônoma de conteúdo audiovisual por parte deles. Dessa forma, a Escola Indígena 19 de Abril poderá se afirmar mais uma vez como um espaço de experimentações, em que o principal ganho é a formação integrada do aluno e do professor. E que outras escolas entrem nessa brincadeira mais que séria - ou nem tanto.

Considero o produto final resultante, o curta-metragem de animação, como parte indissociável desta pesquisa, pois o processo de criação que levou até ele está ligado às investigações para sua concretização, seja no campo etnográfico, mirando “de fora” o devir; ou na participação de agentes de culturas diversas, o que enriquece a prática pedagógica e de pesquisa por um viés intercultural e colaborativo.

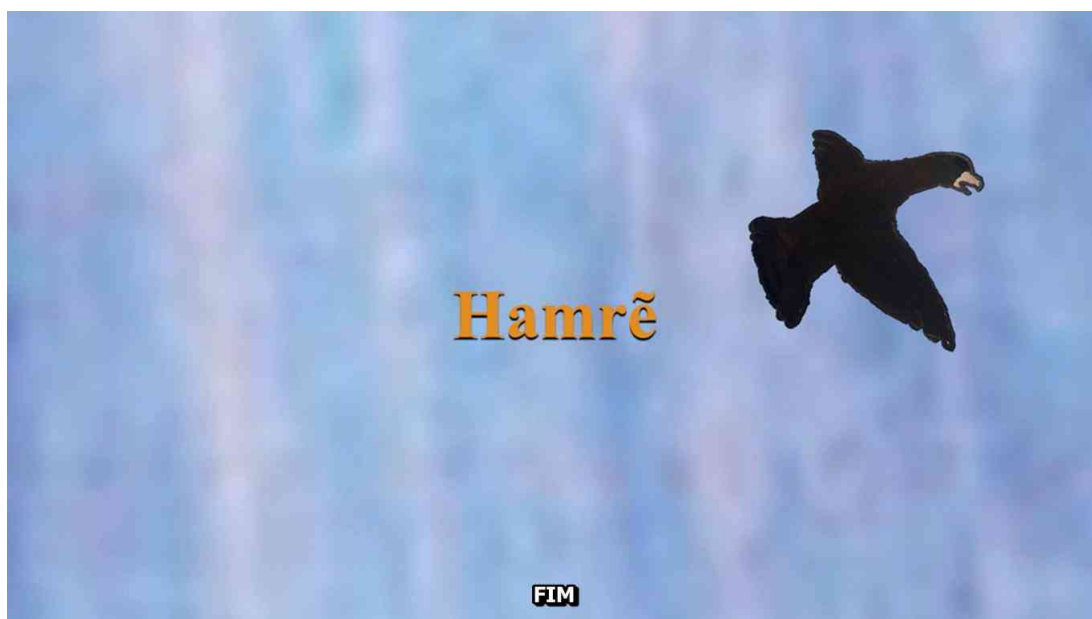
Durante as discussões aqui relatadas busquei, na medida do possível, por uma escrita permeada por afetos, mantendo uma distância salutar dos modos puramente descritivos de exposição das ideias, pois acredito que a sensibilidade atenta aos aspectos mais ínfimos da realidade, em especial quando estão envolvidas relações de alteridade, é o que permite uma verdadeira entrega ao que se propõe. Para pesquisas futuras, pretendo desenvolver temas trabalhados muito brevemente, de forma mais consistente, como é o caso do cinema fora do eixo, multiletramentos e interculturalidade. Além disso, fomentar o debate em torno da decolonialidade na produção audiovisual, trazendo, por exemplo, mais autores indígenas para a discussão e novas teorias no campo das artes, educação, epistemologias e saberes ancestrais.

Talvez a afirmação schilleriana que trouxe como epígrafe para este trabalho expresse um afã demasiado utópico, ao pensar a beleza como via de redenção do gênero humano, mas é inegável que sua crítica ainda ressoa nos espaços de construção do pensamento crítico contemporâneos, mesmo passados mais de dois séculos. O fato é que a estética foi apartada da epistemologia pelas forças centrífugas de um pensamento cartesiano e positivista, que reivindica para si o acesso exclusivo ao saber. Sua atuação foi reduzida ao campo do deleite sensorial momentâneo, despreocupado: em seu ponto alto, domina o espaço ainda sacralizado do museu; em contrapartida, nos demais espaços fez-se dela simples recurso de escape, para os momentos de desperdício de tempo.

Acredito que é preciso pensar, acima de tudo, na arte em seu regime autotélico, como detentora de um valor em si, promovida mediante uma política estética nos moldes do que foi pensado por Rancière, capaz de administrar a “partilha do sensível” por vias disruptivas e revolucionárias; indo além da trágica estetização da política denunciada pelo pensamento benjaminiano, fadada a conceber a recepção das artes pelo público de maneira passiva.

Quando o público - neste caso a comunidade escolar - se presta a produzir arte, está rompendo com a posição quase sempre subserviente que lhe é outorgada. E uma educação escolar que não ignora a força das imagens, dos sons e de tantas outras linguagens que atravessam nossos sentidos e nos impelem a agir sobre o mundo é uma educação de fato emancipatória.

Figura 43 - Cena final da animação.



Fonte: Acervo pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para a Educação Escolar.** Araguaína, 2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Laboratório de Línguas indígenas - Lali - Campus de Araguaína.** Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2005.
- _____. O Tratamento dos Empréstimos na Língua Apinayé. In: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal; DE SOUSA FILHO, Sinval Martins (Org.). **Línguas e culturas macro-Jê.** Vieira, 2009.
- _____. (Org.) **Dicionário Escolar Apinayé.** Editora da Faculdade de Letras-UFMG. Belo Horizonte-MG, 2012. A
- _____. (Org.). **Me Ipê Krahô Catêjê Te Amj Ton Xà: arte e cultura do povo Krahô.** FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras. Minas Gerais, 2012. B
- _____. (Org.). **Texto e Leitura: Uma Prática Pedagógica nas Escolas Apinayé e Krahô.** Goiânia: Ed. América, 2012. C
- _____. **Krahô Jujarên Xà Kwỳ.** Pontes Editores. São Paulo, 2013.
- _____. (Org.). **Geografia Krahô: Pjê Kãm ampo itajê nã carõ.** Pontes Editora. Campinas, 2014.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; KRAHÔ, Renato Yahé (Orgs.). **Gramática Pedagógica Krahô.** Pontes Editores. Campinas, 2016.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; KANELA, Wágner Krahô. **Projeto de revitalização da Língua e da Cultura Krahô-Kanela da Aldeia Lankraré.** Projeto. Laboratório de Línguas Indígenas Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas, Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2013.
- ALMEIDA, Severina Alves de, ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação Bilingue, Bilinguismo e Interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva.** In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural.** Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.
- ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conceito de alfabetização na atualidade: Possíveis relações com o pensamento de Paulo Freire.** 2008.

