



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCAS FERNANDO RIBEIRO

**AUTOBIOGRAFIAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS:  
A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA  
POLÍTICO-IDENTITÁRIA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

---

Londrina  
2021

LUCAS FERNANDO RIBEIRO

**AUTOBIOGRAFIAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS:  
A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA  
POLÍTICO-IDENTITÁRIA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Panis Kaseker.

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ribeiro, Lucas Fernando.

Autobiografias étnico-comunitárias : a produção audiovisual como experiência político-identitária indígena na universidade / Lucas Fernando Ribeiro. - Londrina, 2021.  
121 f. : il.

Orientador: Mônica Panis Kaseker.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Povos Indígenas - Tese. 2. Identidade - Tese. 3. Interculturalidade - Tese. 4. Autorrepresentação - Tese. I. Panis Kaseker, Mônica. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. III. Título.

CDU 316.77

LUCAS FERNANDO RIBEIRO

**AUTOBIOGRAFIAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS:**  
A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA  
POLÍTICO-IDENTITÁRIA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Panis Kaseker  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Neme Buzalaf  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Eliel Benites  
Universidade Federal da Grande Dourados –  
UFGD

Londrina, 1 de outubro de 2021.

*À todas as vítimas de Covid-19.*

## AGRADECIMENTOS

À vida! Mesmo em tempos tão difíceis, é preciso celebrá-la.

À minha mãe, Alessandra, que tanto me apoiou e, muito sábia, sempre me acalmou nas crises existenciais. Tudo no seu tempo!

Ao Paulo pela amizade, pelo companheirismo e amor. Seria injusto se não o agradecesse pelo tempo que passamos juntos e pelo quanto acreditou em mim. Obrigado!

Aos meus familiares.

Aos meus pouquíssimos amigos e aos muitos colegas e conhecidos que me quiseram bem e feliz. E, aos que me quiseram mal: obrigado também!

À Mônica, minha orientadora, amiga e segunda mãe. Sou grato por tudo e por tanto. Seja feliz!

À Cuia-UEL, ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica e aos estudantes indígenas. Nosso convívio me transformou como pessoa e como profissional.

Às companheiras e aos companheiros de turma da pós.

Ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, e aos docentes que dele fazem parte.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra  
(História pra ninar gente grande –  
Estação Primeira de Mangueira, Marquinho Art'Samba )*

RIBEIRO, Lucas Fernando. **Autobiografias étnico-comunitárias**: a produção audiovisual como experiência político-identitária indígena na universidade. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

As autobiografias étnico-comunitárias são uma atividade curricular desenvolvida no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos estudantes indígenas da UEL. A produção de vídeos autobiográficos tem como proposta reafirmar a identidade étnico-comunitária e dar visibilidade para presença indígena na universidade. Esta pesquisa visa compreender de que forma o processo de produção dos vídeos se converte em uma política identitária que fortalece a presença desses estudantes na universidade. O aparato teórico deste estudo compreende os conceitos de hibridação e identidades culturais, interculturalidade, estereótipos e autorrepresentação. Como metodologia, propõe-se uma cartografia (GUATTARI; ROLNIK, 1996; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) dos processos de construção de sentidos na elaboração dos vídeos. A análise parte das afetações do cartógrafo, gestadas pelos estudantes, durante o processo de produção dos vídeos autobiográficos que convergem para a experiência da política identitária. Os resultados demonstraram que falar sobre ser indígena e sobre suas trajetórias pode ser, para alguns deles, motivo de descoberta e celebração de sua ancestralidade, enquanto para outros soa como um fardo identitário que nem sempre estão dispostos a carregar.

**Palavras-chave:** povos indígenas; identidade; interculturalidade; autorrepresentação; universidade.

RIBEIRO, Lucas Fernando. **Ethnic-community Autobiographies**: audiovisual production as an indigenous political-identity experience at the university. 2021. 121 p. Dissertation (Master's Degree in Communication) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

Ethnic-community Autobiographies are activities developed in the Intercultural Cycle of Academic Initiation curriculum for indigenous students at UEL. The production of autobiographical videos with these students, for example, is considered an activity that extends within the university in order to raise awareness among the academic community about the presence of indigenous peoples, and among themselves about the importance of reaffirming and being at the university. From this perspective, this research aims to understand how the production process of autobiographical videos becomes an identity policy that strengthens the presence of these students at the university. The theoretical framework of this study comprises the concepts of hybridization and cultural identities, interculturality, stereotypes and self-representation. As a methodology, a cartography (GUATTARI; ROLNIK, 1996; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) of the processes of construction of meanings in the preparation of videos is proposed. Thus, the analysis starts from the effects during the production process of the autobiographical videos that converge to the experience of identity politics. The findings demonstrated that talking about being an indigenous person and their trajectories can be, for some of them, a reason for discovering and celebrating their ancestry, while for others it could be an identity burden that they are not always willing to bear.

**Keywords:** indigenous peoples; identity; interculturality; self-representation; university.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES</b> .....	16
2.1	O CULTURAL E A POLÍTICA INTERCULTURAL .....	19
2.2	IDENTIDADE CULTURAL: UMA POLÍTICA DE AUTORREPRESENTAÇÃO .....	23
<b>3</b>	<b>OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL</b> .....	28
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	28
3.2	INDÍGENAS COM CÂMERA NA MÃO? REPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA INDÍGENA PELO AUDIOVISUAL .....	32
3.3	INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE? .....	35
3.3.1	O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL.....	36
<b>4</b>	<b>CARTOGRAFIA: UMA APOSTA METODOLÓGICA</b> .....	39
4.1	FILOSOFIA DA MULTIPLICIDADE: CONSTRUINDO UM CONHECIMENTO RIZOMÁTICO .....	40
4.2	A APOSTA RIZOMÁTICA PARA SE CONSTRUIR CONHECIMENTO PELO MÉTODO CARTOGRÁFICO .....	44
4.2.1	Pista Dois .....	45
4.3.3	Pista Três .....	47
4.2.4	Pista Quatro.....	48
4.2.5	Pista Cinco .....	49
4.2.6	Pista Seis.....	49
4.2.7	Pista Sete .....	51
4.2.8	Pista Oito.....	52
4.3	CARTOGRAFIA: UMA APOSTA DECOLONIAL?.....	53
<b>5</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	55
5.1	SALA 689... Esvaziada! .....	56
5.2	GOOGLE MEET .....	58

5.2.1	Da Lousa à Tela Compartilhada: Uma Outra Socialização Acadêmica.....	58
5.2.2	Subjetividades Produzidas: O Processo de Constituição dos Vídeos .....	Autobiográficos .....61
5.2.3	Dispositivo-Pesquisa .....	62
5.2.4	Dispositivo-Encontros e Outras Trocas .....	66
5.2.4.1	Autobiografia de Alana .....	67
5.2.4.2	Autobiografia de Carlos .....	70
5.2.4.3	Autobiografia de Danilo .....	72
5.2.4.4	Autobiografia de Gabriela .....	75
5.2.4.5	Autobiografia de Jonatan.....	77
5.3	PRODUÇÕES FINALIZADAS, OU DISPOSITIVO-VÍDEOS .....	78
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>
	Apêndice A – Diário de Campo: Autobiografias Étnico-comunitárias, 2020 .....	90

## 1 INTRODUÇÃO

Realizar esta pesquisa, primeiramente, me fez refletir sobre o meu lugar de fala. A discussão sobre a temática indígena é mais do que importante e urgente para a sociedade como um todo. Mas quanto à afirmação identitária dos povos indígenas, a quem, verdadeiramente, interessa essa discussão? Eu, enquanto pesquisador, estou falando para eles ou para nós, não-indígenas, sobre suas identidades? A afirmação identitária é uma necessidade imposta pelo pensamento colonizador? Um luxo, senão um afronte, por parte desse imaginário europeizado, em delimitar o que é ser indígena? Tais perguntas não me proponho, necessariamente, a responder nesta pesquisa, tendo em vista o espaço-tempo para sua realização; são apenas questionamentos que me surgiram no decorrer de todo esse processo da pesquisa-intervenção junto ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL, mas acredito que sejam importantes para se pensar a experiência político-identitária dos estudantes indígenas no ambiente acadêmico. Talvez, em alguns pontos do texto haja pontas soltas que possam levar à reflexão de uma ou outra pergunta apresentada acima. Mas estão colocadas aí apenas para inquietar, inicialmente, a leitura deste texto. Quanto ao meu lugar de fala, explico que este trabalho é, na verdade, sobre o meu lugar de escuta, de observação e de aprendizado com os estudantes indígenas.

Quando comecei meus trabalhos sobre a temática indígena em meados de 2016, como um entusiasta jornalista em formação, eu queria saber, descobrir, ver uma realidade diferente da minha, afinal eu estava indo conhecer uma Terra Indígena, tinha que ter algo espetaculoso que pudesse satisfazer minha curiosidade. Ao chegar à Terra Indígena do Apucarantina, localizada no município de Tamarana, a cerca de 80 km de Londrina, no norte do Paraná, a realidade era bem diferente daquilo que eu imaginava, a não ser, é claro, por ser afastado da área urbana e estar no meio do mato. Porém, a ideia do índio romântico que nos foi ensinada por meio de livros didáticos e até clássicos da nossa literatura, como na tríade indianista de José de Alencar (*O Guarani* [1857], *Iracema* [1865] e *Ubirajara* [1874]), foi interceptada por pessoas comuns – comuns aqui no sentido de não serem o indígena do imaginário social –, andando de um lado para o outro, em suas motos e em seus carros. Em algumas casas tocava música sertaneja, e outros tantos moradores da

comunidade estavam agitados com um torneio de futebol que estava prestes a começar.

No alvoroço por ter descoberto que eram iguais a nós, em meio a olhares de estranhamento por parte de alguns, fui logo entrevistando algumas pessoas. Mônica, minha orientadora desde então, que também estava comigo, logo percebeu: não era o momento. Voltamos para Londrina. Mas eu precisava terminar de matar minha curiosidade, além é claro de concluir meu trabalho, afinal me encarreguei de fazer uma série radiofônica sobre o povo Kaingang. Foi então que conheci o historiador e produtor cultural Luis Henrique Mito que, à época, desenvolvia um trabalho de cinema no Apucarantina, no não mais existente Centro de Memória e Cultura Kaingang (CMCK). Era uma noite de julho de 2016, lançamento do documentário *Êg ãn: nossa casa*, produzido pelos indígenas do Apucarantina, por meio do projeto com Mito. Troquei algumas palavras com ele e expliquei sobre o meu trabalho. Depois disso, passei cerca de seis meses indo semanalmente com ele para aquela Terra Indígena, não para produzir minha série, mas para aprender como produzir com eles. De início aquilo me desgastava, mas com o passar do tempo compreendi que o estranho ali era eu, e que historicamente os povos indígenas como um todo tiveram suas vidas assaltadas por estranhos que chegavam, se apossavam e, até mesmo dizimavam seus saberes e seus familiares.

Foi um trabalho etnográfico às avessas do que qualquer pessoa da academia estava habituada a realizar. Não era eu, propriamente, quem os conhecia, mas eles quem queriam saber meus reais interesses ali na terra deles. Em meio aos silêncios e olhares desviados, fui realizando minhas entrevistas e, conseqüentemente, decolonizando minha visão a respeito da vivência indígena. A série, enfim, ficou pronta e foi veiculada no CMCK, para os indígenas do Apucarantina, além da Rádio UEL FM, em fevereiro de 2017.

Após isso, continuei trabalhando a temática indígena, mas a partir de outra perspectiva. Na iniciação científica me ative a compreender os processos midiáticos em torno da questão indígena, e também de atuação dos movimentos políticos indígenas em produções próprias, de falarem deles para eles. Já em 2018, último ano da graduação, abordei em meu trabalho de conclusão de curso, o que posteriormente tomou forma como projeto de pesquisa para o mestrado: as autobiografias étnico-comunitárias dos estudantes indígenas que ingressaram no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica da UEL. Além disso, meu envolvimento com

o Ciclo, rendeu a oportunidade de conhecer a realidade, a história, as lutas e as demandas de outras Terras Indígenas do Paraná, bem como de compreender a atuação dos indígenas paranaenses no contexto universitário. E é por meio dessa trajetória acadêmica que esta pesquisa se desenvolveu.

Esta pesquisa foi escrita em um contexto muito significativo para os povos indígenas, principalmente os do Paraná, em relação ao direito de acesso às universidades: em 2021, completou-se 20 anos da Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001, que instituiu as vagas suplementares para estudantes indígenas nas instituições de ensino superior do Paraná, e da Resolução Conjunta nº 35/2001, que instituiu o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas – comumente conhecido como Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná –, política pública de ação afirmativa pioneira no Brasil que garante até os dias atuais a reserva de vagas suplementares nas instituições estaduais de ensino superior do Paraná. Posteriormente, outros estados do país foram implementando suas políticas de inclusão dos povos indígenas em seu corpo discente, e em 2012, houve, então, a implementação da Lei Federal nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, a qual garante a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, na tentativa de democratizar o acesso às universidades (AMARAL, FRAGA, RODRIGUES, 2016).

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de produção de vídeos autobiográficos como uma estratégia política de identidade, no intuito de consolidar e fortalecer a presença dos estudantes indígenas na universidade, em relação às afetações e aos sentidos que são disparados e construídos pelos estudantes indígenas durante esse processo. Para isso, tomou-se como plano de experiência o espaço do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, mais especificamente o eixo temático Terra e Identidade, que tem como proposta discutir a relação entre o território étnico-comunitário das terras indígenas a que pertencem os estudantes e o território da universidade, e compreender, nesse duplo pertencimento, a questão política da identidade indígena e a legitimidade da presença indígena nas instituições de ensino superior.

É a partir do eixo temático Terra e Identidade que essas noções de pertencimento e relações sócio-históricas são desenvolvidas por meio de um processo de pesquisa que resulta, posteriormente, na composição de um vídeo, em que os próprios estudantes indígenas contam as trajetórias de suas vidas até chegar à

universidade. A atividade é denominada *Autobiografias étnico-comunitárias*, cujo objetivo não é, propriamente o vídeo, mas todo o processo de produção dessas autobiografias, em que o *fazer* a atividade se transforma em um *saber-fazer*, ou seja, uma tomada de consciência a respeito das nuances sociais que cercam o indígena no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, para compreender esse processo, a pesquisa propõe objetivos secundários amplos, que possibilitem o encontro com a experiência de fazer as autobiografias, analisando as ordens de afirmação e negação identitária dos estudantes indígenas da UEL a partir da produção dos vídeos autobiográficos. Para isso, além de descrever o processo de produção das autobiografias, a pesquisa propõe-se a identificar e a analisar os dispositivos que agenciam a subjetividade da construção narrativa dos estudantes indígenas.

Assim, o trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo: dois capítulos teóricos de revisão bibliográfica, um capítulo de apresentação do ferramental cartográfico-metodológico e um capítulo de análise dos resultados produzidos a partir da observação e participação no plano de experiência, no caso o próprio Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina. Além disso, a pesquisa conta, também, com um diário de campo, em Apêndice, que se soma aos resultados desta pesquisa, uma vez que narram o acompanhamento do processo de produção dos vídeos autobiográficos.

No primeiro capítulo, *Cultura, identidade e representação*, buscou-se compreender como a cultura, enquanto prática para o estabelecimento do poder hegemônico colonial, se metamorfoseia, a partir do encontro com o *diferente* e o *exótico*, em processos híbridos para a constituição da identidade e, conseqüentemente, manutenção política de vida dos povos originários na atualidade. Embora, por muito tempo, a identidade indígena fora pensada, analisada e registrada a partir da visão do colonizador, é com a história de resistência dos povos originários em todo o processo de formação do Estado brasileiro que atualmente os indígenas reivindicam para si o direito à autodeterminação, o qual está resguardado pela Constituição Federal de 1988, e buscam a autorrepresentação, revisitando a História e narrando os fatos a partir de suas cosmovisões, demarcando suas identidades como espaço intercultural para a criação de novas estruturas culturais, sociais, políticas e econômicas junto à sociedade brasileira.

Dessa forma, em *Os povos indígenas no Brasil*, buscou-se fazer uma síntese a respeito da história dos povos indígenas no contexto de formação do Brasil. Visando adentrar à seara do debate sobre a incorporação da câmera como arma política de visibilidade, contranarrativa e reivindicação de direitos dos povos indígenas no espectro social da modernidade, este segundo capítulo também conta um apanhado a respeito dos filmes e demais produções audiovisuais feitos com e por indígenas, a exemplo do projeto Vídeo nas Aldeias, além da ocupação dos povos originários no campo das redes sociais de Internet. Ainda, outra seção se propôs apresentar as políticas de ações afirmativas que contribuíram para a inserção do indígena nas instituições de ensino superior do país, além de apresentar a iniciativa pioneira da Universidade Estadual de Londrina na criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas, política essa que tem como objetivo a ambientação dos estudantes indígenas recém-ingressos ao ambiente universitário.

Em *Cartografia: uma aposta metodológica*, consta a explanação da ferramenta metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A cartografia se mostrou como um caminho experimental possível para o acompanhamento e para os desdobramentos dos objetivos deste trabalho – os quais foram permeados pela paralisação das atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, e, posteriormente, pela instauração do ensino remoto emergencial – no que diz respeito a compreender as subjetividades e as afetações que constituíram a afirmação identitária (e, até mesmo, a recusa pela identidade indígena) na universidade por meio do processo de produção das Autobiografias Étnico-comunitárias.

Por fim, *Análise*<sup>1</sup> abarca os resultados produzidos no decorrer do processo de produção dos vídeos autobiográficos. Este quarto e último capítulo do trabalho é, de certo modo, fragmentado justamente pelo fato de que o plano da experiência cartográfica também foi constituído por resultados fragmentados em decorrência da pandemia e dos incansáveis esforços dos estudantes e da equipe pedagógica em construir, minimamente, um ambiente de estudo consistente para o aproveitamento do ano letivo em questão, além da tentativa de conectar as realidades dos estudantes indígenas à universidade. Com isso, há o mapeamento das afetações

---

<sup>1</sup> Faz-se importante salientar que junto a este capítulo de análise dos resultados produzidos no decorrer da pesquisa, o diário de campo, em Apêndice, também se mostra como instrumento fundamental para a documentação dos resultados.

do pesquisador e dos estudantes em relação ao cenário virtualizado em que a atividade de produção dos vídeos autobiográficos foi se constituindo ao longo do percurso do ano letivo de 2020, e o mapeamento individual de cada estudante em relação às suas autobiografias.

## 2 CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES

Historicamente, as sociedades são marcadas pelas idas, vindas, invasões e descobertas de territórios, o que gerou, no seio dessas sociedades, novas formas de organização social e negociação de códigos e signos entre as pessoas envolvidas nesses processos. A região da Mesopotâmia e todos os processos sociais, políticos e econômicos que ali ocorriam – e que posteriormente desencadeou a formação de outras sociedades e novos fluxos de pessoas por outros territórios –, são um bom exemplo e nos levam a compreender que as culturas não são necessariamente puras e isoladas, mas todas sugerem uma certa hibridéz e compreende formas diferentes de organização. Façamos, agora, um pulo gigantesco na história e partimos para o final do século XV, em que alguns países europeus passaram a explorar outros territórios em busca de novas formas de comércio, especialmente, ouro, prata e especiarias. O período das Grandes Navegações, que marca a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, fez com que as sociedades presentes em outros continentes, como África, Ásia e, também, as Américas entrassem para o mapa ocidental da exploração comercial e de mão de obra escravizada; ou, como historicamente convencionou-se dizer, esses territórios foram descobertos. Atualmente, em um movimento epistemológico, busca-se a retratação dos termos para *invasão* em vez de *descobrimento*.

É dessa forma, então, que nasce o Brasil. Não necessariamente de um acaso, mas com uma intenção intermediária antes de, realmente, partirem para as Índias. O que interessa mesmo é que, a partir daí, as relações sociais dos povos que aqui habitavam – cerca de cinco milhões de pessoas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 22)<sup>2</sup> –, sofreram com o entrecruzamento com os europeus, com a exploração colonial, com povos africanos escravizados e demais processos ocorridos por aqui desde 1500. O encontro e o choque de realidades e de formas de organização social gestam, então, um processo de hibridação. A tal “pureza” é acometida por “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI,

---

<sup>2</sup> Os autores esclarecem que os números da população indígena no território brasileiro são divergentes em decorrência do método de cálculo adotado por cada etnólogo. Há registros que marcam a existência de, pelo menos, 1.400 povos indígenas no ano de 1500 que somavam 1,5 milhão de pessoas. Mas há registros de que, apenas na Amazônia, à época, havia cerca de cinco milhões de indígenas.

2011, p. XIX). Essas novas estruturas, as quais se refere García Canclini, dizem respeito, justamente, ao pensamento hegemônico ocidental imposto pelos europeus: forjou-se novas sociabilidades, novas formas de política e economia no que hoje conhecemos como Brasil. Os povos indígenas foram catequizados e escravizados, quando não dizimados, pelo projeto de transformar este território em espaço, unicamente, de exploração para interesses do desenvolvimento, inicialmente por parte da Coroa Portuguesa e que posteriormente se transformou em interesses de ordem republicana junto ao sistema capitalista.

Essas novas estruturas instituíram, ainda – não apenas no imaginário das pessoas ao longo do tempo, mas também por meio do modelo de escola ocidental e transmissão e reprodução do conhecimento –, uma visão eurocêntrica de que a história do país só se inicia com a chegada dos portugueses, a partir dos meios de exploração e produção instaurados pela lógica desenvolvimentista que aquele período ocidental demandava. É excluída a história daqueles que aqui já habitavam. No máximo, conta-se que o Brasil é mestiço: europeus, *índios* e negros. E quando se referem aos povos indígenas, acentuam-se as diferenças, tomando-os como “primitivos” que precisavam ser educados sob a lógica europeia, entendida como superior.

Esse discurso de superioridade evocado pelo pensamento eurocêntrico perpassa toda a história do Brasil e de outros territórios em que a dominação colonial se fez presente, e ainda repercute de diversas formas nos dias atuais, seja por meio das instituições de ensino, pela língua, pelos meios de comunicação e demais dispositivos de reprodução do pensamento hegemônico da cultura ocidental, como justificativa de legitimação do colonialismo. Dessa forma, pensar as nuances históricas do eurocentrismo, não é atacar a Europa, mas trata-se, sobretudo, de compreender as diversas tentativas que a visão eurocêntrica reduziu, e ainda reduz:

a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como ‘realidade’ ontológica em comparação com a sombra do resto do planeta [...] a partir de um único ponto de vista privilegiado” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 20).

Se, então, essa diversidade cultural é reduzida à perspectiva eurocêntrica, entende-se que, a partir do colonialismo e do pensamento eurocêntrico,

há uma unificação, senão uma limitação, por vezes proposital, do termo cultura – como reconhece Terry Eagleton, sendo um dos termos mais complexos a serem definidos histórica e epistemologicamente –, como práticas do exercício de um poder hegemônico. Em *A ideia de cultura* (2005), o autor, buscando traçar, a partir de diversos outros autores, uma concepção mais adequada para o termo em relação às suas acepções históricas, aponta que “a cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado ‘hegemonia’, moldando os sujeitos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada” (EAGLETON, 2005, p. 19). De forma abrangente, hegemonia pode ser caracterizada como o poder e o controle exercido por um grupo em relação aos demais em diversas áreas de produção social (GRAMSCI, 2002; GRUPPI, 1978). Portanto, compreender a cultura face ao colonialismo e ao eurocentrismo, é compreendê-la a partir de uma estrutura hegemônica de dominação e poder que atravessa cinco séculos da invenção do Brasil.

No entanto, para a estrutura hegemônica de dominação e poder existir é necessário haver o *Outro*, aquele que difere de um ‘*Eu*’ ocidental. Sobre isso, Peter Burke (2004), expõe que o estereótipo está, justamente, baseado em um pressuposto dos termos iluministas de humanidade e civilização, e que, portanto, todos os elementos que não pertencem a essa lógica “são transformados em exóticos e distanciados do ‘eu’” (BURKE, 2004, p. 157). Ora, se não foi dessa forma que os portugueses denominaram, então, os povos que aqui habitavam e, por conseguinte, os submeteram às suas configurações sociais? Se há hegemonia, ou seja, o exercício de poder e controle, é preciso que haja quem esteja submetido a essas práticas, ainda que este *Outro* adote a concepção de mundo dada pelos grupos hegemônicos “mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática” (ALVES, 2010, p. 74). A respeito dessa *atividade prática*, considera-se a disputa de hegemonias entre os grupos sociais que, a partir do constante conflito, busca uma consciência crítica da realidade (ALVES, 2010, p. 75). Nesse sentido, esse *Outro* busca um desprendimento e, até mesmo, uma resignificação de si próprio para, então, criar alternativas de resistência e superação face às estruturas que os invisibilizam e deslegitimam suas trajetórias em nome de uma cultura hegemônica eurocêntrica.

Consoante a isso, retorno ao conceito das hibridações culturais apresentado por García Canclini (2011), enquanto processo gerador de novas estruturas sociais resultante, justamente, dessa criação de alternativas e disputas de

narrativas sociais que confrontam um modelo hegemônico de ser, pensar e agir. Façamos agora o movimento de “pensar a diversidade e o descentramento” (PICELLI, 2018, p. 183) das culturas e das identidades ao longo da história, e como isso contribui para compreender os movimentos de resistência dos povos indígenas nos dias atuais, em que a linha, em termos ocidentais, entre pré-moderno, moderno e pós-moderno, se constitui tênue, mas ao mesmo tempo, socialmente, traça uma dicotomia entre igualdade e diferença nas relações estabelecidas entre indígenas e não-indígenas, dicotomia esta que se converte em interculturalidade, pressupondo não mais uma segregação, mas, a partir do confronto, cria possibilidades de uma prática democrática com o diferente (CANCLINI, 2011, p. XXVII).

## 2.1 O CULTURAL E A POLÍTICA INTERCULTURAL

São várias as versões conceituais de cultura presentes nos mais diversos textos que buscam tratar do tema. Eagleton (2005) indica a dialética entre *natureza* e *cultura*: ao passo que se distanciam no sentido do naturalismo e do idealismo, esses dois conceitos se assemelham e se relacionam, e, assim, o autor aponta que “os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela [...] A natureza produz cultura que transforma a natureza” (EAGLETON, 2005, p. 11-12). Outras conceituações do termo, como cultura-arte, cultura-civildade e cultura como forma de vida, segundo o autor, não passam de vieses normativos de imaginar uma sociedade segundo uma estética hegemônica. Outra dimensão apresentada por Eagleton (2005), leva a pensar a cultura enquanto unidade social, colocando-a em um espaço-tempo de Estado-nação moderno, onde assume o sentido comum de “uma linguagem, herança, sistema educacional, valores compartilhados etc.” (EAGLETON, 2005, p. 42), em que os interesses das minorias, de forma abrangente, por políticas identitárias não são tão interessantes para o nacionalismo, uma vez que geram uma cisão nesse *status quo* da modernidade.

Mais plausível é a compreensão de que a cultura nada mais é que um constante processo de significação social que se transporta no curso da História, uma vez que sujeitos selecionam elementos com potenciais criativos de novas possibilidades. Isso não significa uma relativização a respeito do termo, mas, apenas, o entendimento de que não há pureza nem fixidez, mas encontros, explorações e produção de hibridações culturais. Ora, para os dias atuais, como entender a questão

indígena nas Américas senão como resultante de um processo de negociação e conflito que busca novas possibilidades de existência? Dessa forma, é relevante, na verdade, pensar o *cultural*, que, tomado como adjetivo, “transporta-nos para um reino de diferenças, contrastes e comparações” (APPADURAI, 2004, p. 26), e que, segundo Eagleton (2006, p. 13), “é o que podemos mudar”, culminando, assim, para o entendimento das hibridações (transformações) culturais, que, em certa medida, desloca o sujeito universal para uma possibilidade inovadora a partir de uma crítica efetiva de uma outra sociabilidade.

E quando Eagleton (2006) reconhece que a cultura é concomitantemente sintoma e solução, ele compreende a presença da hibridez enquanto remédio possível para um tipo de sociabilidade que se encontra doente, como forma de superação para percorrer novos e outros caminhos. Entre o sintoma e a solução, a hibridez se constitui como “um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela [...] e] engendram forças que devem transformá-la” (EAGLETON, 2006, p. 39-40).

No entanto, essas transformações culturais se dão de forma não planejada ou resultam de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional, em decorrência de processos interétnicos e colonizadores, em que há uma reconversão patrimonial, seja no que diz respeito ao patrimônio histórico ou ao patrimônio econômico, tanto de setores hegemônicos, quanto de setores populares (CANCLINI, 2011). Ainda, os processos de hibridação implicam na inserção e reinserção de indivíduos “em novas condições de produção e mercado” (CANCLINI, 2011, p. XXII). Vislumbra-se, assim, o que, nas palavras de Arjun Appadurai (2004), são as dimensões culturais da globalização, um dos pontos chave para o desdobramento das políticas de hibridação cultural atualmente. De acordo com o autor, é preciso compreender que a globalização cultural não significa necessariamente uma homogeneização cultural, contudo:

[...] requer o uso de uma série de instrumentos de homogeneização (armamentos, técnicas publicitárias, hegemonias linguísticas e maneiras de se vestir) que são absorvidos pelas economias políticas e culturais locais apenas para serem repatriadas como diálogos heterogêneos [...] (APPADURAI, 2004, p. 63).

Se a ideia era fugir da homogeneização, percebe-se que é melhor abandoná-la, uma vez que o cultural na esfera do global é, também, uma política do

Estado moderno em que suas fronteiras são mais difíceis de serem delimitadas, mas que, no entanto, não significa o desaparecimento de códigos e elementos diferenciadores que geram estruturas desiguais dentro das sociedades. As novas condições a serem criadas pela negociação entre grupos e movimentos populares e grupos hegemônicos, as quais se referia Canclini, terão que superar e transcender esses limites, no sentido de, ao menos, “fazê-los participar de algum modo da cultura hegemônica” (CANCLINI, 2011, p. 86).

Essa participação na cultura hegemônica é transposta em toda a obra *Culturas híbridas*, de Canclini (2011), que traça os percursos do popular, dos grupos étnicos, minoritários e marginalizados como, justamente, estratégias de entrada e saída da modernidade. Não é necessariamente uma participação que se esgota e se estagna na modernidade, mas que prevê uma sociabilidade para além dela. Nas palavras de Homi Bhabha (1998, p. 19), essa sociabilidade do *além* é “viver nas fronteiras do ‘presente’ [... que se converte em] *pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo*”. Dessa forma, esses grupos nada têm de modernos, mas representam para a modernidade um passado dentro do presente, contudo antecipando, politicamente, um futuro possível. Os processos de hibridação desses grupos são, portanto, em certa medida, “confortavelmente similares como exoticamente diferentes” (EAGLETON, 2005, p. 46) da era da modernidade.

Consoante a isso, o confortável e o exótico fragmentam e confrontam os elementos homogeneizadores da globalização, e constituem-se como fundamentais para uma política de sociabilidade intercultural. É justamente na fragmentação e no confronto que a hibridação cultural abrange:

conjuntamente contatos interculturais que costumam receber nomes diferentes: as fusões raciais ou étnicas denominadas mestiçagens, o sincretismo de crenças e também outras misturas modernas entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual (CANCLINI, 2011, p. XXVII).

García Canclini (2004, p. 34) expõe que aprendemos a ser interculturais ao passo que nos relacionamos com os outros. Afinal, se não são os movimentos de resistência e as lutas por direitos dos povos indígenas formas interculturais de se relacionarem com o Estado moderno ao longo dos últimos cinco séculos? No entanto, três processos se fazem presentes conjuntamente no percurso desses relacionamentos interculturais: diferenciação, desigualdade e desconexão. A

diferença não se aplica somente ao que se reduz o entendimento de *multiculturalismo*, ou seja, diversas ordens culturais que coexistem em um mesmo espaço-tempo; a desigualdade não está somente para os níveis socioeconômicos; e a desconexão não é pura e simplesmente o não acesso às novas tecnologias e meios de informação. Esses três pontos se interseccionam no seio da estrutura hegemônica de configuração do social, a partir do cultural. Pensemos cada um em separado.

A passagem do sistema hegemônico colonial para o sistema hegemônico capitalista em nada se difere quanto aos resultados desses processos elencados. No que diz respeito aos povos indígenas, o discurso colonial de que seus modos de vida eram atrasados e incompatíveis com os modelos de produção e desenvolvimento se transpuseram para a lógica do sistema capitalista, servindo de justificativa para a tutela. Dessa forma, a diferenciação se consolidou no âmbito de compreender as práticas culturais indígenas como inferior. A partir de uma hierarquização entre ocidentais e não-ocidentais, desenvolvidos e atrasados, a “produção de campos de força” se afirma “*da cultura ou sobre a cultura*” (BHABHA, 1998, p. 63) tanto no sistema colonial, quanto no sistema capitalista. Conseqüentemente, esse aspecto da diferenciação culmina em problemáticas de desigualdade e de desconexão.

No que tange à desigualdade, percebe-se que a problemática socioeconômica é resultante na verdade de um processo sócio-histórico também proveniente da dicotomia desenvolvidos e atrasados, como distinção de classes. No entanto, não se refere unicamente ao capital econômico, mas às “práticas culturais da burguesia [que] tentam fingir que seus privilégios são justificados por algo mais nobre do que a acumulação material [... e, dessa forma] Cria a ilusão de que as desigualdades não se devem ao que se tem, mas ao que se é” (CANCLINI, 2004, p. 65). Assim, a desigualdade se apresenta, nos moldes hegemônicos, como uma esfera pré-determinada e determinante do indivíduo ou grupo. Dessa forma, não gozam “dons’ ou qualidades naturais” (CANCLINI, 2004, p. 65), e, portanto, são conferidos às suas práticas culturais adjetivos como *inferiores* e *primitivas*, o que não é conveniente para a concepção do que é *ser moderno e desenvolvido*.

Para tanto, esses dois processos culminam no terceiro, a desconexão. Porém, se antes diferença e desigualdade pareciam ser processos a serem superados e substituídos pelos processos hegemônicos, agora eles são normais à reprodução da lógica neoliberal, do capitalismo e das inovações

tecnológicas que emergiram desse modelo. Por conta disso, a “relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova disso é o enfraquecimento desses termos e sua substituição pelos de *inclusão* ou *exclusão*” (CANCLINI, 2004, p. 73). Os grupos passam a ser marginalizados à medida que estão desconectados de uma rede de significação social: condições de trabalho degradantes, o não acesso à direitos e garantias de qualidade de vida, além da falta de acesso aos meios de comunicação e informação. Nesse sentido, a relação incluídos-excluídos, conectados-desconectados engendra, mais uma vez a noção diferenciadora e desigual de um ‘eu’ globalizado, uma vez que “são os outros os excluídos” (CANCLINI, 2004, p. 73).