ANDRADE, Valeska. **Filmes de detentos são selecionados para maior festival de animação da América Latina**. 2017. Disponível em: <<https://blogs.opovo.com.br/educacao/2017/05/13/filmes-de-detentos-sao-selecionados-para-maior-festival-de-animacao-da-america-latina/>>. Acesso em 18 jul. 2022.

ANIMANCIA. In: **Superpoderes Wiki**. 2019. Disponível em: <<https://superpoderes.fandom.com/wiki/Animancia>>. Acesso em: 28 mar 2023.

BARBOSA, Ana Luiza Pereira. **A relação som-imagem nos filmes de animação norte-americanos no final da década de 1920: do silencioso ao sonoro**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Editora Record. Rio de Janeiro, 1998.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As Ciências do Léxico. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, v. 3. Ed. UFMS/Humanitas. Campo Grande/São Paulo, 2007.

BLOM, Margot; VIKLUND, Klas. **Film for joy and learning: film education in sweden**. The National Agency for Education. Västerås, Suécia, 2002.

BOAVENTURA, Odete. **Ler à roda de um projeto**. 2012.

BOTELHO, Cristina. Oficina de animação de narrativas indígenas. in: **Museu do índio**. 2017. Disponível em: <<http://antigo.museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/1002-oficina-de-animacao-de-narrativas-indigenas>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRAGA, Antônio. **A Pedra, a Informante e o Etnógrafo: ou sobre quando as expectativas das nossas idas a campo não se realizam**. *Religião & Sociedade*, v. 35, p. 44-62, 2015.

Brasil, A., & Silva, C. (2020). O povo indígena Apinayé e o acesso à licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Tocantins: Algumas reflexões. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 28, nº 159. Out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCCINI, Marcos; CARNEIRO DA CUNHA, Paulo; FALCÃO, Eveline. **O cinema de animação em Pernambuco: interpretação e mapeamento histórico**. Porto Alegre, 2015.

_____. **Oficinas de animação do Cine SESI**: uma experiência de produção de filmes stop motion em cidades do interior do Brasil. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE. 2017.

CAMELO, Thiago. **Cinema Rupestre**. 2013. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/acervo/cinema-rupestre/#:~:text=Segundo%20Az%C3%A9ma%2C%20o%20taumatr%C3%B3pio%20da,antigos%20do%20que%20se%20supunha.>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CAMPOS, Josiane Vieira. Indicadores para o design de animações com foco na transmissão de informação. Dissertação. Florianópolis, 2016.

CARDOSO, Renata Chaves Cardoso; COSTA, Maria Helena de Carvalho; BRITO, Thaís Carneiro de; SANTOS, Rosélia Maria de Sousa; SANTOS, José Ozildo dos. As oficinas educativas enquanto metodologia educacional. In: **Anais IV Conedu**. 2017. 12 pág.

CARLE, Claudio Baptista. A dança entre grupos tradicionais e o imaginário mítico para sua constituição. In: **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, nº 01, pág. 1-19. 2020.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os mortos e os Outros**: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó. Hucitec, v. 314, p. 73-87. São Paulo, 1978.

CARVALHO, Sílvia MS. Macunaíma, Maíra e Quarup. In: **ITINERÁRIOS—Revista de Literatura**, n. 11. Araraquara, 1997.

CHRISTIE, Ian. Yuri Norstein and Tale of Tales: An Animator's Journey. In: **Film Studies**. Manchester. Ed. 9, p. 70-72, 2006.

COMO se Tornar Diretor de Cinema. **INDEED**, 2021. Disponível em: <<https://br.indeed.com/conselho-de-carreira/desenvolvimento-de-carreira/como-se-tornar-diretor-cinema#:~:text=O%20que%20significa%20ser%20diretor,franc%C3%AAs%20e%20filmake%20em%20ingl%C3%AAs.>>. Acesso em 26 dez. 2021.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. O Grupo Focal na Pesquisa Qualitativa: Princípios e Fundamentos. In: **Revista Prisma**, v. 2, n. 1. p. 34-47. Rio de Janeiro, 2021.

CORUMBIARA. Diretor: Vincent Carelli. Brasil: Panda Filmes. 2009. Arquivo digital.

COSTA, Elisa Augusta Lopes; ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. Corrida de Toras: Jogo didático para um ensino intercultural. In: **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 220-238, 2019.

COUCEIRO, Luiz A; ROSISTOLATO, Rodrigo. Etnografia e Tempo nos Estudos Educacionais. in: **Ilha**. Florianópolis, v. 24, n. 2, e82327, p. 51-73, 2022.

CRUZ, Benilton. **Aspectos da Palavra Criadora na Ação do Contar**: A memória da origem. MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 05, p. 01-13, 2016.

CRUZ, Gabriel; VASQUES, Luiz Felipe. **Ecos do Oscar**: Animação não é Gênero! 2015. Disponível em: <[CRUZ, Márcia Maria. Mergulho junto ao povo indígena ajudou a 'traduzir' a alma de 'Chuva é cantoria na aldeia dos mortos'. In: **Portal Uai E+**. 2018. Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/cinema/2018/05/26/noticias-cinema,227908/chuva-e-cantoria-na-aldeia-dos-mortos-filme-diretora.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2022.](http://animacaosa.blogspot.com/2015/03/ecos-do-oscar-animacao-nao-e-genero.html#:~:text=%22Alguns%20autores%20definem%20g%C3%AAnero%20como,tamb%C3%A9m%20a%20maioria%20inclui%20anima%C3%A7%C3%A3o.>http://animacaosa.blogspot.com/2015/03/ecos-do-oscar-animacao-nao-e-genero.html#:~:text=%22Alguns%20autores%20definem%20g%C3%AAnero%20como,tamb%C3%A9m%20a%20maioria%20inclui%20anima%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 2 ago. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

DA CÂMARA CASCUDO, Luís (Org.) **Os melhores contos Populares de Portugal**. Dois Mundos Editora, 1944.

_____. **Contos tradicionais do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; DE CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

DA SILVA JÚNIOR, Edson Luiz. Xamanismo Krahô, o Esquema Cósmico Circumspecto. In: **II Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais - UFG**. Goiânia, 2011.

DE OLIVEIRA, M.; COSTA, L. R. de M. O Movimento Corporal nas Artes Visuais: Um estudo de sua representação a partir de técnicas artísticas tradicionais à animação digital. In: **Anagrama**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2017.

DE PAULA BICALHO, Charles Antonio. **Koxuk, a imagem do yâmîy na poética maxakali**. (Dissertação), Programa De Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão, vol. 29, núm. 15, mayo-agosto, 2007, pp. 7-35. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Brasil.

DETIENNE, Marcel. **A Invenção da Mitologia**. José Olympio Editora. Brasília, 1992.