Contudo, é a partir desses processos que a interculturalidade floresce como alternativa possível de superação desse *modus operandi* de sociabilidade. Se os três processos ocorrem de maneira a se complementarem na reprodução cultural hegemônica, é também a partir deles que grupos minoritários se valem para se desterritorializar – ou seja, transcender limites e identidades específicas, a fim de alterar fundamentalmente a base de suas reproduções culturais (APPADURAI, 2004, p. 72). Uma política intercultural considera percorrer os caminhos da hibridez como forma de pensar “como diferentes-integrados, desiguais-participantes e conectados-desconectados” (CANCLINI, 2004, p. 79). Se, no entanto, a diferença, a desigualdade e desconexão puramente são formas de impedir a mobilidade de grupos minoritários, a interculturalidade é o que impulsiona o movimento e a superação.

## 2.2 IDENTIDADE CULTURAL: UMA POLÍTICA DE AUTORREPRESENTAÇÃO

A cultura enquanto processo híbrido de significação social é permeada de unidade e conflito, de inclusões e exclusões. No entanto, é a partir desses confrontamentos que o cultural passa a significar “a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional – [...] já que essas identidades todas veem a si mesmas como oprimidas” (EAGLETON, 2005, p. 60). Assim como o cultural é híbrido, as identidades também assumem tal característica, principalmente se considerado todos os processos histórico-sociais existentes nas sociedades. A identidade cultural é, para a pós-modernidade, como propõe Canclini (2011) e Hall (2006), composta de entrelaçamentos, fugindo das características

essencialistas de pureza e autenticidade, e não se opõe radicalmente à realidade da sociedade nacional ou à globalização.

Contudo, é a partir da globalização, que as culturas populares se desenvolvem e “dão suporte para movimentos políticos regionais, étnicos ou de classe que enfrentam o poder hegemônico e buscam um outro modo de organização social” (CANCLINI, 2004, p. 72), culminando assim na criação de uma identidade cultural. Em *Culturas híbridas* (2011), Canclini não deixa dúvidas de que os processos de hibridação cultural apontam para o entendimento de que as identidades culturais não são compostas por traços fixos e que a “história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência.” (CANCLINI, 2011, p. XXII).

Comumente, a ideia de identidade é atrelada à diferença: ser indígena é não ser *branco*, e vice-versa, denotando uma “pretensa superioridade ou vantagem” (WOODWARD, 2014, p. 9) entre um e outro. Porém, a diferença recai na produção de um campo de força cultural que resulta na exclusão. Ora, se não foi desta forma que a hegemonia desenvolvimentista do Estado moderno moldou o discurso de uma cultura e uma identidade nacionais: tudo o que se distanciava dos significados produzidos pela ideia de nação deveria ser ou suprimido ou superado.

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural [...] Cada conquista subjogou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. (HALL, 2006, p. 59-60).

Dessa forma, a identidade é construída “*tanto* simbólica *quanto* social [e] tem causas e consequências materiais” (WOODWARD, 2014, p. 10). A materialidade da identidade nacional, proveniente de uma estrutura colonial que desemboca na estrutura dos mercados globais do Estado moderno, está, portanto, arraigada na imaginação de uma superioridade de produção cultural que coloca a ideia de desenvolvimento como fundamental para a sociedade: enquanto a identidade nacional se transforma pelo desenvolvimento, a identidade dos grupos étnicos para no tempo.

No entanto, é preciso considerar em todos os espectros político-sociais que a identidade é móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Dessa forma, também as identidades indígenas se constituíram de transformações, ora impostas pela hegemonia do Estado nacional que dizimaram povos e territórios, mas que a partir dessas imposições, articularam suas identidades étnicas como identidades políticas até os dias atuais, nos mais diversos movimentos que reivindicam seus direitos de existir “por meio do apelo a antecedentes históricos [que reforçam] suas atuais afirmações de identidade” (WOODWARD, 2014, p. 11). Ao invocarem a trajetória do passado, reinventam-se no presente em busca de uma outra possibilidade social. Como aponta Jonathan Rutherford (1990, p. 20), “a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Se, então, a identidade é marcada pela intersecção das vidas em um espaço-tempo de subordinação e dominação, há, contudo, uma crise de identidade nas sociedades contemporâneas (WOODWARD, 2014, p. 20). Como conceber a cisão na identidade nacional unificada pelo apelo das identidades de grupos minoritários dentro de um mesmo espaço? Se a globalização gerou um êxodo social por meio dos mercados transnacionais, foi também por esse êxodo que ela também instaurou um no seio das sociedades a confluência de outras formas culturais de organização, que resultou em identidades culturais plurais marcadas pela desigualdade. Assim: (i) a globalização marca grupos étnicos (no contexto de migração e produção de identidades plurais) por meio das desigualdades em termos de desenvolvimento; e (ii) em meio à marginalização desses grupos étnicos, a identidade é reafirmada e justificada (nas sociedades “hospedeiras”) pela evocação de um passado perdido, criando assim novas e futuras identidades (WOODWARD, p. 23 e 24).

Dessa forma, as identidades culturais são ressignificadas, na era da globalização, por meio de aspectos históricos, em que os sujeitos encontram respostas pessoais sobre quem são e em quem estão se tornando em meio à pluralidade cultural, como são representados, e como isso afeta suas próprias formas de ser. Ou seja, a identidade se constitui através das rotas sociais e econômicas que esses sujeitos culturais adquirem em contextos multi e interculturais.

Sendo, então, a identidade um aspecto das produções de sentidos culturais que se constitui a partir das rotas sociais dos sujeitos, pode-se compreender então a identidade como algo moldado pelas relações espaço-tempo – ou seja, a identidade alude a um pertencimento geográfico e histórico-cultural de grupos étnicos que fortalece as “identidades locais ou à produção de novas identidades” (HALL, 2006, p. 84).

As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. A palavra “tradução”, observa Salman Rushdie, “vem etimologicamente, do latim, significando ‘transferir’; ‘transportar entre fronteiras’ [...] são o produto das novas diásporas [...] e] devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, 2006, p. 89).

Hall (2006) compreende, então, os sujeitos pós-modernos como sujeitos traduzidos em novas identidades concebidas através das relações sociais e culturais em que vivem, sendo necessário, a cada instância social que se encontra inserido, um novo modo de habitar e se ressignificar frente às pluralidades culturais. No que diz respeito a essas traduções culturais, provindas das culturas híbridas em que esses sujeitos se encontram, tem-se assim uma relação intercultural nas sociedades pós-modernas e globalizadas.

E se antes, esses sujeitos estavam condicionados à representação de quem os dominavam, é a partir desse novo modo de habitação que a lógica se subverte. A partir da reivindicação de uma identidade étnica que compreende os processos híbridos, esses sujeitos passam a conviver além das fronteiras sociais instituídas pela hegemonia do Estado moderno, entre elas o estereótipo de grupos *primitivos* e *atrasados*. Quando falamos da representação desses grupos por parte da produção cultural hegemônica, voltamos à concepção da identidade como aspecto de diferenciação: se você é uma coisa, você não é outra. No entanto, o movimento político-identitário dos grupos minoritários busca a superação dessa dicotomia, para além especificamente das hibridações, mas atentando para o aspecto intercultural das relações.

Assim, estamos face ao que Stuart Hall (2016, p. 211) denomina por “contestação de um regime racializado de representação”. Em *Cultura e Representação* (2016), o autor analisa diversas representações de raça na produção popular hegemônica - ou seja, aquilo que as massas culturais consomem - em diferentes períodos, que tem como resultado a criação do estereótipo do Outro, a partir da diferença do ‘eu’ ocidental, civilizado e desenvolvido. É pensado, então, na integração dos grupos minoritários não mais a partir das imagens negativas, mas nas imagens positivas desses grupos. Se antes a lógica era a representação por vias de abjeção em comparação aos modos de vida ocidentais, agora a representação estava pautada na celebração da diferença. Ainda que o autor reconheça que os efeitos da representação negativa não sejam necessariamente suprimidos do imaginário social, muito menos deslocados de um polo a outro, é a partir da representação positiva que a autorrepresentação toma corpo estratégico para constituir-se um espaço de visibilidade, reivindicação e contestação de narrativas deturpadas pelo estereótipo. Dessa forma, contesta-se a esfera hegemônica a partir dela mesma (HALL, 2016, p. 219).

Valendo-se de exemplo, o vídeo *#MenosPreconceitoMaisÍndio* (2017), do Instituto Socioambiental, se apresenta justamente a partir dessa estratégia. O vídeo articula vários elementos tradicionais e modernos entre a narração e a imagem, no intuito de combater um discurso colonial de que os povos indígenas são diferentes, desiguais, desconectados e, conseqüentemente, presos à uma ideia essencialista de vida selvagem. Enquanto diz que são desconectados, as imagens mostram indígenas utilizando celulares e navegando na Internet; que o único esporte é caçar, as imagens contradizem a narrativa mostrando-os jogando futebol, entre tantos outros estereótipos comumente atribuídos às populações indígenas. No fim, uma pergunta: “E se tudo mudou e você continua sendo ‘homem branco’... porque a gente não pode mudar e continuar sendo índio?” (ISA, 2017). Dessa forma, o vídeo exemplifica de forma objetiva a reivindicação e a legitimação da identidade cultural híbrida e fragmentada pelos diversos processos de transformações sociais como, também, uma política de autorrepresentação.

### 3 OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Índio foi o termo genérico utilizado pelos portugueses quando chegaram às Américas para identificar as pessoas que aqui habitavam. O contato dos colonizadores europeus com os povos originários deixou marcas históricas a respeito do que se entende por ser *índio*. Ainda nos dias atuais o discurso sobre a população indígena brasileira conserva, em muitos aspectos, o estereótipo que se trata de pessoas não civilizadas, restritos à vida selvagem, desprovidos de tecnologias e sem capacidade de desenvolvimento cultural e social (BITENCOURT; MARQUES; ROCHA, 2013). Os primeiros relatos e representações históricas dos habitantes do território que hoje é conhecido como Brasil se deram por meio das Cartas Régias, meio de comunicação utilizado entre os colonizadores e a Coroa portuguesa, a exemplo das cartas do escrivão Pero Vaz de Caminha que reportavam os indígenas de forma positiva para o entendimento cristão europeu, comparando-os aos habitantes do Jardim do Éden. Caminha apontava a vida indígena da seguinte forma:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos (...) se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. (CAMINHA apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 26).

Outras cartas escritas por navegadores e religiosos também contribuíram para a formação do imaginário colonial. As práticas de gestão da vida cotidiana indígena por serem divergentes das práticas culturais europeias, serviram de base para o reforço da catequização, em especial das práticas tidas como bárbaras, como o canibalismo. Por conta disso, como apresentam Oliveira e Freire (2006, p. 28), “Tais relatos fizeram circular imagens profundamente ambíguas e negativas dos povos indígenas” que desembocou no entendimento de que, enquanto uns poderiam ser catequizados, outros poderiam ser escravizados ou mortos. Além da escravização, o processo de catequização dos indígenas deu origem às chamadas

guerras justas, baseadas em legislações da época para aprisionar índios que apresentassem práticas hostis à intervenção do cristianismo, como, por exemplo, os confrontos “de missionários com pajés supostamente demoníacos [...] [comparando-os ao] imaginário medieval da luta cristã com os feiticeiros e bruxas” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 30 e 31) e aos interesses de desenvolvimento econômico das terras conquistadas pelos colonizadores.

As tais guerras justas foram determinantes no extermínio de muitas populações e etnias indígenas. As estimativas de número de etnias e da população total de indígenas no território brasileiro à época da colonização são variadas. Há registros da existência de 1.400 povos indígenas, com grandes famílias linguísticas – tupi-guarani, jê, karib, aruák etc. – por volta do ano de 1500 (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, 21). Já o número de indígenas àquela época diverge entre vários estudos: 1,5 milhão em todo o território brasileiro, enquanto que outros apresentam um total de 5 milhões de indígenas somente na Amazônia, mas que posteriormente esse número foi reduzido a 3,6 milhões (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, 22).

De acordo com o Censo de 2010<sup>3</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 896,9 mil pessoas que se autodeclaram indígenas, divididas em 305 etnias. Tal redução está relacionada às políticas coloniais no desenvolvimento do território brasileiro desde 1500, que forçaram essas populações a migrarem de seus territórios, além dos conflitos de guerras entre colonizadores e indígenas, que resultaram no extermínio dessas pessoas.

No entanto, trabalhar com a ideia de que as populações indígenas simplesmente foram vítimas do processo de conquista e desenvolvimento do território brasileiro a partir do período colonial não se faz verdadeiro com a própria história de resistência, elaboração e reelaboração de práticas dos “indígenas como sujeitos ativos no jogo político colonial, não se configurando como meros espectadores passivos diante do avanço colonizador” (BEZERRA, 2018, p. 23). No seio do projeto colonizador, a distinção entre aliados e inimigos se apresenta, historicamente, como de suma importância tanto para a resignação étnica, que está relacionada com o

---

<sup>3</sup> De acordo com o Conselho de Gestão Estratégica do Programa Rio Negro, do Instituto Socioambiental (ISA), há em 2021 mais de 1,3 milhão indígenas vivendo no Brasil. No entanto, esse dado não é contabilizado como número oficial, uma vez que o Censo de 2020 foi adiado devido à pandemia de Covid-19. Especialistas entendem que o atraso na realização do Censo, assim como os cortes para sua realização, prejudica o planejamento de políticas públicas para os povos originários. Mais informações em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/corte-no-censo-2021-ameaca-politicas-publicas-para-povos-indigenas-e-tradicionais>.

processo de miscigenação, base da população brasileira atual, quanto para a sobrevivência dos povos indígenas. Sobretudo, tal diferenciação adjetiva entre bons e maus, civilizados e selvagens, aliados e inimigos, em nada resultava em:

um reconhecimento da relatividade das culturas nem de espaços significativos de autonomia. Os povos e as famílias indígenas que se tornavam aliados dos portugueses necessitavam ser convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização (OLIVEIRA; FREIRE 2006, p. 35).

É a partir dessa recusa em se aliar aos colonizadores, que os indígenas traçam um percurso de resistência na história do período colonial, a exemplo da guerra dos bárbaros – os inimigos –, por revelar que “as atitudes indígenas de reação à colonização foram complexas, envolvendo articulações diversas entre populações, além de reelaborações socioculturais, como a que permitiu a associação de diversos povos contra os portugueses” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 55). Entre as associações indígenas contra os colonizadores de um lado e as alianças portuguesas-indígenas de outro é que reside a as transformações – ou, como expõe García Canclini (2011), as hibridações culturais – ao longo do tempo, “como perda de línguas, mudanças de cultura, convívio social, formas econômicas e incorporação de novas “tecnologias”, como por exemplo, arma de fogo ou cavalos” (BEZERRA, 2018, p. 24).

Mas se até o século XVIII os conflitos de resistência entre indígenas e europeus estavam relacionados à catequização e à mão de obra escravizada, a partir de meados do século XIX, a questão tomou novas proporções: os interesses diziam respeito às terras (CUNHA, 2012), uma vez que os aldeamentos, principalmente aqueles próximos às regiões litorâneas, se mostravam como obstáculos ao novo modelo de expansão territorial e econômica almejado para o país. Interesse esse que ainda persiste no Brasil dos dias atuais, com a crescente invasão de territórios indígenas por parte de garimpeiros, madeireiros e grileiros a mando de empreiteiros e exploradores de terras, que contam com o aceno positivo do Governo Federal por meio da recente aprovação do Projeto de Lei 490/2007, além da tramitação na Câmara dos Deputados dos PLs 490/2020, a respeito do Marco Temporal, e 191/2020, sobre a exploração de recursos minerais em terras indígenas, apenas para citar alguns exemplos do histórico e ainda persistente conflito territorial.

Ainda, no que diz respeito às disputas por território no período do Brasil Imperial, um dispositivo de controle e manutenção desse projeto foi a Comissão Rondon, por meio da instalação e conservação de linhas telegráficas pelo país até o final dos anos de 1800, e que consistia no desbravamento das regiões Centro-Oeste e Norte do país, bem como a instalação de postos militares, o que contribuía para a criação de vilas provenientes de territórios expropriados. Ainda, nos relatórios da Comissão, é possível encontrar descrições de trabalho escravo nas terras exploradas (RONDON, 1949). Com o avanço da Comissão Rondon, se deu início ao processo de integração e assimilação nacional dos povos indígenas em relação à hegemonia cultural, uma vez que a mão de obra escravizada já não era bem vista pelo mercado internacional, o que colocava em xeque os interesses econômicos do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Dessa forma, a condição tutelar da vida indígena por parte do Estado brasileiro foi viabilizada por meio do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que posteriormente, a partir de 1910, passou a ser chamado Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o objetivo de prestar assistência aos indígenas e transformá-los em trabalhadores nacionais (PACHECO DE OLIVEIRA, 1985). Consoante a esse processo de integração, a ideia de índios aliados e inimigos, passou a ter outras nomenclaturas, justamente para que o Estado pudesse definir por ele mesmo quem era ou não indígena: índios arredios ou isolados, índios não-aculturados, índios em processo de aculturação e índios brasileiros integrados. Dessa forma, como aponta Gersem José dos Santos Luciano (2016, p. 72), indígena da etnia Baniwa, o Estado tinha como objetivo pôr fim à existência indígena e negar os direitos desses povos, principalmente o direito à autodeterminação - conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 – e aos seus territórios.

Com o passar dos anos, várias articulações foram sendo desenvolvidas no sentido de organizar demandas comuns para todas as indígenas do país na luta por garantias de direitos essenciais, como o território e manutenção dos seus modos tradicionais de vida. Como resultado dessas articulações, está a 1ª Assembleia Nacional de Líderes Indígenas, realizada em 1974, em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), conselho vinculado à Igreja Católica, cujo objetivo é realizar missões junto aos povos indígenas visando o protagonismo indígena e a garantia de seus direitos. E se antes, índio era um termo genérico dado

pelos colonizadores, a partir da estruturação e organização indígena enquanto movimento de reivindicação por direitos, a palavra tornou-se:

[...] uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente (LUCIANO, 2006, p. 30).

Dessa forma, o movimento tomou a forma de se reconhecer único nas pautas reivindicatórias ao mesmo tempo que se entendia plural e diverso a partir das características culturais distintas de pertencimento territorial, cosmologias, crenças e gestão da vida e do ser indígena. Conseqüentemente, tal organização política deu fôlego para direitos e garantias legais dos povos indígenas com a estruturação da Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecê-los como cidadãos brasileiros, fundamental para a superação do caráter tutelar adotado até então pelo Estado. No entanto, a luta indígena persiste “não só para garantir novos direitos, mas para fazer valer os já conquistados [... pois] mais do que uma questão administrativa, é o jogo de interesses econômicos e políticos que dificultam o cumprimento da lei” (GALLASSI, 2020, p. 64).

### 3.2 INDÍGENAS COM CÂMERA NA MÃO? REPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA INDÍGENA PELO AUDIOVISUAL

Além das representações por cartas, como apresentado no tópico anterior, outros dispositivos comunicacionais também serviram de base para mostrar ao mundo ocidental e europeizado o modo de vida dos povos indígenas das Américas. A exemplo estão os quadros, os livros, as fotografias e, também, o cinema. Contudo, sempre fora uma visão externa, no sentido de orientar a atenção ao exotismo e à transgressão de costumes e práticas da gestão da vida, ou quando não, atentar para a sujeição aos bons costumes, como na obra *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, de 1861.

Quanto ao cinema e às produções audiovisuais documentais, como os telejornais, por exemplo, há a ideia de que a produção das imagens funciona “como se fossem uma apreensão fiel ou próxima da realidade social” (MENEZES, 2013),

desconsiderando a seleção de imagens, falas e personagens, o enquadramento, o processo de edição, além de quem o produz e a sua finalidade. Tem-se, portanto, uma comunicação enviesada que se adapta aos eventos do cotidiano no intuito de representá-los (BURKE, 2004, p. 195). Se tratando de produções audiovisuais com populações indígenas, a Antropologia aparece como peça fundamental na acepção do método de registro etnográfico. Diversas são as produções de antropólogos-cineastas<sup>4</sup> que serviam de “meio científico ideal para o estudo da raça, constituindo-se no lugar onde o detalhe etnográfico poderia ser gravado, aumentado, dissecado e visto repetidas vezes” (ARAÚJO, 2015, p. 33), no entanto, os “sujeitos, comunidades e grupos sociais retratados nos primeiros filmes etnográficos eram vistos como uma alteridade exótica, verdadeiros objetos de pesquisa e muito distantes do universo do realizador” (ARAÚJO, 2015, p. 29).

Junto a esse exotismo e a esse distanciamento de quem produzia tais filmes, estava a estruturação falseada de imagens a partir de elementos ideológicos – a se caracterizar por meio de elementos físicos e comportamentais – do que se supunha ser aquela realidade, culminando na configuração de um indígena genérico no extremo imaginário social (BERARDO, 2002, p. 62). No caso do Brasil, por exemplo, a Comissão Rondon, no desenrolar de sua empreitada desbravadora do Centro-Oeste e do Norte do país, produziu imagens dos povos indígenas que iam sendo avistados pelo caminho (GALLASSI, 2020, p. 67)<sup>5</sup>. Contudo, tais produções etnográficas abarcavam, à época, caráter e finalidades educativas e científicas para o desenvolvimento da sociedade brasileira, ainda que “transportavam consigo as interpretações subjetivas dos operadores [quem produzia as imagens], inseparáveis dos discursos dos respectivos impérios e dos objetivos institucionais da sociedade ocidental” (SILVA RIBEIRO, 2005, p. 615). Quanto às produções que tratavam da temática indígena da perspectiva fictícia – como as releituras dos romances indianistas de José de Alencar, *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, em suas mais variadas versões cinematográficas, principalmente ao longo da década de 1970 –, a representação do indígena continuava refém de uma selvageria excêntrica por parte

---

<sup>4</sup> Ver Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias, de Juliano José de Araújo (2015).

<sup>5</sup> Gallassi (2020, p. 68) expõe ainda que a Comissão Rondon foi responsável por produzir um dos primeiros filmes etnográficos do mundo, entre os anos de 1916 e 1917. Ainda, os filmes retratavam os indígenas a partir de três perspectivas: 1) a do “bom selvagem”, como em *Rituais e Festas Bororo* (1917); 2) a do pacificado, como em *Ronuro: selvas do Xingu* (1932); e 3) a do integrado/aculturado, como em *Inspetorias de Fronteira* (1938).

dos índios resistentes, ou então da submissão do *índio bom* à conquista portuguesa (BERARDO, 2002; GALLASSI, 2020).

No entanto, a partir da década de 1980, há uma virada no jogo das produções audiovisuais brasileiras com populações indígenas. Se a autorrepresentação proporciona a criação de um espaço de visibilidade, reivindicação e contestação, é por esse fato que “os povos indígenas contemporâneos se apropriam de diferentes tecnologias, dentre elas o audiovisual, para registrar e documentar suas histórias de resistências, assim como suas formas de organização sociocultural” (DELGADO; TERENA DE JESUS, 2018, p.13).

A esse respeito, dois projetos viabilizaram a capacitação de jovens indígenas no manuseio dos equipamentos tecnológicos e nas práticas de filmagens e edição dos vídeos. São eles: *Vídeo Kaiapó*, de Terence Turner, e *Vídeo nas Aldeias*, de Vicent Carelli. Ao primeiro projeto, *Vídeo Kaiapó*, fez com o povo Kaiapó se tornasse:

[...] o primeiro povo da Amazônia brasileira a produzir suas próprias imagens para fins culturais - gravando suas cerimônias, conhecimento tradicional sobre a floresta - e políticos - registrando, por exemplo, a participação de sua delegação na Convenção Constitucional Brasileira. (GALLASSI, 2020, p. 74).

Ainda, as produções contribuíram para a demarcação do território Kaiapó.

Quanto ao *Vídeo nas Aldeias* (VNA), o projeto possibilitou “o uso da mídia vídeo a um número crescente de comunidades indígenas, promovendo a apropriação e manipulação de sua imagem em acordo com seus projetos políticos e culturais” (GALLOIS; CARELLI, 1995, p. 62). A princípio o projeto abrangia 12 comunidades indígenas do Centro-Oeste, Norte e Nordeste, com produções que abordavam identidade indígena, manifestações culturais e as lutas indígenas. A partir de 1997, o VNA passou a distribuir equipamentos e a capacitar indígenas para que pudessem ter a autonomia de produzirem inteiramente suas próprias narrativas. Dessa forma, o projeto tornou-se referência na formação de cineastas indígenas (ARAÚJO, 2015), e estimulou a criação de outras iniciativas, culminando para a ocupação dos indígenas na atualidade não somente no campo de produção cinematográfica, mas também das redes sociais de Internet.

### 3.3 INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE?

A redemocratização do Estado brasileiro possibilitou aos povos originários uma maior garantia de direitos – a princípio de forma tímida e abstrata. Até então, os indígenas eram amparados pelo Estatuto do Índio, como ficou conhecida a Lei 6.001 de 1973, que endossava a ideia de que os indígenas eram relativamente incapazes de participar dos processos econômicos e sociais do Estado e, por conta disso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (Serviço de Proteção ao Índio – SPI, atual Fundação Nacional do Índio – Funai), partindo do princípio estabelecido pelo velho Código Civil de 1916 (PIB; ISA, 2018). Com o fim da ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer os povos indígenas como parte da esfera social brasileira, garantindo a preservação e a manutenção de seus territórios e de suas culturas.

Os programas governamentais, garantidos pela Constituição Federal de 1988, atribuem aos indígenas direitos diferenciados e se mostram de extrema importância para o desenvolvimento das comunidades indígenas, uma vez que contribuem para que os sujeitos dessas comunidades possam se organizar e se caracterizar como agentes negociadores da política dos não indígenas. Quanto às políticas de inclusão e acesso dos povos indígenas à educação escolar, em especial a de nível superior, trata-se efetivamente de uma conquista por parte dos povos originários e justiça histórica do Estado para com os indígenas, a fim de fortalecer o protagonismo e autonomia indígenas frente às estratégias políticas pautadas pelos não indígenas.

Em 2001, o Estado do Paraná se tornou pioneiro em políticas afirmativas para garantir o acesso de jovens indígenas nas universidades públicas estaduais. Com a publicação da Lei Estadual 13.134 de 2001, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) conferiu às universidades a tarefa da organização, em conjunto, do Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, denominado Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. À época, a lei garantia três vagas suplementares em cada uma das instituições de ensino superior do Estado aos povos indígenas. Amaral e Silveira (2016, p. 40) apontam que:

[...] a garantia do acesso de indígenas na educação superior pública do Paraná e no país, tem sua origem marcada por um processo nada

democrático e sem nenhum debate público que correspondesse ao preceito constitucional de audiência aos povos indígenas.

De qualquer forma, é inegável o quão significativo foi o pioneirismo do Paraná na garantia de vagas suplementares aos povos indígenas do Estado, por meio de um vestibular específico, evento que possibilitou maior visibilidade e interação dos povos indígenas.

Com o passar do tempo, a SETI, juntamente com as universidades estaduais, ao amadurecerem o entendimento dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas no ambiente universitário, instituiu, em 2004, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), a partir da Resolução Conjunta 002/2004, com o objetivo de integrar esses estudantes ao ambiente acadêmico, a fim de discutir e refletir o ingresso e permanência dos indígenas nas universidades paranaenses.

Mesmo assim, ainda foi necessário pensar novas alternativas para garantir a permanência dos estudantes indígenas. Por conta disso, além da CUIA Estadual, foram instituídas as CUIAs locais, em cada universidade estadual do Paraná, além da Universidade Federal do Paraná que, em 2004, aderiu ao processo de seleção especial dos povos indígenas. Ou seja, a instituição das CUIAs locais permitiu às universidades debater os desafios de acordo com as realidades de cada uma. Em 2006, a Lei Estadual 14.995 modificou a Lei Estadual 13.134/2001, ampliando de três para seis o número de vagas suplementares em cada universidade do Estado do Paraná.

### 3.3.1 O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL

Desde a criação do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e das CUIAs Estadual e locais até os dias atuais, pode-se considerar a garantia do acesso e da permanência dos estudantes indígenas nas universidades estaduais. A CUIA-UEL foi pioneira em articular na universidade uma didática diferente das demais universidades do estado com a instituição do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, por meio da Resolução CEPE/CA 133 em 2013. A criação do Ciclo Intercultural se deu por conta do alto índice de evasão dos estudantes indígenas na UEL, o que refletia, conseqüentemente, de forma bastante acentuada no número de estudantes indígenas formados na universidade.

Foi diagnosticado que, entre os anos de 2002 e 2014, as 66 vagas ofertadas pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foram ocupadas na UEL, além de mais seis transferências externas (sendo quatro da Universidade Estadual de Maringá – UEM; e dois da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE), totalizando 72 estudantes indígenas durante esse período. Desse total, 32 estudantes indígenas (equivalente a 44%) desistiram do curso. Outro diagnóstico mostra ainda que até fevereiro de 2015, apenas nove estudantes indígenas (25% do total desde 2002) concluíram o curso de graduação. Por conta disso, a CUIA-UEL decidiu criar o Ciclo Intercultural para acolher os estudantes indígenas no ambiente acadêmico em seu ingresso na universidade.

A partir de 2014, portanto, a UEL já contava com a iniciativa do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas, com duração de um ano, composto de 480 horas letivas para serem cumpridas por meio de quatro eixos temáticos (ou como eram chamados inicialmente módulos temáticos) que abordam três campos essenciais da ciência: Ciências da Natureza, Matemática e Ciências da Linguagem. Como apresentam Guerra, Amaral e Ota (2016, p. 144-145), os eixos são denominados, respectivamente, como:

- *Terra e Identidade*, que “trata da questão dos pertencimentos, das identidades e dos valores culturais dos estudantes indígenas [...]”;
- *Ciência e Saúde*, que discute “a questão do processo saúde-doença nos diferentes contextos sociais [situando-os, também, sobre] o sentido e o papel da escrita [...] e das formas de apresentação do discurso científico”;
- *Cidadania e Sustentabilidade: Cidade e Políticas Públicas*, debatendo “os valores, a conduta ética e a cidadania no universo pluralista das sociedades contemporâneas”;
- e *Cotidiano Acadêmico*, concentrando a discussão “para o exercício científico cotidiano e para a compreensão da realidade que o exercício profissional da carreira escolhida exige”

No que cerne à iniciativa da UEL, a partir de 2014 com o Ciclo Intercultural, nota-se o estabelecimento de uma nova estratégia de permanência aderindo, principalmente, o pertencimento dos estudantes indígenas no ambiente

acadêmico, a partir de uma proposta interdisciplinar e intercultural, aproximando e mesclando os saberes tradicionais (a partir da vivência dos estudantes indígenas) com os saberes científicos.

O pioneirismo do Paraná em incluir indígenas nas universidades estaduais e, posteriormente, a iniciativa de fortalecer a presença e a permanência indígena no ensino superior, por meio do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL, se mostram como contributos para a emancipação dos povos indígenas, para que possam atuar profissionalmente junto às suas comunidades na manutenção dos saberes tradicionais e de sua cultura, e também para a autonomia política dos povos indígenas por meio da formação acadêmica.

#### 4 CARTOGRAFIA: UMA APOSTA METODOLÓGICA

Este capítulo está dedicado à apresentação da metodologia utilizada neste trabalho, visando percorrer caminhos que apontem para a compreensão do processo de produção dos vídeos autobiográficos como estratégia política de identidade que consolida e fortalece a presença dos estudantes indígenas na universidade. Para isso, ao pesquisar/observar, as subjetividades do pesquisador e do pesquisado se chocam e mapeiam “a rede de forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57). A cartografia se apresentou como um caminho metodológico ideal, diante das problemáticas que iam surgindo no percurso, uma vez que nada estava dado de fato – ainda mais com o agravamento da pandemia do novo coronavírus e a paralisação das atividades presenciais –, tudo estava fragmentado e ia se construindo aos poucos. E assim como a pesquisa se construía respeitando uma processualidade metodológica do deixar-se levar, ficava nítido como, também, a construção e afirmação identitária é moldada a partir de processos.

Mas de onde parte o conceito da cartografia? Para isso, é preciso dar um passo para trás e compreender a pesquisa etnográfica, metodologia da qual a cartografia se aproxima em alguns aspectos. A Antropologia enquanto disciplina recente – consolidada no final do século XIX –, passou a pensar e questionar as “consequências epistemológicas, teóricas e metodológicas” (AMEIGEIRAS, 2006, p. 112) na tentativa de se livrar de sistemas etnocêntricos de compreensão a respeito dos modos de organização de sociedades diferentes das europeias, tidas como primitivas (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 18). Assim, a etnografia surge como uma ferramenta metodológica para a coleta e sistematização de dados precisos para, então, a partir disso, buscar uma compreensão e interpretação da realidade cultural de determinado lugar, a partir de uma escrita densa e detalhada dos acontecimentos, constituindo assim uma relação de alteridade (AMEIGEIRAS, 2006).