DILLENBOURG, P. et al. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Ed.). **Learning in Humans and Machine**: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DI PACE, Arnaldo. O Musical Antes do Musical: Os filmes cantantes brasileiros, 1908 a 1911. *Revista Livre de Cinema*, v. 5, n. 1, p. 73-93. Rio de Janeiro, jan-abr, 2018.

DO CARMO, Laura Maria. **OPA, oficinas poeira de animação**. Belo Horizonte, 2019.

DO NASCIMENTO, André Marques. O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DO RAP INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA DESDE A PERSPECTIVA DECOLONIAL. In: **Polifonia**, v. 21, n. 29, 2014.

DOS SANTOS, Augusto Ventura. Etnografia é observação participante? Trabalhando com um método constitutivamente heterodoxo. In: **Ponto Urbe**, nº 28, p. 1-20. 2021.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR. Curitiba, 2000.

DSEI – TOCANTINS. Distrito Sanitário Especial Indígena. 2021.

EDIÇÃO de Vídeos: O Que É e Para Que Serve Uma Ilha de Edição de Vídeos? **Canal Videomaker**, 2021. Disponível em: <<https://canalvideomaker.com.br/para-que-serve-uma-ilha-de-edicao/>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ENGLER, R. **Les Ateliers de Cinéma d'Animation: Film et Video** (As oficinas de cinema de animação: filme e vídeo). Pierre-Marcel FAVRE. Paris, 1982.

FARIAS, Virginia Sita. **Sobre a Definição Lexicográfica e Seus Problemas**: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

FELINTO, Erick. Tecnognose: tecnologias do virtual, identidade e imaginação espiritual. In: **Revista Famecos**, v. 9, n. 18, p. 15-26, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. (Apostila), Fortaleza: UEC, 2002.

FORMAN, E.; McPHAIL, J. **Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities**. In: FORMAN, E.; MINICK, N.; ADDISON-STONE, C. (Ed.). *Contexts for Learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993.

FRANÇA, Beatriz; FRANÇA, Bernardo. A importância da invenção dos irmãos Lumière para a história do cinema. In: **Revista Galileu**. Internet, 2020. Disponível em:

<<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/12/importancia-da-invencao-dos-irmaos-lumiere-para-historia-do-cinema.html>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: **Jogos e Ensino de História**. Editora da UFRGS. P. 47-71. Porto Alegre, 2018.

MITOS Indígenas Tocantinenses Ganham Vida em Animação. **GAZETA DO CERRADO**. 2019. Disponível em: <<https://gazetadocerrado.com.br/mitos-indigenas-tocantinenses-ganham-vida-em-animacao/>>. Acesso em 12 mar 2023.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, p. 13-41, 1989.

GILLIAM, J.H. **The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação, North Carolina State University. Raleigh, 2002.

GREGIO, G. B.; PELEGRINI, S. DE C. A. A etnografia visual como instrumento de preservação e representatividade das mulheres indígenas. In: **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 11, n. 21, p. 3 - 18, 5 mar. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias**, 39, 2006.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. In: **Domínios da Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 1, 2012.

HECHT, Leonardo Vaz Dias. **Mecarõ**. Orientadora: Dácia Ibiapina. 48 páginas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Comunicação, Departamento de Audiovisual e Publicidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ISBAES, Gabriela. **Arqueologia de Gênero e o Estudo das Mulheres Romanas: Perspectivas a partir das pinturas de Pompeia**. Rev. Arqueologia Pública Campinas, SP v.16 n.1 p.49 06/2021.

ISRAEL, Daniela; CONTE, Daniel. **O Cinema de Animação Nacional: O trânsito entre experiências cinematográficas, séries para televisão e a expectativa dos consumidores brasileiros**.

IS The Man Who is Tall Happy. Direção: Michel Gondry. Produção: Michel Gondry, Georges Bermann, Julie Fong, Raffi Adlan. França: IFC Films, 2013. Arquivo digital.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz. **Multiletramentos na escola**. Resenha. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

KRAHÔ, Edson Xôhtyc. **Pàr Kô Kâm Pryre ME Pryre Jara**. 1ª edição. Pachamama Editora. Rio de Janeiro, 2020.

KRAHÔ, Juliana Terkwyj. **Pjêcre Haahê Kâm Ihcuhê Jô Amjĩ Kĩn Mẽ Panquêtjê Jujarên Xà**. Ilustração: Daniel Rêj Krahô. Pachamama. Rio de Janeiro, 2020.

KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyh. **PJÊ ITA JÊ KÂM MÃ ITÊ AMPÔ KWY JAKREPEJ**: das possibilidades das narrativas na educação escolar Krahô. Dissertação. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

KRAHÔ, Tais Põcuhtô. **Tep mẽ Têêre**. Pachamama. Rio de Janeiro, 2020.

LADEIRA, Elisa Maria (Org.). **Nossas Coisas e Saberes Timbira**. 1ª. ed. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2012.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. tradução: João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. Terceira Margem, São Paulo, 2004.

LA SOUFRIÈRE. Werner Herzog (Direção). Alemanha Ocidental. Werner Herzog, Filmproduktion, Süddeutscher Rundfunk. 1977.

LAZARETTI, Wilson. **Manual do pequeno animador**. Campinas: Komedi, 2009. 40p.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

LEITE, Camila Tavares. A análise dos aspectos prosódicos e entoacionais na leitura em voz alta de falantes do português brasileiro: pistas para identificação de perfis de fluência. In: Estudos **Linguísticos/Linguistic Studies**, 6-7, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 227-243

LEITE, Francinaldo Freitas. **Saberes tradicionais Krahô**: contribuições para a educação física indígena bilíngue e intercultural. Dissertação de mestrado. Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins, 2017.

LEITE, Sara de Almeida. Leitura X Expressividade = + Compreensão. In: **Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca**: boas práticas. Org: DA SILVA, Cristina Vieira; MARTINS, Maria; CAVALCANTI, Joana. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 2012.

LINO, Viviane Peres de Jesus; PEREIRA, Josias. **Produção de Vídeo na Escola**: Práticas de Multiletramentos no Processo de Ensino-Aprendizagem. Revista Trama, Vol. 15. N. 35. p. 25-36. 2019.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; FERREIRA, Patrícia Aparecida; ROSA, Alexandre Reis. **Etnografia e grounded theory na pesquisa de marketing de relacionamento no mercado consumidor**: uma proposta metodológica. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, Vol. 9, nº 4, Jun. 2008.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**, Técnicas de animação para professores e alunos. IDEIA | Rio de Janeiro, 2ª edição. DEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação. Rio de Janeiro, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 11-38.

MARINHO, Leilane Leal. **O Krahô na rede e a Associação Centro Cultural Kájre**. 2016. 120f. Tese (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Palmas, 2016.