Porém, esta pesquisa busca entender os agenciamentos e os processos de subjetivação, referentes ao pertencimento identitário, presentes no decorrer da produção dos vídeos autobiográficos. O produto final poderia ser considerado o ponto de chegada – neste caso os vídeos, propriamente dito –, mas o caminho seria todo o processo modular de compreensão a respeito do pertencimento étnico-identitário dos sujeitos indígenas e como eles dialogam com isso no ambiente

universitário. Para tanto, a cartografia se mostra como uma ferramenta que visa identificar as nuances de um processo já em curso e que compreende o processo de investigação, principalmente os objetivos, como algo não fechado e claro, mas que se deixa abrir às possibilidades do encontro e que, muitas vezes, se omite na processualidade dos acontecimentos investigados. Contudo, não significa, *ipsis litteris*, um relaxamento ou perda de controle sobre a pesquisa, mas sim um “mergulho nas intensidades do presente” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

#### 4.1 FILOSOFIA DA MULTIPLICIDADE: CONSTRUINDO UM CONHECIMENTO RIZOMÁTICO

Para compreender a cartografia, é necessário se desprender de que o termo está restrito à Geografia, resumindo-se na “arte de compor cartas geográficas”<sup>6</sup>, e entendê-la a partir da filosofia da multiplicidade, a que tanto Deleuze se dispôs a defender, dando a possibilidade de um conceito criar e redesenhar novas formas de filosofia para o presente (GALLO, 2015). Em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2011), Gilles Deleuze e Félix Guattari partem do questionamento da lógica binária e dicotômica do conhecimento moderno e afirmam que “este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 20). Assim, buscam romper com o dualismo sujeito e objeto (como corpos em que o uno, o linear, o binário operam separadamente), dando a possibilidade de criação do múltiplo sem acrescentar:

[...] uma dimensão superior, mas ao contrário, de maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever n-1. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

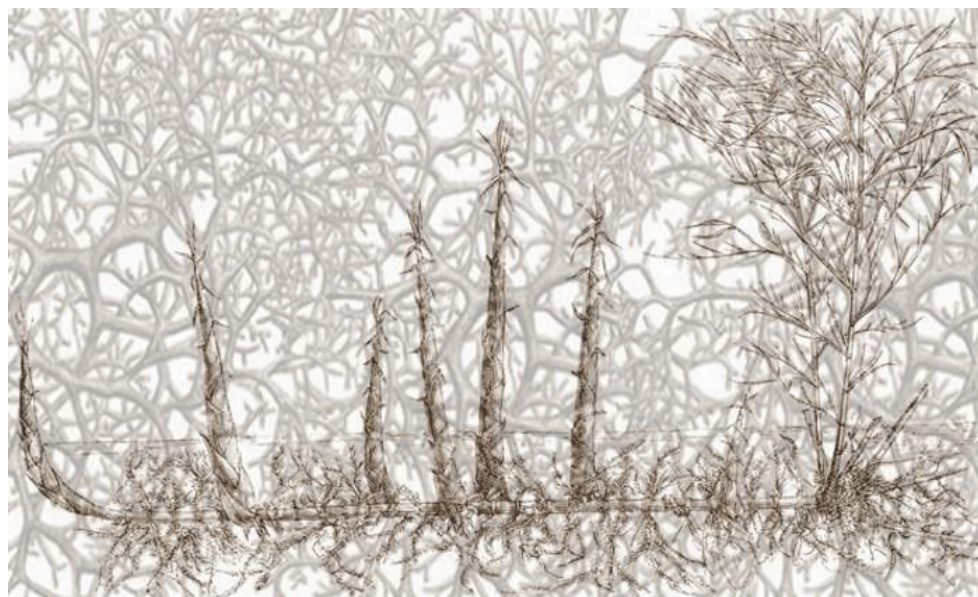
Assim, os autores buscam apresentar um sistema de conhecimento não baseado em uma raiz, ou seja, em um sistema centralizador e único, mas, sim, como um sistema rizomático, multiforme, com caminhos diversos que podem convergir entre si. Na botânica, *rizoma* (figura 1) – do grego *rhizos*, que quer dizer raiz – é um tipo de caule em forma de raiz cujo os brotos se ramificam podendo se

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cartografia/>

transformar em broto ou tubérculo, a partir de qualquer ponto, como é apresentado conceitualmente por Deleuze e Guattari, antes de migrarem o conceito a filosofia, sendo compreendido pela sua multiplicidade de formas e conexões “desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Figura 1. Esquema rizomático



Fonte: Reprodução (2021).

A essa migração conceitual, da botânica para a filosofia, e que passa a migrar, também, para outros planos do conhecimento, Dias e Nassif (2013), pontuam que é importante que os conceitos viajem entre as disciplinas sabendo que estão viajando, e que os pesquisadores percebam suas características de deformação causadas nesse ecletismo metodológico que alicerça suas teorias.

E é justamente por conta dessa migração metodológica que Deleuze e Guattari elencam seis características para a teoria rizomática a que se propõem desenvolver: princípios de (i) *conexão* e de (ii) *heterogeneidade* significam que qualquer ponto do rizoma pode se conectar com outro ponto, e que ao conectar cadeias semióticas, organizações de poder e afins, seria como “um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23); princípio de (iii) *multiplicidade* se define pela exterioridade, as linhas abstratas que compõem o rizoma, que “mudam de natureza ao se conectarem com às outras” (DELEUZE; GUATTARI,

2011, p. 25). Os autores consideram o rizoma ou multiplicidade aos fios de uma marionete “que não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24); o princípio (iv) *ruptura assignificante* prevê que um rizoma:

pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado e atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Ou seja, a *ruptura assignificante* é uma linha de fuga que compõe o rizoma, mas que não se desconecta dele, apenas assegura “a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26). Nas palavras dos autores é um devir-mundo, uma forma de tornar-se no mundo.

Por fim, os princípios de (v) *cartografia* e de (vi) *decalcomania* apresentam, respectivamente, a ideia de criação *versus* reprodução e como isso se relaciona ao rizoma. De início, os autores pontuam que o rizoma “não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29), ou seja, não é possível modelar ou, até mesmo, reproduzir um rizoma. Dessa forma, os autores afirmam que o rizoma constitui um mapa, pois “é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30), e assim, como uma das mais importantes características do rizoma, que é a multiplicidade de entradas, o mapa também se constitui assim, enquanto que o decalque “volta sempre ‘ao mesmo’”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Assim, a ideia de um mapa rizomático é de um caminho que está por vir a partir da experimentação do real.

Contudo, ainda sobre esses dois últimos princípios, os autores questionam a possibilidade de um mapa ser decalcado e quais são as implicações. Deleuze e Guattari (2011, p. 31) afirmam que “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa” para não incorrer na injeção e propagação de redundâncias. O

decalque não é performático, como a criação de um mapa, mas, ao reproduzir a si mesmo:

crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso [...] O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação [...] mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31-32).

A partir disso, pode-se dizer que o rizoma conecta e transforma elementos diferentes por meio de cadeias de sentidos sociais de formas múltiplas. Ainda, o rizoma pressupõe, dessas conexões, rupturas para um novo modo de estar interligado ao mundo, e se constitui como um mapa existencial a partir da criação e não da reprodução. Sendo assim, a cartografia não prevê a representação de um objeto, como em outros métodos mais rígidos da Ciência Moderna em que “uma das principais características [é] a separação entre o objeto científico e o cientista [sujeito]” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 54), mas, assim como as transformações da Ciência Moderna são causadas pela invenção de práticas para a solução dos problemas, se apresenta com o desafio de “desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56).

Mas, antes de adentrar nas multiplicidades do método cartográfico, resta, ainda, compreender o que é *platô* em toda a obra de Deleuze e Guattari. No Brasil, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* foi dividido em cinco volumes e compõe 15 platôs. Cada platô, na obra dos autores, apresenta dois elementos: um título e uma data, em que o primeiro indica um plano de problemas e o segundo determina “a potência e os modos de individuação de um acontecimento” (ABREU FILHO, 1998). Na apresentação do terceiro volume da obra, o platô – termo originalmente do antropólogo Gregory Bateson, que foi migrado conceitualmente para a filosofia da multiplicidade de Deleuze e Guattari – aparece como sendo “um encontro entre devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos, ou uma *percolação* – fluxos que, ao se encontrarem, modificam seu movimento e sua estrutura” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, n.p). Os platôs, portanto, mapeiam as tensões causadas no decorrer do rizoma, ou seja, as tensões da performance do conhecimento e daquilo que se quer conhecer.

Assim, os fluxos, os encontros e as tensões mapeadas para a compreensão da proposta desta pesquisa não possuem uma entrada específica. Admite-se, portanto, o principal aspecto da experiência participativa no processo de

produção dos vídeos autobiográficos que corrobora para a ideia de múltiplas formas de acessar essas conexões: a fragmentação do processo, ocasionada pelos mais diversos obstáculos ante o ensino remoto, não necessariamente rompeu com as linhas conectivas, mas criou novas possibilidades de apreender o todo pelas particularidades. Dessa forma, os platôs presentes na análise, assim como as documentações do diário de campo (Apêndice) constituem-se como resultados dos agenciamentos das subjetividades produzidas ao longo do processo.

## 4.2 A APOSTA RIZOMÁTICA PARA SE CONSTRUIR CONHECIMENTO PELO MÉTODO CARTOGRÁFICO

O método cartográfico, que tem sua origem a partir da proposta rizomática e multiforme da filosofia deleuziana, é um deixar-se guiar pelas circunstâncias do ambiente em que o aprendiz de cartógrafo está inserido. Mas afinal, como se constitui esse método que pressupõe o acompanhamento de processos de subjetivação?

### 4.2.1 Pista Um

A cartografia pressupõe, antes de tudo, uma “reversão do sentido tradicional de método”, ou seja, é o caminhar em um plano existencial que traça as metas da pesquisa, “sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Afirma-se então um *hódos-metá* – se, na etimologia da palavra método, o caminhar está para alcançar metas prefixadas (*metá-hodos*), para a cartografia, é o caminho quem desenha as metas (*hódos-metá*).

Partindo disso, os autores discutem a cartografia sobre o prisma da pesquisa-intervenção e não, necessariamente, da pesquisa-ação, uma vez que a intervenção opera na experimentação “que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção [subjetiva]” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). E, também, é justamente por conta da implicação coletiva da experimentação que os autores designam tratar a cartografia a partir de um *plano* e não de um *campo*. Segundo os autores, o *plano* compreende a intervenção como “aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 20), ou seja,

compreender as subjetividades implicadas diretamente; já o *campo* da pesquisa-intervenção se dá a partir das forças que o atravessam e que “foram inicialmente designadas pelo institucionalismo de transferência e contratransferência institucionais, sendo em seguida pensadas como implicação” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 21). Ao que cerne esta pesquisa, *plano* e *campo* aparecerão no texto propositalmente para demarcar a separação entre estudantes indígenas-produção de subjetividades e Ciclo-universidade, respectivamente.

Dessa forma, o plano constitui, também, um rizoma e, assim, Passos e Barros (2015) recorrem agora somente a Guattari, para adentrar no conceito de transversalidade, que remete “a uma dimensão mais conectiva, colocando em análise estratos diversos e descontínuos a atravessar um determinado sujeito ou grupo” (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 919), possibilitando compreender de que forma esses sujeitos enxergam o funcionamento de suas relações para além das hierarquias “dos fatos e significados empiricamente estabelecidos nele e para ele” (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 920). Portanto, a transversalidade, no método da cartografia, opera como as tensões que conectam os sentidos apreendidos pelos sujeitos e/ou grupo em um plano existencial. E por conta disso, os processos interventivos de conhecer e de fazer da cartografia são inseparáveis e se atravessam, uma vez que o cartógrafo/aprendiz de cartógrafo mergulha na experiência do plano existencial. Dado isso:

conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31).

Temos, então, a primeira pista do método da cartografia: *constituir-se no caminho*, que pressupõe, então, o acompanhamento do processo. Se, a grosso modo, as metas vão se estabelecendo no percurso, como o cartógrafo saberá identificá-las? Para onde deve estar sua atenção? Com isso, vamos então à próxima pista.

#### 4.2.1 Pista Dois

A atenção não se dá meramente pela seleção de informações ou em atos de focalização para compor a representação, “mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2015, p. 33). Além disso, a atenção se apropria de vários funcionamentos, podendo ser “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33). Devemos considerar que o funcionamento da atenção cartográfica ora é seletiva, ora é flutuante, mas que nessa problemática é necessário que o cartógrafo tome o caso como “criação do que já estava lá” (KASTRUP, 2015, p. 34), ou seja, aprender a cultivar os signos dentro de um plano de experimentação.

Afunilando, então, as características do funcionamento da atenção, Kastrup expõe quatro variações da atenção cartográfica: *rastreio*, *toque*, *pouco* e *reconhecimento atento*. O *rastreio* se caracteriza na experiência primeira do cartógrafo no ambiente como uma varredura do território existencial, em que a atenção ainda se move entre tudo o que acontece no plano da experimentação e acomete ao cartógrafo. O *toque* é o que, no plano da experiência, aciona as sensações do objeto (e não as percepções e representações) e faz o cartógrafo vislumbrar no processo de seleção da atenção. Além de que o *toque* pode levar tempo para ocorrer e ter diferentes intensidades, ele denota múltiplas entradas para a construção da pesquisa. Poderíamos, então, aproximá-lo do conceito de *platô*, uma vez que essas sensações não deixam de ser, no plano da experiência cartografada, fluxos que se encontram e modificam o movimento e a estrutura do percurso do cartógrafo.

Assim, adentramos no *pouso*, terceira variação do funcionamento da atenção cartográfica, que é quando a percepção realiza “uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2015, p. 43). A autora faz a ressalva de que a utilização do termo *zoom* nada tem a ver como ato de focar, mas sim “um trabalho fino e preciso, no sentido de um acréscimo na magnitude e na intensidade” (KASTRUP, 2015, p. 44), e que a todo momento o território de observação, não somente no *pouso*, se reconfigura, considerando a variação do *toque*. Ainda, cada *pouso* pode ser considerado, dentro da lógica do rizomática, os brotos que se ramificam de um ponto do rizoma. Por fim, o *reconhecimento atento* se caracteriza pela construção do plano da experiência real a partir das sensações que “se amplia, viaja percorrendo circuitos,

flutua num campo gravitacional, desliza com firmeza sobrevoa e muda de plano, produzindo dados que, enfim, já estavam lá” (KASTRUP, 2015, p. 47). Dessa forma, o *reconhecimento atento* é o percurso que se transforma em revelação ao retornar ao objeto.

Em suma, o funcionamento da atenção cartográfica deve agir de forma flexível, fugindo do relaxamento passivo e evitando a rigidez controlada. O cartógrafo deve ter em mente que desde o início da pesquisa já há a produção de dados que servirão, mesmo ainda desconexos, para aceder aos dados posteriores que surgirão no percurso de acompanhamento do processo. A partir disso, a atenção cartográfica cria um território de observação, e o conhecimento ali produzido “ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2015, p. 50).

#### 4.3.3 Pista Três

A cartografia se apresenta como a arte de acompanhar processos subjetivos. Porém, ela só pode ser aprendida e apreendida por meio da prática continuada do método. Não se faz cartografia do dia para a noite, muito menos com uma única pesquisa. E é justamente por isso que, para esta pesquisa, apostamos na aposta metodológica da cartografia: desde 2018, com o processo de produção dos vídeos autobiográficos, um novo território existencial se apresentava como plano de experiência para o Ciclo, ou seja, a cada anos estávamos habitando um lugar que não conhecíamos, mas a prática da cartografia atravessa os modos de conhecer e fazer a partir daquele plano de experimentação.

Barros e Kastrup (2015) apontam, também, que os processos de subjetividades já estão em curso quando o cartógrafo se insere no território, portanto, é necessário estar aberto à novidade. E assim o é na constituição, de ambos os lados, dos vídeos autobiográficos. As autoras ainda pontuam que, para além de compreender o processo no sentido de processamento - remetendo à teoria da informação, a partir de regras lógicas de processamento de dados -, na cartografia, o processo precisa ser compreendido em seu sentido de processualidade, justamente pelo fato de ela ser uma ferramenta metodológica que caminha um percurso processual, em que os acontecimentos não se dão de forma separadas, mas se ligam para a constituição do plano da experiência (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 59).

O entendimento da cartografia, a partir da processualidade, evita, também, incorrer no erro da representação não levando “a um congelamento dos dados ou [...] perda da dimensão de transformação do processo que está sendo investigado” (BARROS; KASTRUP, 2015, 69, nota de rodapé 9). A respeito disso, as autoras comentam, então, a importância do registro do processo em diário de campo, peça fundamental para uma metodologia que prevê o acompanhamento de processos. Assim, o diário de campo contribui para a produção de dados da pesquisa, tem “a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70) e é importante para a construção dos resultados da pesquisa.

#### 4.2.4 Pista Quatro

Outra pista para a prática da cartografia é a de *movimento-função*, que denota que o “método vai se fazendo no acompanhamento das subjetividades e dos territórios [e que a cartografia] requer, para funcionar procedimentos concretos encarnados em dispositivos [...] que desempenham funções importantes e definidas” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 77). Com isso, elas apontam três *movimento-função* do dispositivo: (i) *movimento-função de referência*, como sendo aquele que “ajuda a criação de uma posição subjetivadora” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 81) - no caso do processo de produção das autobiografias, a referência se encontra a partir do dispositivo-atividade, em que, em cada atividade, um agenciamento a respeito do território e da identidade é acionado para a construção do processo; (ii) *movimento-função de explicitação* que deixa posto à prática da cartografia as “linhas que participam do processo de produção em curso” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 80) - que no processo dos vídeos autobiográficos pode ser entendido como dispositivo-encontro, em que os estudantes se aprofundam e contam com detalhes sobre suas vivências; e (iii) *movimento-função de transformação-produção da realidade* que, como o próprio nome já diz, transforma e produz as relações dos elementos emergidos no decorrer do processo - que na dinâmica dos vídeos autobiográficos (enquanto resultado prévio do processo a que se dispõe o eixo temático Terra e Identidade) aparece como dispositivo-produto ou dispositivo-vídeo, em que os estudantes indígenas se colocam como sujeitos da realidade narrada.

Por fim, as autoras pontuam que os movimentos *(i)* e *(iii)* se atravessam, em que a “referência estabelece pontos de (re)conhecimento para que um outro processo de criação se inicie [o de transformação-produção da realidade]” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 89).