MASTERCLASS. Writing 101: What Is a Fable? Learn About the 4 Central Characteristics of a Fable and 4 Famous Fable Examples. 2022. Disponível em: <<https://www.masterclass.com/articles/writing-101-what-is-a-fable-learn-about-the-4-central-characteristics-of-a-fable-and-4-famous-fable-examples>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. **A arte da animação: intercruzamentos entre o teatro de formas animadas e o cinema de animação**. 2014. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MELATTI, Julio Cezar. **Ritos de Uma Tribo Timbira**. Coleção Ensaios, 53. Ática. São Paulo, 1978

_____. **Índios e Criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília, 2009.

_____. **Outras versões de mitos Craôs**. Brasília, 2010.

MILLIET, Joana Sobral. **Pedagogias da Animação: Professores Criando Filmes com Seus Alunos na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 139. 2014.

MINUANO, Carlos. Cinema de índio. In: **Revista do Brasil**, ed. 58. 2011. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/cinema-de-indio/>>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2010. p. 583-583.

MOSS, Hugo. **Como formatar seu roteiro**. Rio de Janeiro, 1998.

MOUNTAINS OF MEDIA. History of Soviet Animation. In: **Youtube**, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/UALreieU39Q>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MUSEU DO ÍNDIO. **Unidades**. 2015. Disponível em: <Fonte: <http://antigo.museudoindio.gov.br/o-museu/unidades>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NEVES, Jaime. **A Colorização de filmes após Becky Sharp de Rouben Mamoulian (1935)**. 2017.

OLIVEIRA, Juliana Michelli S. Com que Sonham os Androides? Ensaio Sobre Tecno-imaginários Contemporâneos. In: **Imaginários Intempestivos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2019. p. 59-80.

OLIVEIRA, Milena de; COSTA, Lucas Ribeiro de Melo. **O Movimento Corporal nas Artes Visuais: um estudo de sua representação a partir de técnicas artísticas tradicionais à animação digital**. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 11 – Volume 2 – Julho-Dezembro de 2017.

PACKER, Ian. **Sobre a lenha, labaredas: Poética da memória e do esquecimento nas artes verbais krahô (Timbira/Brasil central)**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2020.

PAIVA, Sara. Ator de Voz Original (Animação). In: **Guia das Profissões**. 2021. Disponível em: <<https://www.guiadasprofissoes.info/profissoes/ator-de-voz-original/>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PAJÉ FILMES. **Mâtânãg, a Encantada**. Youtube. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mTv0gbUx2tQ>>. Acesso em: 29 out. 2022.

PARADISO, Silvio Ruiz. O Realismo Animista e a Literatura Africanas: gênese e percursos. In: **Revista Interfaces**, v. 11, n. 02, p. 97-112, 2020.

PATAH, Rodrigo; ABEL, Carol. O que é pesquisa exploratória? Veja como obter insights e ideias com ela. In: **Mindminers**. Disponível em: <<https://mindminers.com/blog/o-que-e-pesquisa-exploratoria/>>. Acesso em: 24 out. 2022.

PEREIRA, Eliete da Silva. Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena - o caso do projeto Vídeo Nas Aldeias. In: **Ciberlegenda**, n. 23. Escola de Comunicações e Artes – ECA, Universidade de São Paulo. 2010. P. 61-72.

PICS AND PORTRAITS. **The Weird and Wonderful World of Czech Animation**. Youtube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3jCdlm9bjd8>> Acesso em: 29 Setembro 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. **Pesquisa Colaborativa na Escola: facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, Hayanna Karla Saldanha Lima; SILVA, Artur Vicente Bezerra Ferreira da; PINTO, Raissa Saldanha Lima. **Pixilation: Personificação da imagem** - Reflexões sobre as oficinas de animação do Pro-i Digital como processo colaborativo. 2014?

PRADO, Daniel Porciuncula. Uma Breve Introdução Acerca das Estruturas Mentais no Período Medieval. **Biblos**: Rio Grande, 12: 115-121, 2000.

PRESSE, France. **Animação 'O menino e o mundo' é premiada em festival francês**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/06/animacao-o-menino-e-o-mundo-e-premiada-em-festival-frances.html>>. Acesso em: 7 out. 2022.

PRIMEIRO FILME. **Noções básicas da estrutura de um filme**. Disponível em: <<https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/nocoas-basicas-da-estrutura-de-um-filme/>>. Acesso em: 9 out. 2022.

POMPERMAIER, Paulo Henrique. Mostra em SP exhibe produção audiovisual indígena. In: **Revista Cult**. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/mostra-em-sp-exibe-producao-audiovisual-indigena/>> Acesso em: 06 out. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. EXO experimental org.; Editora 34. São Paulo, 2005.

ROCHA, EP; Guimarães; BARROS, Carla; PEREIRA, Claudia. Perspectivas do método etnográfico em marketing: consumo, comunicação e netnografia. In: **Anais do 29º EnANPAD-Encontro da ANPAD**, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSA, Frederico Delgado. Edward Tylor e a extraordinária evolução religiosa da humanidade. In: **Cadernos de Campo**, n. 19, p. 297-308. São Paulo, 2010

RYLE, Gilbert. **Critical Essays**: Collected papers volume 1. Routledge, 2009.

SANTAELLA, L. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual e verbal. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005

SANTOS, Katia Maria Limeira; VASCONCELOS, Carlos Alberto. **A construção do pensar**: uma abordagem a partir do uso das TIC no ensino de matemática. Revista EDaPECI São Cristóvão (SE) v.16. n. 1, p. 233-249 jan./abr. 2016.

SANTOS, Midian Araújo. **Contato de Línguas**: atitudes dos Krahô em relação ao bilinguismo e aos empréstimos linguísticos do português (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Letras. Araguaína, 2014.

SARRO, Ed Marcos. **O Gênesis em quadrinhos**: Aizen, Cariello e Crumb-um breve

comparativo. De Letra em Letra, v. 3, n. 1, p. 70-84, 2016.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, v. 17, p. 11-41, 2006.

SCHVARZMAN, S; IANEZ, M. O Guarani no cinema brasileiro: o olhar imigrante. In: **Galaxia**. São Paulo, Online, n. 24, p. 153-165, dez. 2012.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. In: **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 85-109, 2006.

SOUSA, Damiao Sampaio de; MENESES, Amanda Stefani Ferreira; MENDES, Francisco Rogênio da Silva; MARINHO, Márcia Machado; VASCONCELOS, Sandro Olímpio Silva; MARINHO, Emmanuel Silva. Utilização de animações como metodologia ativa para o ensino da Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental**, v.1, n.3, Brasil, 2020.

SOUZA, Leonardo Mendes Salviano. **Versão dublada**: processos de adaptação para a versão brasileira. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Cazes. Monografia (Graduação em Produção Cultural) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, p. 43. 2017.

TAQUELIM, Cristina. **Animação à leitura**: contributos para o desenho de uma sessão. In: ABZ da Leitura: Orientações Teóricas. Pág 1-4. 2011.

TAXANDRIA. Raoul Servais. Bélgica/Alemanha/França: Iblis Films, Bibo Films, Les Productions Dussart. 1994

THEBAS, Isabella. **A Origem do Cinema**. Instituto de Cinema. 2020. Disponível em: <<https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/a-origem-do-cinema>>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

THYDÊWÁ. Oficina de vídeo e animação visa fortalecer cultura Tupinambá. 2014.

Disponível em: <<https://www.thydewa.org/oficina-de-video-e-animacao-fortalecendo-cultura-tupinamba/>>. Acesso em 1 jan. 2023.

TOCANTINS (Estado). **Edital** n. 3.917/003 de 16 de julho de 2013. Prêmio Funcult Cacá Diegues 2013, de apoio ao audiovisual no Tocantins. Secretaria da educação e cultura, 2013.

TOMAZI, Gustavo Machado. **Audiodisual Para a Educação**: Oficinas de Cinema de Animação Temáticas Inclusivas. Campinas, 2015.

TRIBUNA DE PETRÓPOLIS. **A figura do indígena no cinema: de objeto a sujeito das telas**. 2019. Disponível em: <https://tribunadepetropolis.com.br/noticias/a-figura-do-indigena-no-cinema-de-objeto-a-sujeito-das-telas/#goog_rewarded>. Acesso em: 28 nov. 2022.

TURNER, Terence. Imagens Desafiantes: a apropriação Kayapó do vídeo. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1993. v.36. p. 81-121.

VENTURA, Bernardo. Neologia- Extensão Semântica. In: **Português Virtual**. 2009. Disponível em: <<http://ptvirtual.blogspot.com/2009/03/neologia-extensao-semantic.html>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

VIEIRA, Tatiana Cubeiros. **O Potencial Educacional do Cinema de Animação**: Três experiências em sala de aula. Campinas, 2008.

VILAÇA, Sergio Henrique Carvalho. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 199. 2006.

XAVIER, Ismail. A decupagem clássica. In: **O discurso cinematográfico**, p. 19-30, 2005.

ZIMMERMANN, Marta Elisa. **Design editorial de livro ilustrado infantil**. (Trabalho de conclusão de curso), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

APÊNDICE A

"A HISTÓRIA DA ROLINHA E DA RAPOSA" (TUTRE MÊ XOORE JAREN XÀ)

Um roteiro de

Robbergson Andrade Duarte

Texto de Taís Põcuhtô Krahô, adaptado do livro "Krahô jujarên xà kw`y" de Francisco Edviges Albuquerque (Org.)

Nota: Cada crédito ou fala é apresentado em sua versão em Português, seguida da versão original em Krahô (destacada entre parênteses).

robbergson@gmail.com

FADE IN:

Apoio - UFT, LALI e NEPPI Parceria
 - Escola Indígena 19 de Abril
 Patrocínio - Capes

FUSÃO PARA:

Legenda: Esta é uma antiga fábula contada pelas mães e avós do povo Krahô para as crianças.

(Pryre jarên xà ita mã mẽ ipê Krahô jujarên xà mã, ite mẽ ikra mẽ mẽ itâmxw`yjê mã mẽ harên caxuw.)

"A História da Rolinha e da Raposa"
 (Tutre Mẽ Xoore Jarên Xà)

Cena 1

EXT - DIA - ZOOM IN - SOBRE A FORQUILHA DE UMA ÁRVORE REPOUSA UM NINHO. DENTRO DELE, UMA ROLINHA CUIDA DE SEUS FILHOTES.

Era uma vez uma rolinha que morava com seus filhotes num ninho, lá no alto de uma árvore.

(Yhỹ! Tutre mã pê ajco pĩ jitô kãm into re to hikwa).

Cena 2

UMA RAPOSA CAMINHA PELAS REDONDEZAS, OLHA PARA O NINHO E SE APROXIMA.

RAPOSA

Certo dia, a raposa estava passeando ali próximo, avistou de longe o ninho, e se aproximou. (Mã pê xwahnã amcro nõhnã xoore hapôj to mõ nẽ tutre pupu pê haahê kãm nõ).

CENA 3

(V.O.)

Chegando embaixo da árvore, a raposa disse à rolinha:
 (Mã pê xoore tutre jaahê kãm hõmpu, nẽ cumã harkwa to hanê:)

CENA 4

(CONTINUED)

CONTINUED :

2.

RAPOSA

4 Olá Comadre Rolinha! Tudo bem? (-- Hàpà! Pínxw`yj re tutre?)

CENA 5

OPEN SHOT - A RAPOSA EM FRENTE À ÁRVORE.

ROLINHA

-- Sim.

(-- Yhỹ!)

RAPOSA

- Jogue um dos seus filhotes para eu comer! Se a senhora não jogar, vou subir aí e comer todos vocês! (-
- Ajpên imã mẽ akra nõ, mẽ wa cukrê, ca ha imã jũm mên nare, wa ha mẽ akôt api, nẽ mẽ acunêã krê.)

CENA 6

ROLINHA

- Não! Eu não vou jogar nem um dos meus filhotes, pois amo todos eles!

- Nare. wa nẽ amã jũm mên nare, imã mẽ ihcunêã japêê ti.

CENA 7

RAPOSA

- Pois vou comer todos vocês! (-- Nẽ wa ha mẽ akôt api.)

CENA 8

A RAPOSA ARRANHA O TRONCO DA ÁRVORE.

(V.O.)

Então a raposa começou a arranhar a árvore com as patas...
(Nẽ ajco mẽ tahnã pĩ caakê...)

CENA 9

3.

A ROLINHA RECOLHE COM O BICO UM DE SEUS FILHOTES, E JOGA PARA A RAPOSA.

INSERT - A CÂMERA SEGUE A QUEDA DO FILHOTE. OUVIMOS O SOM DA QUEDA.

(V.O.)

Com medo, a rolinha acabou jogando o filhote caçula para a raposa, (Mã pê tutre xoore cupaa te, cumã hapuahnã ãntore ata mē,)

cena 10

A RAPOSA ABRE A BOCA, E O FILHOTE CAI DIRETAMENTE NELA. ELA MASTIGA O FILHOTE, E SAI.

(V.O.)

QUE DEU UM PULO, E COM UMA SÓ BOCADA ENGOLIU O FILHOTE.

DEPOIS DE SATISFEITA, FOI EMBORA.

(PEA PÊ KÂM AMJĪ JARĪ NĒ CUXA, NĒ IHCÂMXA NĒ CUKRE NĒ MA TĒ.)

CENA 11

OPEN SHOT - A RAPOSA SE RETIRA DA CENA, ENQUANTO A ROLINHA CHORA NO ALTO DA ÁRVORE.

ZOOM IN - NINHO.

CENA 12

(V.O.)

A rolinha ficou muito triste com tudo o que aconteceu, e começou a chorar sem parar de tanta saudade que estava sentindo de seufilhote caçula.