#### 4.2.5 Pista Cinco

No plano da experiência cartográfica, há um coletivo de forças que tensionam os acontecimentos do percurso do processo. Dessa forma, assim como os dispositivos agenciam movimentos, eles também agenciam o plano coletivo de forças (e o inverso também acontece). Ainda, os atos do cartógrafo no território existencial também constroem tal plano, uma vez que “participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 93). Mas o que seria, então, esse plano coletivo de forças?

Embora “distintos, os dois planos não se opõem, e sim constroem entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 94). Enquanto o plano das formas está no modo como a realidade é organizada a partir da ideia do social (Estado, sociedade, povo, nação etc.), o plano das forças está para o coletivo e as relações que os indivíduos criam e constroem no contorno dessas formas. É um plano “imaneente e concreto de práticas e de relações ético-políticas” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 99).

Dessa forma, para a cartografia, o plano coletivo de forças não atua como estratégia para analisar as formas, de modo que as relações recaiam na representação do que está dado por concreto, mas atua para que as relações estabelecidas no território existencial sejam capazes de ampliar o olhar dos sujeitos ali envolvidos, atingindo outras dimensões desse saber-fazer e, conseqüentemente, transformar a realidade (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 100-106).

#### 4.2.6 Pista Seis

É preciso buscar a dissolução do ponto de vista do observador a partir da *transversalidade*, eixo que desestabiliza o vertical e o horizontal das comunicações<sup>7</sup>. Dessa forma, a transversalidade:

expressa uma dimensão da realidade que não se define nos limites estritos de uma identidade, de uma individualidade, de uma forma [...] mas experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 115-116).

Aqui fica explícita a aproximação com os reais questionamentos que emergem durante os encontros do Ciclo no eixo Terra e Identidade e sobre a minha posição de cartógrafo nesse território existencial: não se pode limitar a experiência das autobiografias como um dispositivo que sempre faz surgir um único tipo de identidade aos estudantes indígenas na universidade, mas é preciso compreender esse plano da experimentação a partir dos entraves, dos *diferentes nós* que são enunciados em um mesmo território e que constituem um compartilhamento de saberes múltiplos de como ocupar e habitar o território da universidade. A transversalidade cartográfica, então, não opera a partir do consenso e daquilo que está posto, mas sim a partir das diferenças singulares presentes no plano da experiência.

Dessa forma, a cartografia, como método para acompanhar processos em curso, aponta para uma observação diferente das metodologias tradicionais, em que o ponto de vista, a observação, está para a representação ou para a significação do objeto estudado. Mais uma vez: a cartografia está para como as coisas se dão, e não como elas são. É necessário que o cartógrafo garanta “a possibilidade de colocar em xeque tais pontos de vista proprietários e os territórios existenciais solidificados a eles relacionados” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 122). Tal possibilidade, como argumentam os autores, colocam, então, a observação como experiência performativa no território existencial, uma vez que, ao tentar fugir de um dogmatismo de observação, o cartógrafo se deixa implicar pelo plano das forças

---

<sup>7</sup> “[...] eixo vertical da hierarquização da [...] comunicação dos diferentes e o eixo horizontal que homogeneiza a comunicação na corporação dos iguais.” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 115).

fazendo coemergir “sujeito e mundo, observador e observado” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 125), e, a partir disso, guia sua ação no plano da experimentação.

#### 4.2.7 Pista Sete

Tanto foi falado sobre a ação do cartógrafo, a partir do plano da experimentação, em um *território existencial*. Entramos, então, na parte pista que aponta a cartografia como método que “não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada [... mas] pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131). Os autores recorrem, então, ao entendimento de território de Deleuze e Guattari, presentes em *Mil Platôs*, em que os sentidos e modos de expressão sobressaem os aspectos funcionais e utilitários. Por isso, a expressividade é a constituinte do território existencial:

[...] há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 105).

Dessa forma, é esperado um processo de aprendizado por parte do cartógrafo de que o seu movimento de acompanhar o processo a ser investigado seja um movimento em constante transformação, em que não se domina o que está para conhecer, mas se engaja nesse território no intuito de aprender e cultivar uma receptividade no plano da experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135-136). Também, os autores afirmam que não se pode entrar em um território sabendo antecipadamente o que se busca, “permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia [... ou] conceitos e ideias fixas” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138), mas ter em mente que o território não está para suas certezas, mas para “a paixão de uma aventura” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138).

Assim, na experiência desta habitação no território existencial, o aprendiz-cartógrafo, em sua aventura, “aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143), fazendo com que a cartografia seja mesmo uma ferramenta metodológica de saber-fazer *com* os sujeitos daquele território, e não um saber *sobre* os sujeitos. A

experiência no território precede - contudo, se estende durante todo o percurso - de uma receptividade e de um cultivo das relações, o que leva à composição, para o cartógrafo, de um território comum, em que ele agencia e é agenciado, afeta e é afetado, conhece e se torna conhecido.

#### 4.2.8 Pista Oito

Enfim, a última pista apontada em *Pistas do método da cartografia* (2015) traz a reflexão sobre a política de narratividade em torno da pesquisa cartográfica. Não só os modos de habitar (presença física) um território constroem as relações no plano da experiência, mas, também, os modos de habitar o território na dimensão do dizer com os sujeitos implicados na pesquisa surgem como uma “aposta ético-política [...] que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 170).

Assim, os autores nos levam a refletir sobre dois modos de dizer (*i. extensivista; ii. intensivista*) e dois procedimentos narrativos (*i. redundância; ii. desmontagem*). Vamos aos dois modos de dizer. Enquanto o modo de dizer (*i*) *extensivista*, está para o plano das formas, (*ii*) *intensivista* está para o plano das forças. Transpondo para a realidade desta pesquisa, o modo (*i*) representa toda a burocracia do saber-fazer acadêmico a que se destina a instituição universitária, enquanto o modo (*ii*) representa a tomada de ação do Ciclo de fazer relacionar a vivência étnico-comunitária à vivência acadêmica. Expressa-se assim uma mudança de como esses estudantes compreendem o espaço da universidade a partir de suas realidades étnicas. Eles não passam puramente a entender a realidade universitária da forma como ela está instituída, mas como efeito de uma ação intensivista de adequação a esse território.

Dessa forma, chegamos aos procedimentos narrativos que operam no modo de dizer (*ii*) *intensivista*. Enquanto o procedimento (*i*) *redundância* remete à repetição em que o caso é narrado - que no contexto da pesquisa são as estratégias de composição dos indígenas no ambiente universitário realizadas, anualmente, pelo Ciclo em formato de aulas e eixos temáticos, principalmente o caso dos vídeos autobiográficos -, em (*ii*) *desmontagem* extrai-se, do caso, a “agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena. O caso individual [...] é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade

do caso” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 161-162), que, transpondo para a pesquisa, nada mais é, do que a singularidade dos estudantes indígenas que monta e se desmonta em suas enunciações e cria os agenciamentos de pertencimento identitário e formas de habitar o território. Portanto, a cartografia é, para o cartógrafo, ferramenta que, a partir da observação no plano da experimentação, faz compreender tais políticas narrativas presentes no território existencial.

#### 4.3 CARTOGRAFIA: UMA APOSTA DECOLONIAL?

“Somos as pessoas mais pesquisadas do mundo” (TUHIWAI SMITH, 2012, p. 3). Essa frase está na introdução do livro *Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*, da socióloga indígena Maori, Linda Tuhiwai Smith, e causa um certo desconforto. A Antropologia nasce e se estrutura a partir de pesquisas etnográficas com populações indígenas em várias partes do mundo. Todas com vieses eurocêntricos, como já exposto anteriormente. A autora apresenta, então, que a relação colonialismo, imperialismo e pesquisa foram e continuam sendo motores do pensamento colonial para deslegitimar a existência dos povos indígenas nos dias atuais, e que todo o conhecimento ocidental a respeito dos povos indígenas. Para Tuhiwai Smith, as pesquisas podem contribuir para os processos políticos de existência dessas populações, principalmente quando elas mesmas ocupam os lugares de pesquisa: “enquanto algumas comunidades focam primeiramente na revitalização cultural, outras, sejam como organizações autônomas ou um pequeno grupo de indivíduos, se engajam mais em reorganizar suas relações políticas com o Estado” (TUHIWAI SMITH, 2012, p. 115). Para tanto, a universidade também se constitui, para os povos indígenas, como lugar para essa reorganização política, junto à grupos e organizações acadêmicas que também estejam engajadas a não mais reproduzir tais métodos de conhecimento, mas que se proponham e pensar estratégias de legitimação desses sujeitos no espaço universitário. E essa é uma das apostas que justificam esta pesquisa e que se fundamenta a partir de uma metodologia que propicia o aprender e o fazer *com* eles, ouvir *deles* e contribuir para esse engajamento.

A cartografia tem como caminho de pesquisa o pressuposto de acompanhar processos em curso e, assim, compreender o fazer-subjetivo disposto no processo. O método da cartografia não prevê uma entrada em um território de forma

hierárquica, mas compete ao método o cultivo da recepção, a aventura de se deixar levar pelas afecções no plano da experiência. É um fazer com, e não um fazer sobre. É aprender como as coisas se dão, e não como elas acontecem. É transversalizar o aprendizado, e não dominar e homogeneizar as relações do território. É não chegar solidificado em teorias e objetivos, mas moldar-se a partir do que ali acontece. É não distanciar o sujeito-cartógrafo do sujeito que se está cartografando. É não tomar pessoas como objeto de pesquisa, mas como produtoras de subjetividades que compõem um coletivo. Para tanto, o método da cartografia não tem um manual rígido do que fazer. Tem-se pistas e estratégias de habitação e experimentação. É a partir da prática do próprio método que se constrói as especificidades do plano da experiência. Portanto, a cartografia lança mão de uma metodologia que faz compreender o outro, assim como o é atravessado por seus múltiplos agenciamentos em um território existencial. Contempla-se, então, a cartografia como método decolonial de análise de uma experiência.

## 5 ANÁLISE

A experiência de cartografar a atividade das Autobiografias Étnico-comunitárias dos estudantes indígenas do Ciclo se deu justamente em reconhecer que aquele plano de experimentação já acontecia antes da minha entrada como aprendiz de cartógrafo e que, para além de compreender o funcionamento prático do trabalho, era necessário documentar as afetações do processo, aquilo que, a partir da subjetividade, trazia à cena o percurso da trajetória identitária daqueles estudantes ao chegar à universidade por meio dos vídeos autobiográficos. Passei a intervir no meio de um processo já em curso, afinal, quando me apresentei aos estudantes do ano letivo de 2020, eles já vivenciavam as ansiedades, os medos e os estranhamentos de estarem na universidade.

No entanto, o projeto das autobiografias do ano letivo de 2020 era um processo no qual iríamos adentrar juntos na experiência: eu e a equipe pedagógica do Ciclo seríamos afetados pela experiência, mesmo já tendo produzido as autobiografias nos dois anos letivos anteriores; e eles afetados, primeiramente, pela súbita e inquietante pergunta de quem eram eles e suas comunidades e, em seguida, pela obrigatoriedade em contar suas trajetórias de vidas, o que implicaria em percorrer caminhos, muitas vezes, delicados de suas particularidades. Então, como caminhar? Ou melhor, com a pandemia do novo coronavírus, paralisação de atividades presenciais e adequação ao ensino remoto: como acessar?

Se, como é apresentado no ferramental metodológico, a cartografia é por si só um método inventivo em relação ao plano de experiência tomado pelo cartógrafo e os demais sujeitos que compõem tal plano, permite-se adequar os platôs dessa análise fazendo-se valer de termos que afetaram e atravessaram o processo de produção remota das autobiografias nesse período pandêmico - período este que, infelizmente, no ato da escrituração e defesa desta pesquisa, ainda estamos vivendo.

Sendo assim, este capítulo de análise está organizado em três platôs primários, sendo eles: *Sala 689... Esvaziada!*, em que traça o limiar do processo interceptado pela pandemia de Covid-19; *Google Meet*, que se desmembra em platôs secundários, abordando o processo de produção das autobiografias e as afetações dos estudantes nesse percurso; e *Produções finalizadas, ou dispositivo-vídeos*, que visa discutir as manobras de finalização do vídeo e as afetações dos estudantes a partir do trabalho finalizado. As discussões presentes em cada platô são

independentes ao mesmo tempo que se conectam com as de outros platôs. Dessa forma, podem ser lidas separadamente, sem a necessidade da ordem pela qual estão organizadas. Ainda esses platôs partem da troca subjetiva experienciada por mim e pelos estudantes indígenas no processo de desenvolvimento da atividade autobiográfica. Os arquivos em Apêndice também somam à produção dos dados desta análise, uma vez que agenciam as afetações que se interligam aos platôs aqui apresentados.

### 5.1 SALA 689... Esvaziada!

Ainda que a ideia de produzir as autobiografias étnico-comunitárias permanecesse a mesma desde 2018, quando passou a ser realizada em formato de vídeo, cada processo tinha suas especificidades, uma vez que as afetações proporcionadas pela atividade se distinguiam a partir das singularidades dos estudantes indígenas que acabavam de ingressar à universidade. Eram sujeitos de contextos diferentes, com realidades comunitárias distintas umas das outras, com entendimentos diversos- mesmo que, em alguns pontos, convergisse com outras vivências - sobre o que é ser indígena e estar na universidade.

Mesmo tendo a consciência de que cada ano havia uma investida diferente no modo de produzir os vídeos, as expectativas sempre nos conduziam em superar alguns percalços dos anos anteriores, entre eles o de cobrar dos estudantes uma assiduidade para com o trabalho, já que a atividade dependia necessariamente das etapas de pesquisa para não dificultar o processo de finalização e apresentação dos vídeos, justamente porque as autobiografias fazem parte do conteúdo programático do primeiro bimestre do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica. Essa era a minha expectativa como educador-pesquisador junto à atividade para o ano letivo de 2020.

A sala 689, do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CECA), da UEL, era o lugar onde os encontros, assim como as demais aulas do Ciclo, aconteceriam. Portanto, o território de experimentação só se daria a partir do contato com os estudantes indígenas, já que estes eram fundamentais para o seguimento da atividade. A partir disso, se constituiriam as sensações no percurso do processo de produção das autobiografias e todos os agenciamentos a respeito de suas identidades junto ao contexto universitário.

O primeiro *toque/sensação* (KASTRUP, 2015) por parte dos estudantes indígenas, em relação à atividade, foi justamente de questionamentos e de inquietações do porquê fazer um vídeo em que cada um falaria sobre si, sua família e sua comunidade. A recusa deu as caras logo no primeiro encontro.

Talvez *por que querem saber de mim?* tenha sido a pergunta que transpareceu entre olhares desconcertados e silêncios durante as tentativas de fazê-los compreender que a atividade fazia parte do conteúdo programático do eixo temático Terra e Identidade que previa a prática da oralidade, além de debates sobre questões relacionadas à identidade étnica e aos percursos acadêmicos desses estudantes. Como alguém que já acompanhava a atividade há alguns anos, sabia que essa pergunta atravessaria o processo de produção das autobiografias em outros momentos e de diversas formas, principalmente quando fossem passadas as atividades de pesquisa. Era algo a ser debatido constantemente com os estudantes.

No entanto, o desafio de orientar e produzir junto aos estudantes indígenas foi interceptado por um obstáculo que, à primeira vista, traria um atraso - porém, necessário - de apenas duas semanas. A Organização Mundial da Saúde elevou a Covid-19, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, ao patamar de pandemia. Adentramos, assim, numa crise sanitária sem precedentes. De duas semanas de paralisação, como medida preventiva para conter o avanço da doença no Brasil, passamos para pouco mais de quatro meses sem aulas. O calendário do ano letivo de 2020 foi suspenso ainda em meados de abril de 2020 e “havia a preocupação da permanência desses estudantes na universidade” (Apêndice A).

A medida gerou incerteza: quando e como continuar com a produção dos vídeos autobiográficos? E, ainda, como trabalhar a aproximação desses estudantes com o ambiente universitário que passou a ser virtualizado? Assim como a crise pandêmica se delineava como um problema sem precedentes à saúde coletiva, o Ciclo como um todo, principalmente as autobiografias, tinha à frente um vazio pedagógico também nunca experienciado anteriormente. Não havia mais uma universidade com os corredores cheios, que se fazia sociável com as realidades dos discentes, docentes e demais profissionais da educação como um todo. E, assim, a sala 689 estava esvaziada.

## 5.2 GOOGLE MEET

As autobiografias sempre foram uma atividade prática que se delineava a partir da experiência de novas narrativas. O processo nunca era o mesmo. As histórias trazidas pelos estudantes a cada ano sempre traziam implicações diferentes ainda que se tratassem de comunidades que antes já tinham sido abordadas por outros estudantes nos vídeos autobiográficos dos anos anteriores, como o Apucarantina, onde vivem os Kaingangs, ou então São Jerônimo da Serra e Barão de Antonina, onde há indígenas Guarani, mas também com presença Kaingang. As narrativas eram contadas do ponto de vista étnico-comunitário do estudante que daquele território pertencia. No entanto, além da experiência a ser construída sobre as autobiografias do ano letivo de 2020, as salas vazias da universidade, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, deram lugar à implementação de uma experiência de trabalho diferente: a do ensino remoto emergencial (ERE).