(Pê xoore tutre pê intoore krē nē ma tē rehnã. Pea pê hakàn pê tutre nō nē apu intore to hapac xà te caprĭ re nō nē apu amrã.)

CENA 13

OS FILHOTES OBSERVAM A MÃE CHORAR, ENQUANTO SUAS LÁGRIMAS CAEM SOBRE A FORRAGEM DO NINHO.

CENA 14

UM URUBU SOBREVOLA A FLORESTA. VEMOS A COPA DAS ÁRVORES E OUVIMOS O SOM DO VENTO.

(V.O.)

O urubu, que estava voando ali próximo para ir tomar banho, ouviu o choro da rolinha. Sentiu muita dó dela e resolveu saber o que tinha acontecido.

(Mã pē xōnti ra cō mã w`yr to mō nē tutre kãmpa incw`yr nã.)

CENA 15

(V.O.)

Aproximou-se e perguntou:
(Nē ma h̃yr mã mō, nē apu ihcukij:)

CENA 16

CLOSE SHOT - URUBU

- Olá, Comadre. Por que a senhora está chorando?

(-- Hàpà, p̃inxw`yj? Ampo nã ca nō nē apu amrã?)

CENA 17

CLOSE SHOT - ROLINHA CHORANDO.

- Estou chorando porque o Compadre Raposa pediu para que eu jogasse um dos meus filhotes para ele comer, e eu disse que não jogaria, pois os amo muito.

(-- Yh̃y, wa ampo nã apu icw`yr nare.)

CENA 18

5.

CONTINUA - ROLINHA CHORANDO.

INSERT - Lembrança do evento anterior.

Flashback das cenas 8,9 e 10

VOLRA À CENA

(V.O.)

Mas ele insistiu, dizendo que se eu não jogasse algum deles, ia subir para comer todos nós. Com muito medo, acabei jogando o meu caçulinha. Por isso estou chorando de saudade...

(Hõpĩn xoore mã apu mẽ ikra nõhnã iw`y ihkrêr caxuw, wa xwahnã cumã jũm mẽn nare, quê ra mẽ ikôt api nê mẽ icunêa krê, pea wa ite hupa te cumã hapuahnã incirire ita mẽn mã cute ihkrêr nê ma tê.))

CENA 19

CLOSE SHOT - URUBU.

URUBU

- Por que a senhora fez isso? (-- Ampo kôt mã ate cumã mẽn,

CENA 20

CLOSE SHOT - Urubu.

INSERT - Patas da raposa.

Surge um flashback da raposa andando pela floresta.

VOLTA À CENA

URUBU

- A raposa nunca conseguiria subir, pois ele tem patas redondas e unhas curtas. Ele só enganou a senhora. Faz o seguinte: se ele voltar aqui e pedir mais uma vez para a senhora jogar um dos seus filhotes, não jogue! Porque ele não sabe subir. E se ele perguntar quem

(MORE)

(CONTINUED)

CONTINUED:

6.

URUBU (cont'd)

lhe contou, diga que fui eu. Vou tomar banho. Se ele quiser ir atrás de mim, estarei lá na fonte.

(-- hopir keat re te hajÿr, quê nê hopir nare hũhtu jacot re. Quê hipêr tẽ nê jũm nã ahw`y, ca cumã jũm mẽn nõ, quê acukij, jũm te mã amã ijopir keatre ita nã ijarẽn ca cumã ijarẽ, hõpĩn xõnti te hanẽ. Quê mã ikõt cõ mã tẽ.)

CENA 21

A raposa se aproxima novamente do ninho.

CLOSE UP - patas.

(V.O.)

A raposa sentiu fome mais uma vez, (Pea pê xoore mã ra hipêr prãm,)

CENA 22

CLOSE SHOT - RAPOSA.

(V.O.)

e foi até a Dona Rolinha, perguntando:

(mã pê ma tutre w`yr hapôj to tẽ nê cumã:)

- Olá Comadre Rolinha, jogue mais um dos seus filhotes para eu comer! Se a senhora não jogar, vou subir aí e comer todos vocês!

(-- Hàpà, pĩnxw`yj? Hipêr ajpên imã mẽ akra nõ mẽ wa cukrẽ, ca ha imã jũm mẽn nare, wa ha ma mẽ akõt api nê mẽ acunẽa krêr par tu.)

CENA 23

CLOSE SHOT - ROLINHA

ROLINHA

- Eu não vou jogar nenhum dos meus filhotes. Aliás, você nem consegue subir aqui. Tente para eu ver se você consegue!

(-- Wa ha nê hipêr amã jũm mẽn

(MORE)

(CONTINUED)

CONTINUED:

7.

ROLINHA (cont'd)
nare, ca nêê ajopir nare, ajopir
keatre te hajÿr. Mêr api wa apupu.)

CENA 24

MAIS UMA VEZ, A RAPOSA COMEÇA A ARRANHAR O TRONCO DA ÁRVORE.

(V.O.)

A raposa tentou subir, mas não conseguiu. Perguntou então para a rolinha:
(Pea pê tee apu pĩ caakê nê apu tutre mã:)

CENA 25

CLOSE SHOT - RAPOSA

RAPOSA

- Quem lhe contou que eu não consigo subir?
(-- Jũm te mã ijopir keat re ita nã amã ijarên.)

CENA 26

CLOSE SHOT - ROLINHA

ROLINHA

- Foi o Compadre Urubu quem me contou que você não sabe subir!
(-- Jũm te nare, hõpĩn xõnti te mã imã ajarên, ajopir keatre nã.)

CENA 27

CLOSE SHOT - RAPOSA

RAPOSA

-- Aonde ele foi?
(-- Mêr jũhkãm mã mõi?)

CENA 28

CLOSE SHOT - ROLINHA

ROLINHA

- Foi até a fonte tomar um
banho. (-- Ma cô mã, w`yr to
mõ.)

CENA 29

SÉRIE DE PLANOS

a) A raposa sai correndo em disparada.

b) Esconde-se entre a relva próximo da fonte, e observa o urubu banhar-se.

c) CLOSE SHOT - RAPOSA

RAPOSA

- Pois me aguarde aí
Compadre Urubu. Eu vou te
comer!
(-- Xaari mã hõpĩn ata! Wa ha
akrẽr pyrentu.)

(V.O.)

Saiu gritando a raposa, enfurecida.
Nẽ ma xoore xõnti kõt cô mã tẽ.

CENA 30

CENA 31

CLOSE SHOT - O URUBU TOMA BANHO NA FONTE, JOGANDO COM
UMA CUIA ÁGUA SOBRE A CABEÇA.

(V.O.)

A raposa avistou o urubu tomando
banho...
(Pea pê iht`yj xõnti apu xwa,)

CENA 32

A raposa avança sobre o urubu.

CLOSE SHOT- URUBU E RAPOSA SE ENCARANDO.