Para tanto, Cunha, Silva e Silva (2020) serão de grande ajuda para desenvolver alguns pontos a respeito dos obstáculos enfrentados nesse cenário pandêmico com o ensino remoto emergencial que implicam diretamente na qualidade das formas de ensino-aprendizagem e no direito e acesso à educação.

### 5.2.1 Da Lousa à Tela Compartilhada: Uma Outra Socialização Acadêmica

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica é um lugar de encontros, debates e formação acadêmica, mas sobretudo de calor humano, composto por pessoas que potencializam a luta pelo direito dos povos indígenas do Paraná de ingressarem e permanecerem na universidade, o que, conseqüentemente, contribui para a construção de uma frente indígena na UEL. São muitos os trabalhos realizados pelos membros da CUIA-UEL junto aos estudantes indígenas no intuito de fortalecer suas experiências na universidade, como participação em eventos acadêmicos, projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados às suas comunidades, encontros sobre educação escolar básica e superior indígena entre outras.

A tentativa, então, com o ensino remoto foi de adequar os conteúdos programáticos do Ciclo a tal realidade. Os esforços não partiriam unicamente da equipe pedagógica, mas também dos próprios estudantes, que teriam de se adaptar

com a universidade dentro de suas casas. Com isso, se mostrou inegável que a alternativa remota fosse “capaz de contemplar alunos e professores em suas expectativas de ensino e aprendizagem” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34). Assim, por meio da tela compartilhada, a partir da discussão dos autores, a experiência com os estudantes indígenas se mostrava menos interativa e dialogada, fragmentando o ensino-aprendizagem previsto no currículo do Ciclo. Ainda, o empenho se tornou desgastante, uma vez que os estudantes indígenas participavam das aulas pelo celular, obtendo “resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Os desabafos e depoimentos dos estudantes do Ciclo já eram recorrentes desde o período de paralisação. A angústia e o medo foram sentimentos que se faziam presentes nas falas e nas mensagens compartilhadas no grupo do *Whatsapp* da turma e também nas aulas. A dificuldade de acesso à Internet, principalmente, por aqueles que residiam nas terras indígenas, e até mesmo o esforço para não dispersar a atenção durante as aulas e rodas de conversas desenharam-se como as barreiras mais rígidas de serem vencidas, do início ao fim do ano letivo de 2020.

Tais barreiras deram abertura para uma realidade a qual a própria universidade deixou como alternativa ao adotar o ensino remoto: o acompanhamento assíncrono das aulas. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34) apontam que “Seja por televisão, internet ou até via material impresso, essa assincronia requererá dos estudantes práticas de auto-estudo e auto-aprendizagem” das quais os estudantes, até então, não imaginavam necessariamente vivenciar no modo presencial de ensino, como eles mesmo expunham em vários momentos das aulas. Com isso, tornou-se perceptível a fragmentação da vivência acadêmica dos estudantes indígenas recém-ingressos.

No que tange à atividade programática do eixo Terra e Identidade, do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UEL, o obstáculo estava em saber adequar a produção dos vídeos autobiográficos dos recém-ingressos à realidade do ERE, considerando as dificuldades de acesso à internet com um aparelho minimamente apropriado para o acompanhamento das aulas, como um computador *desktop*, notebook ou um *tablet*.

Para tanto, em discussão, a equipe pedagógica decidiu inverter os eixos temáticos *Terra e Identidade* e *Ciência e Saúde*, tendo esse se tornado parte do

conteúdo programático do primeiro bimestre, e aquele complementar às atividades do segundo bimestre do Ciclo. Dessa forma, no primeiro bimestre, com o eixo temático *Ciência e Saúde*, optou-se por discutir o enfrentamento da pandemia pelas comunidades das quais os estudantes pertenciam ou residiam naquele momento, considerando a oralidade como critério elementar de estruturação e de avaliação da atividade a ser desenvolvi nesse eixo. Faz-se importante salientar que, nesse caso, o aspecto da oralidade foi transposto do eixo temático *Terra e Identidade* para o eixo temático *Ciência e Saúde*, em que se desenvolveu uma atividade de relato falado abordando a situação da Covid-19 nas Terras Indígenas, assim como as estratégias de combate à doença por meio das lideranças dessas comunidades.

Com isso, a aproximação, como pesquisador, junto aos estudantes indígenas começou a ter início de forma prática em campo, mesmo que tal atividade realizada no eixo temático *Ciência e Saúde* não fosse necessariamente parte constitutiva do meu recorte investigativo. No entanto, a atividade do relato falado tentou proporcionar aos estudantes uma aproximação com a construção de uma narrativa a ser contada a terceiros, o que seria fundamental para a constituição dos vídeos autobiográficos a serem realizados a partir do final de setembro de 2020, no segundo bimestre do ano letivo. Além disso, também previa uma maior afinidade com a vivência dessas comunidades para aqueles estudantes que não moravam ou, então, não conheciam a realidade atual de seus territórios, no intuito de já os inserir nas demandas das atividades que competem à pesquisa para produção dos vídeos autobiográficos.

Com a mudança dos eixos temáticos, a ideia era fazer com que os estudantes pudessem discutir e refletir a respeito do momento pandêmico pelo qual todos estavam passando, junto à realidade de isolamento social e as consequências que permeavam a vivência indígena em contexto nacional, além da nova habituação no modelo das aulas remotas e estudos assíncronos no âmbito de suas casas. No entanto, os acanhamento e as incertezas, assim como as dificuldades de acesso e de acompanhamento das aulas evidenciavam, a cada encontro, o desgaste e o desânimo dos estudantes que tinham como meta a experiência presencial da universidade, mas que agora se viam reféns de um outro tipo de interação e de socialização com o ambiente universitário: a do ERE, que trouxe, como consequências, ausências, silêncios, desconexão de vínculos e que, ao término do ano letivo de 2020, resultou na reprovação de três estudantes do Ciclo. Junto a isso, além da permanência e do

acompanhamento das aulas de forma que todos os discentes indígenas fossem contemplados igualmente, considerando uma estrutura básica necessária para o aproveitamento do conteúdo programático – o que compreende não somente aparatos técnicos como computadores e acesso à Internet, mas também o apoio para uma qualidade da saúde mental desses estudantes em um período delicado com restrições às interações sociais –, também permeava o questionamento de adequar o funcionamento prático da produção das autobiografias étnico-comunitárias no bimestre seguinte.

### 5.2.2 Subjetividades Produzidas: O Processo de Constituição dos Vídeos Autobiográficos

Com a atividade de relato falado, similar a um *podcast*, denominada *Covid-19 nas Aldeias*, os estudantes indígenas do Ciclo puderam experienciar a noção de como seria organizar as informações relevantes para construir a narrativa do material, com base em pesquisas e entrevistas com lideranças das comunidades, como caciques, professores e profissionais da saúde, além de relatar suas vivências dentro e fora da comunidade durante aquele período inicial de isolamento em decorrência da pandemia. No decorrer da atividade, alguns questionamentos sobre como organizar as informações para inserir no material surgiam e, com isso, era possível explicar já servindo como orientação para a produção dos vídeos autobiográficos que viriam na sequência. Esperava-se que a atividade fosse uma introdução à produção do material audiovisual.

Ao iniciar o segundo bimestre, no sentido prático da atividade das autobiografias étnico-comunitárias, enquanto equipe pedagógica, tínhamos como desafio pensar em como desenvolver os vídeos, já que desta vez, em virtude da pandemia, não era possível realizar a gravação no laboratório de telejornalismo, no departamento de Jornalismo, do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), como nos anos anteriores. A ideia, a princípio, era gravar pelo Google Meet, plataforma pela qual se realizavam todas as aulas da UEL, e que permitia a gravação de tela. Mas essa alternativa não pareceu, nem de longe, a melhor saída, tendo em vista a experiência do primeiro bimestre do ano letivo, em que os estudantes, por conta do acesso precário ao sinal de Internet estável, que permitisse a gravação do conteúdo com qualidade. A solução encontrada no decorrer do processo foi a de,

justamente, os próprios estudantes gravarem a partir de seus smartphones e depois enviar os vídeos para a edição, montagem e finalização do material.

Nesse sentido, para melhor desenvolver a análise da processualidade da produção das autobiografias étnico-comunitárias dos estudantes do Ciclo, no ano letivo de 2020, recorre-se agora a três especificidades do *movimento-função* que o ferramental metodológico apresenta como procedimento concreto no acompanhamento do processo subjetivo (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 77), e que foram identificados no decorrer do eixo temático Terra e Identidade. A partir de cada *movimento-função*, hão de se explicitar os dispositivos que agenciam as relações do processo de produção dos vídeos autobiográficos junto às questões abordadas no decorrer do eixo temático Terra e Identidade, tais como identidade, território, cultura etnia e universidade, questões essas que aparecem de forma interligada aos dispositivos *pesquisa, encontros e vídeo*.

### 5.2.3 Dispositivo-Pesquisa

Até o ano de 2017, o trabalho das autobiografias étnico-comunitárias era realizado como apresentação oral, no formato de seminário. Os estudantes, no decorrer do eixo temático Terra e Identidade, pesquisavam sobre seus territórios, e mesclavam junto aos resultados as experiências pessoais vividas em suas comunidades. Para isso, alguns pontos eram elencados como guias da atividade: histórico do território, presença de elementos culturais como danças, rituais e demais festividades tradicionais, a trajetória escolar e como isso influenciava no ingresso à universidade, além das perspectivas de futuro na universidade. Tudo isso de forma a refletir na identidade e o pertencimento desses estudantes indígenas no ambiente acadêmico.

A partir de 2018, com a inserção da prática audiovisual junto ao trabalho, esses pontos continuaram a existir como partes fundamentais de constituição da pesquisa, porém de forma mais dialogada com os estudantes no decorrer do processo. Ou seja, a atividade passou a ser sequenciada e discutida com os estudantes ponto a ponto, à luz das rodas de conversas semanais sobre a temática Terra e Identidade, com professores, pesquisadores e lideranças indígenas da UEL e de outros lugares do Brasil (o que só foi possível por conta do ensino remoto, que permitiu a conexão com outras realidades acadêmicas e indígenas).

No que tange ao eixo temático do ano letivo de 2020, que a princípio organizou-se em oito encontros, tinha-se como base quatro atividades de pesquisa, contemplando 50% dos encontros previstos, além de uma oficina de grafismo, e outros três para estruturação, gravação e apresentação das autobiografias, considerando que a montagem dos vídeos seria de responsabilidade de estudantes de Jornalismo que participavam do projeto de extensão da professora Mônica Kaseker. Considerando que todo o processo de produção das autobiografias tem duração de um bimestre, era importante que as atividades fossem realizadas, apresentadas e discutidas em tempo hábil. Para isso, foram estabelecidos prazos para a entrega dos materiais. No entanto, em decorrência da pandemia e da fragmentação da frequência no acompanhamento dos encontros por parte dos estudantes, tais prazos foram colocados em xeque. Foi preciso seguir reconhecendo os limites de cada estudante.

Como já era perceptível, por conta da dificuldade de acesso à Internet, e como os estudantes faziam suas atividades pelo celular, o uso do *Google Sala de Aula* se mostrava um tanto quanto ineficaz. Era preciso otimizar a relação de entrega das atividades, tornar o trabalho mais interativo e dinâmico. Optou-se para dar seguimento à atividade das autobiografias o uso do *Instagram*, a partir de um perfil privado, em que apenas a equipe pedagógica e os estudantes do Ciclo tivessem acesso. A partir dessa rede social virtual, os estudantes passaram a postar imagens dos seus territórios e a escrever uma síntese do que pesquisavam de acordo com o que era pedido. A escolha de usar as redes sociais foi justamente em virtude de aproveitar um recurso do qual os estudantes tinham um domínio mais prático e fácil, além de aproximar o contato entre os estudantes, já que com o ERE os vínculos de sociabilidade entre os estudantes quase não existiam. Assim, era possível compartilhar as histórias com a turma toda, na tentativa de diminuir a desconexão entre eles e suas narrativas, possibilitando que todos conhecessem um pouco sobre cada um e seus territórios.

As atividades de pesquisa a respeito dos respectivos territórios dos quais os estudantes indígenas pertenciam, e dos elementos tradicionais de suas comunidades, como rituais, festividades, histórias e músicas, estavam a princípio divididas em quatro partes, mas, com a inserção do *Instagram*, tornaram-se apenas três, pois a atividade 1 e 2 foram concentradas em apenas uma, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 1 - Atividades de pesquisa

Atividade	Perguntas
1 - Histórico do território (2,0 pontos)	<p>1) Onde fica o seu território?</p> <p>2) O seu território é demarcado ou está em processo de retomada? Existem histórias de conflitos em torno de sua terra indígena? Explique.</p> <p>3) O que você sabe sobre a história do seu território e da sua comunidade? Conte um pouco sobre o movimento de resistência do seu povo.</p> <p>4) Como é o território onde você mora/morava? Conte um pouco mais com detalhes.</p>
2 - Histórias e músicas tradicionais (1,5 ponto)	<p>1) As histórias e músicas tradicionais são passadas de geração em geração nas comunidades indígenas, na maioria das vezes pelos anciãos (os mais velhos). Na sua comunidade também é assim?</p> <p>2) Quais histórias tradicionais você conhece? Cite-as e conte a que mais lhe chama a atenção.</p> <p>3) E músicas tradicionais, você conhece? Qual mais lhe chama a atenção? Caso esteja disponível online, envie por WhatsApp.</p> <p>4) Por que você escolheu esta história e esta música para ilustrar sua autobiografia? O que elas significam para você?</p>
3 - Grafismos indígenas (1,5 ponto)	<p>1) O que você sabe sobre a arte e o grafismo indígenas? Você conhece os grafismos da sua etnia? Como os conheceu?</p> <p>2) O que esses grafismos significam e representam para sua etnia? Há ocasiões e lugares específicos para pintar esses grafismos?</p> <p>3) Desenhe os grafismos que mais lhe chamam a atenção, poste e escreva seus respectivos significados.</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Essas três atividades resultaram em um total de 36 publicações no *Instagram* do Ciclo 2020, em que os estudantes apresentaram seus respectivos territórios e elementos da tradição de suas etnias por meio de imagens e textos-

legenda e, ao mesmo tempo, foram construindo um melhor entendimento a respeito de suas identidades indígenas traçadas agora no plano de vivência e existência não apenas em suas terras indígenas, mas também na universidade. Ainda, uma quarta atividade de produção de texto também foi pedida junto à disciplina de Língua Portuguesa, no intuito de fazer os estudantes refletirem sobre o processo de identificação com suas etnias e seus territórios, além de sintetizar e organizar as informações que seriam utilizadas no vídeo, ou seja, a forma como eles gostariam de construir suas autobiografias. Com base na dinâmica do eixo temático, para o texto dissertativo era necessário que fossem contempladas oito perguntas-guias que consistiam justamente na reflexão proposta da interação desses estudantes com os seus pertencimentos étnico-comunitário.

Quadro 2 - Atividade textual

<b>Perguntas</b>
1) O que você sabe sobre sua etnia? Como foi o processo de identificação com sua etnia?
2) O que você sabe sobre a sua comunidade e o histórico do seu território?
3) Como é a relação da sua comunidade com os rituais, festas e conhecimentos tradicionais?
4) Conte um pouco da sua vivência em família e em comunidade.
5) Você é mais próximo ou mais distante da vivência da sua comunidade? No que isso interfere?
6) Sobre a língua indígena: você é falante? Se não, por quê?
7) Conte um pouco da sua trajetória escolar até chegar à universidade.
8) Quais as suas perspectivas para o futuro?

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O texto dissertativo foi, então, uma atividade avaliativa complementar nesse processo de produção das autobiografias étnico-comunitárias, aplicada já no final do eixo temático, que serviu para que os estudantes pudessem expor por meio de suas palavras os processos de pertencimento com sua comunidade e de identificação com sua etnia. Ainda, a atividade textual serviu também como roteiro

para a gravação dos vídeos, os quais estão disponíveis no canal da CUIA-UEL, no YouTube.

#### 5.2.4 Dispositivo-Encontros e Outras Trocas

A partir das perguntas expostas anteriormente nos quadros 1 e 2, é que a atividade das autobiografias visa discutir junto aos estudantes o território “como espaço de memória e fronteira étnica. A terra como corpo físico: os novos olhares - senso comum, religião, ciência e o olhar estético” (RESOLUÇÃO CEPE/CA nº 133/2013). Nesse sentido, refletir o “espaço de memória e fronteira étnica”, como apresenta o documento, na prática da atividade de pesquisa e na discussão dos encontros com os estudantes ganham alguns desdobramentos interessantes no que diz respeito às suas trajetórias de vida. O fato de serem indígenas e pertencerem a um determinado território, não significa que esses estudantes mantêm vínculos estreitos com aquela terra indígena ou que até mesmo residem ali. A exemplo disso, dos sete estudantes que compunham a turma do Ciclo 2020, Alana<sup>8</sup>, Gabriela e Nicolas não moravam mais na terra indígena, Jonatan passou a morar pouco antes de começar o ano letivo de 2020, Carlos e Danilo se mudaram, por conta da faculdade, da Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Turvo (PR), para o Apucarantina, no município de Tamarana (PR), onde também residia José.