(CONTINU
ED)

CONTINUED:

9.

(V.O.)

...e já chegou o agarrando. O urubu, assustado, indagou a raposa: (pê xoore ihkôt tẽ nẽ kãm amjĩ jarĩ nẽ ihpro. Pê xõnti apu amjĩ tẽ te xoore mã:)

URUBU

- O que aconteceu, Compadre Raposa? Por que está me agarrando desse jeito?!
(-- Hàpà! Ampo kôt ca apu ito hanẽ? Ca jamãn icw`yn co kãm ikrẽ, quẽ icw`yn caakre ajarkwa nã rĩ.)

CENA 33

CLOSE SHOT - RAPOSA

RAPOSA

- Você contou tudo a ela! (-- Hã! mẽ rẽ.)

CENA 34

CLOSE SHOT - URUBU

URUBU

- Espere então eu terminar meu banho. Quando minhas penas secarem, poderá me comer, pois se me comer molhado, pode se engasgar.
(-- Cormã mẽ rẽ, wa ahxy xwa nẽ api, nẽ icw`yn incrà ca ha cormã ikrẽ.)

CENA 35

A RAPOSA SE AFASTA DO URUBU, QUE A ENCARA, ASSUSTADO.

(V.O.)

Então a raposa soltou o urubu, (Pea pê xoore api nẽ amkrã mã jỹ,)

CENA 36

SOB UMA ÁRVORE, A RAPOSA DESCANSA ENQUANTO SE COÇA. UM BALÃO DE PENSAMENTO SURGE SOBRE SUA CABEÇA. NELE PODE-SE VER A PRÓPRIA RAPOSA COMENDO O URUBU.

(V.O.)

sentou-se na sombra de uma árvore e ficou se coçando, enquanto o urubu, com toda calma, terminava seu banho.
(nẽ iht`yj ajco apu amjĩ caakrê hahkà nã.)

CENA 37

O URUBU POUSA EM UMA ÁRVORE, E BALANÇA AS ASAS PARA SE SECAR.

(V.O.)

Terminado o banho, o urubu pousou em um galho para secar as penas, abrindo e sacudindo bem as asas.
(Pê xõnti w`yr pa, nẽ api nẽ pĩhkrãn nã xa nẽ ajco incw`yn caapĩ. Pea pê xoore ajco iht`yj jỹ nẽ hamã.)

Quando ficou com as penas totalmente secas, disse para a raposa:
(Pean incrà nẽ cute xoore mã:)

CENA 38

OPEN SHOT - DO ALTO, O URUBU OLHA PARA A RAPOSA, QUE ESTÁ SOB A ÁRVORE, E LHE DIRECIONA A PALAVRA.

URUBU

- Pronto, compadre. Agora pode me pegar! Já estou seco.
(-- Hamrẽ hõpĩn at`yj ipro nẽ ikrẽ ra icrà.)

CENA 39

PAN - O URUBU SOBREVOA FLORESTA, ENQUANDO LÁ EMBAIXO O LOBO ACOMPANHA SEU TRAJETO.

(V.O.)

(CONTINUED)

E saiu voando baixo para que a raposa o seguisse, e deixasse a (MORE)

CONTINUED:

11.

(V.O.) (cont'd)

rolinha em paz. O urubu foi
 conduzindo a raposa para bem
 longe, (Ně cute pĩ cam nãñ ně ma
 ihtor ně tẽ. Pea pẽ xoore ajco
 xõnti carõ pro to mõi,)

FUSÃO PARA:

CENA 40

O URUBU VOA EM UM CÉU CLARO.

(V.O.)

e ela nunca mais voltou para
 incomodar a Dona Rolinha.
 (ně ma ihkõt awry tu.)
 (Créditos finais:)

(V.O.)

Fim.
 (Hamrẽ).

NARRADO/DIRIGIDO POR:

(HUJAREN CATÊ/IHKRĀRI CATÊ):
 TAÍS PÔCUHTÔ KRAHÔ

VOZES DOS ANIMAIS:

(PRYRE JÕ KRE CARÕ):
 ROLINHA/TUTRE - GLÁUCIA KOPCRÊ
 KRAHÔ RAPOSA/XOORE - LUCAS KOJ
 KRAHÔ URUBU/XÕNTI - ELSON
 TYRCAPRÊ KRAHÔ

Desenhos: (Ampo Carõ): André Cõhàt Krahô, Ovídio Kõnry
 Krahô, Valdivino Xõkã Krahô, Lucas Koj Krahô, Gláucia
 Kopcrê Krahô e Elson Tyrcaprê Krahô.

ANIMAÇÃO/MONTAGEM:

(TO IPIHHO XÀ/AJPEN KĀM TO HUXW YR CATÊ):
 ROPKĀ (BERG DUARTE)

Tocador de Maracá: (Cuhtoj Cajpẽr Catê): Joci Hore Krahô

Agradecimentos: (Impej:) Wõhoti (Francisco Edviges
 Albuquerque), Leonardo Tupẽn Krahô, Dodanin Piiken
 Krahô, Francisca Cavalcante.

(Aldeia Manoel Alves Pequeno, Tocantins - Brasil, 2022.

FADE OUT

FIM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS UFNT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) Roberto Kraho
para participar da Pesquisa:

“Cinema de Animação Kraho: Contribuições para a Educação Escolar Indígena”

sob a responsabilidade d(a) pesquisador(a) Professor(a) Ma.

Roberson Andrade Duarte, que tem como objetivo:
“Contribuir como material didático para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril.”

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com Professores, Alunos, Líderes e Anciões, na(s) aldeia(s) indígena(s):

Manoel Alves Pequeno (Itacajá - TO).
As conversas poderão ser gravadas para posterior análise junto com os registros de foto e/ou vídeo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Também será aplicado um questionário para registrar as palavras em língua indígena. Serão realizadas oficinas com as comunidades acadêmica e geral. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma Educação escolar Indígena Bilíngue e Intercultural.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, uma vez que será definido pelos diretores das escolas e líderes das comunidades os dias e horários para receber a pesquisadora sem interferir negativamente em seu cotidiano. Em qualquer momento, se o (a) Sr (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito a indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica, financeira ou de Direito receberá todo apoio da pesquisadora, ou mesmo da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, para melhor atendê-lo(a).

Como parte de acesso aos resultados da pesquisa será feita uma devolução direta para com todos e todas que participaram direta ou indiretamente com a pesquisa. Em dia e horário previamente agendado, será feita uma reunião na(s) comunidade(s), Manoel Alves Pequeno (Itacajá - TO), para essa devolução e acesso detalhado aos resultados da pesquisa.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa será incentivado junto a todos e todas indígenas Kraho da(s) respectiva(s) aldeia(s), sendo assegurada assistência técnica pela pesquisadora para acesso, compreensão e reflexão sobre os trabalhos alcançados.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e

também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA, SITUADA Av. Paraguai, Bairro Cimba, CEP 77.824-838.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFT.

Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pela Pesquisadora Ângela Maria Silva.

Eu,

Roberto Kraló, fui informado sobre o que o (a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 37, de março de 2022

Roberto Kraló

Assinatura do Participante da Pesquisa

Robson Soares Andrade Duarte - 043.209.065-44

(Nome do Pesquisador e CPF)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS UFNT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) Tais Pôrleto Krakô Silva
para participar da Pesquisa:

“ Cinema de Animação Krakô: Contribuições para a Educação escolar Indígena ”,

sob a responsabilidade d(a) pesquisador(a) Professor(a) Ma.

Robberston Andrade Duarte, que tem como objetivo:
“ Contribuir com material didático para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril. ”

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com Professores, Alunos, Líderes e Anciões, na(s) aldeia(s) indígena(s):

Manoel Alves Pequeno (Itacajá-TO)
As conversas poderão ser gravadas para posterior análise junto com os registros de foto e/ou vídeo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Também será aplicado um questionário para registrar as palavras em língua indígena. Serão realizadas oficinas com as comunidades acadêmica e geral. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma Educação escolar Indígena Bilingue e Intercultural.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, uma vez que será definido pelos diretores das escolas e líderes das comunidades os dias e horários para receber a pesquisadora sem interferir negativamente em seu cotidiano. Em qualquer momento, se o (a) Sr (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito a indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica, financeira ou de Direito receberá todo apoio da pesquisadora, ou mesmo da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, para melhor atendê-lo(a).

Como parte de acesso aos resultados da pesquisa será feita uma devolução direta para com todos e todas que participaram direta ou indiretamente com a pesquisa. Em dia e horário previamente agendado, será feita uma reunião na(s) comunidade(s), Manoel Alves Pequeno (Itacajá-TO), para essa devolução e acesso detalhado aos resultados da pesquisa.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa será incentivado junto a todos e todas indígenas Krakô da(s) respectiva(s) aldeia(s), sendo assegurada assistência técnica pela pesquisadora para acesso, compreensão e reflexão sobre os trabalhos alcançados.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e

também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA, SITUADA Av. Paraguai, Bairro Cimba, CEP 77.824-838.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFT.

Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pela Pesquisadora Ângela Maria Silva.

Eu, Tain Pécunho Krahô Silva, fui informado sobre o que o (a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 17, de março de 2022

Tain Pécunho Krahô Silva

Assinatura do Participante da Pesquisa

Robberison Andrade Duarte - 043.209.063-4

(Nome do Pesquisador e CPF)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS UFNT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) Benito Jabé Kraho
para participar da Pesquisa:

“ Cinema de Animação Kraho: Contribuições para a Educação Escolar Indígena ”

sob a responsabilidade d(a) pesquisador(a) Professor(a) Ma.

Robinson Andrade Duarte, que tem como objetivo:
“ Contribuir como material didático para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril. ”

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com Professores, Alunos, Líderes e Anciões, na(s) aldeia(s) indígena(s):

Manoel Alves Pequeno (Itacajá - TO).
As conversas poderão ser gravadas para posterior análise junto com os registros de foto e/ou vídeo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Também será aplicado um questionário para registrar as palavras em língua indígena. Serão realizadas oficinas com as comunidades acadêmica e geral. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma Educação escolar Indígena Bilingue e Intercultural.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, uma vez que será definido pelos diretores das escolas e líderes das comunidades os dias e horários para receber a pesquisadora sem interferir negativamente em seu cotidiano. Em qualquer momento, se o (a) Sr (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito a indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica, financeira ou de Direito receberá todo apoio da pesquisadora, ou mesmo da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, para melhor atendê-lo(a).

Como parte de acesso aos resultados da pesquisa será feita uma devolução direta para com todos e todas que participaram direta ou indiretamente com a pesquisa. Em dia e horário previamente agendado, será feita uma reunião na(s) comunidade(s), Manoel Alves Pequeno (Itacajá - TO), para essa devolução e acesso detalhado aos resultados da pesquisa.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa será incentivado junto a todos e todas indígenas Kraho da(s) respectiva(s) aldeia(s), sendo assegurada assistência técnica pela pesquisadora para acesso, compreensão e reflexão sobre os trabalhos alcançados.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e

também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA, SITUADA Av. Paraguai, Bairro Cimba, CEP 77.824-838.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFT.

Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pela Pesquisadora Ângela Maria Silva.

Eu,

Renato Fabiano Korabó, fui informado sobre o que o (a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 17, de março de 2022

Renato Fabiano Korabó
Assinatura do Participante da Pesquisa

Roberson Andrade Duarte - 043.209.061-44
(Nome do Pesquisador e CPF)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS UFNT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) José Dilson Kralho
para participar da Pesquisa:

“ Cinema de Animados Kralho: Contribuições para a Educação Escolar Indígena ”

sob a responsabilidade d(a) pesquisador(a) Professor(a) Ma.

Robson Andrade Duarte, que tem como objetivo:

“ Contribuir com material didático para a Escola Estadual Indígena 19 de Abril. ”

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com Professores, Alunos, Líderes e Anciões, na(s) aldeia(s) indígena(s):

Manoel Alves Pequeno (Itacaja - TO).

As conversas poderão ser gravadas para posterior análise junto com os registros de foto e/ou vídeo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Também será aplicado um questionário para registrar as palavras em língua indígena. Serão realizadas oficinas com as comunidades acadêmica e geral. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma Educação escolar Indígena Bilíngue e Intercultural.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, uma vez que será definido pelos diretores das escolas e líderes das comunidades os dias e horários para receber a pesquisadora sem interferir negativamente em seu cotidiano. Em qualquer momento, se o (a) Sr (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito a indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica, financeira ou de Direito receberá todo apoio da pesquisadora, ou mesmo da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, para melhor atendê-lo(a).

Como parte de acesso aos resultados da pesquisa será feita uma devolução direta para com todos e todas que participaram direta ou indiretamente com a pesquisa. Em dia e horário previamente agendado, será feita uma reunião na(s) comunidade(s), Manoel Alves Pequeno (Itacaja - TO), para essa devolução e acesso detalhado aos resultados da pesquisa.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa será incentivado junto a todos e todas indígenas Kralho da(s) respectiva(s) aldeia(s), sendo assegurada assistência técnica pela pesquisadora para acesso, compreensão e reflexão sobre os trabalhos alcançados.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e

também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA, SITUADA Av. Paraguai, Bairro Cimba, CEP 77.824-838.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFT.

Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pela Pesquisadora Ângela Maria Silva.

Eu,

Jose Wilson Koralho, fui informado sobre o que o (a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, 17, de março de 2022

Jose Wilson Koralho
Assinatura do Participante da Pesquisa

Polibergson Andrade Duarte - 043.209.065-44

(Nome do Pesquisador e CPF)