Ao passo que alguns tinham um entendimento histórico-cultural a respeito de suas comunidades, outros se apresentavam queixosos por não saber elencar tal questão. Justamente por isso, a atividade tinha o intuito de conectá-los minimamente a essa realidade. Dessa maneira, a pesquisa aparece com o objetivo de conduzir os estudantes a um processo de territorialização e reterritorialização daquele espaço geográfico, pois, como aponta Claude Raffestin (1993, p. 143-145), o território é formado a partir do momento em que o sujeito se apropria de um espaço, e cria nele relações de poder, trabalho, consumo e afeto. Ainda, para além da territorialização e da reterritorialização do espaço geográfico, esses dois processos se imprimem no entendimento sobre cultura e identidade dos próprios estudantes no decorrer dos encontros e das pesquisas para a composição dos vídeos

---

<sup>8</sup> Optou-se por trocar o nome dos estudantes no intuito de preservar suas identidades, além de que nem todos os estudantes autorizaram a veiculação de seus vídeos autobiográficos no canal da CUIA-UEL, no Youtube. Essa mesma explicação consta na introdução do diário de campo, em Apêndice.

autobiográficos. Parte-se agora, então, para a análise de como os encontros são, também, peça-chave para compreender os processos da construção identitária desses estudantes, considerando as reflexões e trocas de experiências entre os próprios sujeitos, a partir de seus relatos e assimilações com os dos demais. Ainda, a atividade e os encontros foram elementos de incômodo e implicações, principalmente para os estudantes que não tinham vínculos com suas terras indígenas.

#### 5.2.4.1 Autobiografia de Alana

*“Eu nunca soube muito o que era ser indígena. Eu era uma criança brincando, e era só uma criança brincando. Eu não tinha, pra mim, o peso ou a responsabilidade de ser indígena.”*  
(Relato de Alana em sua autobiografia).

Alana, indígena da etnia Kaingang, figura, no contexto do processo de produção do vídeo autobiográfico, uma personagem que afirma seu pertencimento identitário com sua etnia a partir do questionamento e da negação. Ao mesmo tempo em que se coloca em posição de respeito à sua comunidade, ela também aponta relações de desconforto e oposição às políticas adotadas pelo cacique da terra indígena, quando lá morou. Sua vida é marcada por idas e vindas entre a Terra Indígena Barão de Antonina - no norte do Paraná -, um assentamento do Movimento Sem Terra (MST) e a vida urbana. Agora, Alana também é implicada pela vivência universitária.

Alana se mostrava resistente em desenvolver a atividade desde o início, mais que a resistência por parte dos outros estudantes. E dois questionamentos permeavam a estudante nesse processo: 1) quem é a Alana indígena?; e 2) O que falar sobre a comunidade? No final, ambos os questionamentos chegavam ao mesmo destino: reconhecer-se como sujeito nesse processo.

À primeira pergunta, a epígrafe desta seção já se mostra como uma opção de resposta. Ou seja, só passamos a pensar a nossa identidade porque somos sujeitos a ela. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para Alana, a identidade

indígena foi pensada, como expõe Woodward (2014, p. 9), a partir da diferença e da exclusão: ser a partir do que não se é. A estudante, em alguns encontros, relatou que, quando voltou a morar na terra indígena, muitas pessoas não a reconheciam como uma indígena pura, justamente por ter vivido em contexto urbano. Em contrapartida, quando residia na cidade, era lida socialmente como indígena. De acordo com a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas são resguardados pelo direito à autodeterminação de seus territórios e suas identidades culturais. E Alana reconhecia isso, mas, para ela, a identidade indígena estava pautada mais pela lei do que pela própria identificação com as relações familiares e comunitárias do seu território.

Eagleton (2005, p. 99) é assertivo ao afirmar que, no desenrolar das políticas identitárias, em que é preciso se sujeitar a uma legitimação espiritual, a liberdade do ser entra em xeque, pois "alguém é livre quando não precisa mais ficar quebrando muito a cabeça a respeito de quem ele é". E foi justamente isso que gestou em Alana o *incômodo* e a *angústia* em realizar a atividade - palavras estas que ela mesma dizia durante os encontros. As questões históricas, culturais e políticas da comunidade se mostravam pouco refletidas por Alana no decorrer de sua vida, como sempre pontuou, e por conta disso ela se colocava alheia a elas. Quando ia à aldeia, ficava restrita à visita na casa dos pais. No mais, sua vida era regida pelos dilemas do cotidiano urbano, mas não necessariamente dilemas de uma indígena em contexto urbano.

O processo de produção das autobiografias acionava em Alana lembranças de sua infância de quando morou na aldeia e que a fizeram conectar-se à realidade de seu território, mesmo que de forma alheia ou até pelo simples fato de apenas realizar a atividade. A aversão da estudante em falar sobre ela mesma e sua comunidade agenciava lembranças como de quando estudou até o quarto ano na aldeia e que não havia a disciplina de língua Kaingang na escola, mas que atualmente essa realidade já havia mudado, com a conquista do espaço por professores indígenas lecionando as disciplinas curriculares, inclusive a de língua Kaingang; ou, ainda, as lembranças dos grafismos e artes indígenas que via nos "[...] artesanatos, as pinturas que eles faziam para as apresentações em festas" e que sua mãe "comprava muito [sic.] cestos e peneiras com esses grafismos então eu cresci vendo" (Relato de Alana). Aos poucos, Alana tomava consciência da vida em comunidade.

Quanto à segunda pergunta, havia a insegurança de não encontrar as respostas que, segundo Alana, a equipe pedagógica do Ciclo gostaria de saber em

relação ao cotidiano da terra indígena. Alana pautava sua atividade de pesquisa na expectativa do Ciclo e não em sua experiência. Com isso, ela mesmo afirmava não ter proximidade com a cultura do seu povo, mas expunha que tinham “[...] uma grande carência da nossa cultura. Já não temos mais nossos costumes, crenças e poucas histórias ainda vive [sic.] entre nós.” (Relato de Alana). A queixa por não ter mais os modos de vida tradicionais no dia a dia era recorrente. E, assim, o pensamento ditador e dualista a respeito do indígena, ou seja, o etnocentrismo, mediava essa recusa de Alana pela atividade: sobre qual índio falar, o puro ou o impuro?

Para Alana, falar que os rituais e demais elementos da tradição já não se faziam presentes no cotidiano de sua comunidade era sinônimo de desdém à história do seu povo. Mas, ao mesmo tempo, em seus relatos de pesquisa, ela desvendava essa realidade da ausência, como por exemplo, ao expor o processo de demarcação de seu território, em que “[...] muitos indígenas já tinha [sic.] casos com os não indígenas e a cultura do homem branco já estava instaurada e enraizada dentro da aldeia” (Relato de Alana). Nota-se, então, em Alana, essa preocupação a respeito da dicotomia de pureza e impureza da essência do ser indígena a partir do contato com “homem branco”. Porém, consoante à ponderação de Martin-Barbero (1997, p. 261) sobre a integração das culturas indígenas à estrutura produtiva do sistema capitalista, desconhecer esses inter-relacionamentos entre indígenas e não indígenas “equivale a remeter a identidade cultural a um tempo mítico, a uma continuidade a-histórica que impossibilita a compreensão das mudanças sofridas por essa identidade”.

No decorrer do processo, constatava-se que Alana, mesmo em meio às recusas, compreendia que a vida dos povos originários junto à cultura ocidental do colonizador tinha seus reflexos na atualidade. As hibridações faziam parte dela mesma. Mas racionalizar e verbalizar essas características implicava justamente na responsabilidade de se autoafirmar indígena, principalmente no contexto universitário, ainda mais em tempos de pandemia, em que outras esferas da vida cotidiana já estavam implicadas pelo distanciamento e pelas restrições de vínculos, entre elas a não-participação presencial da vida acadêmica. Por conta disso, Alana não autorizou a veiculação do vídeo autobiográfico no canal da Cuiá UEL, no YouTube.

#### 5.2.4.2 Autobiografia de Carlos

*“Como, na maioria das vezes,  
eu só morei na cidade,  
eu não sabia falar a língua  
deles [os indígenas]  
quando eu cheguei lá.  
Daí foi um processo de  
reconhecimento cultural de novo.  
Eu aprendi a falar a minha própria língua.”  
(Relato de Carlos em sua autobiografia)*

O retorno à herança cultural está muito presente no discurso das autobiografias dos estudantes indígenas, principalmente quando se trata de indígenas que viveram as diásporas entre a vida dentro e fora do território. Carlos, assim como os demais estudantes do Ciclo Intercultural, não é diferente. De família Kaingang, ele nasceu na Terra Indígena de Marrecas, e quando voltou a morar em uma comunidade indígena, aos 13 anos, viveu na Terra Indígena de Rio das Cobras, próximo ao município de Turvo, sul do Estado do Paraná. Ainda, Carlos passou por um processo de reconhecimento cultural da língua, dos costumes e dos modos de vida indígena que a sua comunidade exercia no dia a dia: “sobre a Terra Indígena Rio das Cobras, eu me sinto pertencente de lá, já que foi lá que eu reaprendi tudo de novo” (Relato de Carlos).

No início do ano letivo de 2020, Carlos mudou-se para a Terra Indígena do Apucarantina junto com o primo Danilo, para ficar mais próximo de Londrina e da universidade. Assim, uma outra realidade territorial de pertencimento foi sujeitada para que Carlos pudesse se adaptar e habitar. Mas, com o agravamento da pandemia de Covid-19, retornou para a Terra Indígena de Rio das Cobras.

Durante o processo de produção das autobiografias, devido à instabilidade e, muitas das vezes, impossibilidade de acesso à Internet, a assiduidade de Carlos nos encontros era comprometida. E nos poucos encontros em que o estudante estava presente, o silêncio era recorrente. As intervenções eram mínimas. Mas, mesmo não tendo uma participação ativa nos encontros, Carlos fora afetado ao

produzir seu vídeo autobiográfico, seguindo o roteiro de perguntas pré-estabelecidas (Quadro 2).

O que se fazia perceptível no estudante eram as hibridações que constituíam a pessoa indígena de Carlos em sua trajetória até então, e a consciência de recuperar características tradicionais que corroboram para a manutenção política e sobrevivência dos povos indígenas, como por exemplo: 1) a língua<sup>9</sup>; e 2) as manifestações culturais, como citadas em seu vídeo autobiográfico.

Segundo o estudante, morar fora da aldeia resultou em pontos positivos e pontos negativos. Ao passo que se habituou ao modo de vida não indígena, o estudante relatou que nesse período morando na área urbana não teve contato com a língua Kaingang. Carlos revelou ter aprendido a falar o Kaingang após voltar a morar na comunidade, pois se sentia “um indígena que não falava a língua indígena” (Relato de Carlos). No entanto, o estudante disse não saber ler e escrever tão bem o Kaingang, apenas falar, e que mesmo que a família seja inteiramente falante da língua indígena, ele tem o hábito de falar mais o português em seu dia-a-dia. A esse respeito, a queixa pela necessidade em manter a memória indígena viva por meio da língua também se entrecruzava com outras narrativas autobiográficas dos estudantes indígenas. Em anos anteriores, inclusive, alguns vídeos foram gravados, a pedido dos próprios estudantes, total ou parcialmente, em suas línguas maternas<sup>10</sup>, como Guarani e Kaingang, como estratégia política de demarcar o território da universidade em relação à ocupação indígena nesse espaço.

Quanto às manifestações culturais, Carlos expôs uma síntese objetiva de como entende o movimento de luta dos povos indígenas atualmente. Em sua autobiografia, ao se referir a um grupo de dança tradicional de sua comunidade, o estudante relatou que a dança e os rituais feitos pelo grupo em manifestações são formas de protestos pacíficos.

---

<sup>9</sup> Historicamente, as línguas indígenas sofreram e ainda sofrem com a limitação de seus usos no espaço linguístico social e institucional como um todo. Uma das estratégias do projeto de integração do indígena à sociedade colonial foi a obrigatoriedade em se falar a língua portuguesa. Na metade do século XVIII, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuramente intitulado como Marquês de Pombal, entre vários projetos, no intuito de pôr fim às diferenças entre indígenas e colonos, deu início à imposição do português para os nativos dos territórios “conquistados” pelos portugueses. Ver *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional* (2007), de Elisa Frühauf Garcia.

<sup>10</sup> Ver *Autobiografia de Tiago Pyn Tánh de Almeida - 2018* e *Autobiografia de Ana Lúcia - 2019*. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLS8XfjZJrCTmiqKpg9Fea\\_PChd0Gckboo](https://www.youtube.com/playlist?list=PLS8XfjZJrCTmiqKpg9Fea_PChd0Gckboo).

Sempre que acontece alguma coisa que ofende nós indígenas, são eles que age [sic.] lá no Rio das Cobras pra defender... como é que vou falar... os direitos dos indígenas. [...] São eles que fazem os manifestos, os protestos. E em qualquer lugar que a gente meio que se sente ofendido com algumas palavras - porque ainda rola bastante preconceito na sociedade com nós [sic.], nós indígenas. [...] Eles que defendem a gente por meio da dança e pelo que eles fazem, é meio que um ritual. E isso é uma forma de mostrar que a gente, em vez de usar violência, a gente usa a dança como uma forma de manifestação, um protesto, para defender todos os indígenas, não só os Kaingang, mas todas as etnias existentes. (Relato de Carlos).

As afetações de Carlos durante o processo da atividade não se fizeram tão explícitas na dinâmica de acompanhamento e observação desta pesquisa, uma vez que o estudante pouco participou dos encontros, pelo fato de não ter condições de acesso à Internet com qualidade. Sempre que se conectava à sala virtual do Google Meet, a instabilidade do sinal fazia com que o estudante logo deixasse a reunião. Ainda, Carlos não era de muitas palavras nos encontros, e como sua participação fora muito fragmentada no decorrer do Ciclo Intercultural, o estudante decidiu ficar retido para conseguir aproveitar melhor a iniciação no ambiente acadêmico e ingressar no curso de graduação desejado. Dessa forma, fica evidente como a pandemia, o ensino remoto, a instabilidade de conexão com a Internet e a não participação presencial da universidade foram elementos fundamentais na trajetória indígena de Carlos ao ingressar na universidade, assim como para os demais estudantes.

#### 5.2.4.3 Autobiografia de Danilo

*“Falar da minha infância,  
é falar da aldeia indígena de Marrecas”  
(Relato de Danilo)*

Danilo, assim como o primo Carlos, também teve sua experiência prejudicada pela não-participação assídua nos encontros do Ciclo Intercultural, principalmente do eixo temático Terra e Identidade, em decorrência da instabilidade de conexão com o sinal de Internet. No entanto, o estudante sempre afirmou sua identidade Kaingang, seu pertencimento com a Terra Indígena de Marrecas muito por

conta da proximidade com o avô, Pedro Cornélio Seg-Seg, cacique e liderança indígena de reconhecimento nacional<sup>11</sup>.

Denotava-se em Danilo, sempre que presente nas aulas, a disposição em falar sobre ele, sua comunidade, apresentar o seu ponto de vista a respeito das vivências dentro e fora da Terra Indígena de Marrecas e os desafios enfrentados também em relação à língua Kaingang, como Carlos também enfrentou. E a dificuldade no acompanhamento das aulas não impediu necessariamente que o estudante ficasse por inteiro passivo às discussões. Especificamente sobre o eixo temático Terra e Identidade, onde a atividade dos vídeos autobiográficos se desenvolve, Danilo, compartilhava suas falas no grupo do *WhatsApp* da turma do Ciclo Intercultural do ano letivo de 2020.

Boa noite pessoal, tô fzd [fazendo] um trabalho a respeito da biografia e tudo e a primeira parte é a respeito do território em q a gente morava . Conversei com meu avô q foi um grande líder junto com Kretã [Angelo dos Santos Souza Kretã, liderança Kaingang], o seu Tapixi [João Maria Tapixi, liderança Kaingang] e entre outros líderes indígenas pra estar falando pra mim a respeito da aldeia q vou estar citando na minha biografia ,a Aldeia de Marrecas  
Decidi compartilhar com vcs a fala dele  
[áudio do avô]  
Esse é a fala do meu vô ,seu Pedro Cornélio, se alguém quiser ouvir um pouco da história de marreca,está aí . (Relato de Danilo).

A mensagem foi compartilhada em 8 de outubro de 2020, e contava com um áudio de mais de 21 minutos em que seu avô explicava sobre a história de resistência do povo Kaingang na Terra Indígena de Marrecas. Tal dado histórico se manifestou de forma sintetizada no texto de pesquisa de Danilo, postado junto a um vídeo de 5 minutos e 2 segundos, em que o estudante narra sobre sua etnia e seu território:

---

<sup>11</sup> Pedro Cornélio Seg-Seg foi uma figura importante para os povos originários do Paraná e de todo o país. Cacique por muitos anos da Terra Indígena de Marrecas, em Turvo (PR), o líder participou ativamente na defesa dos direitos dos povos indígenas, contribuiu para a criação do ICMS (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços) Ecológico do Paraná e foi vice-presidente do Conselho Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) - órgão “responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas” (FUNAI, 2021). Ainda, Pedro Cornélio Seg-Seg participou da implementação do Vestibular para os Povos Indígenas do Paraná, em 2001. O líder Kaingang, que estava doente desde o final de 2020, morreu em janeiro de 2021. Disponível em: <https://redesuldenoticias.com.br/noticias/reserva-de-marrecas-em-turvo-perde-pedro-cornelio-seg-seg/>.

Nessa aldeia aconteceram várias situações e entre elas estão os relatos que naquele tempo havia um trabalho escravo nesse tempo. Em 1962 em que meu avô, seu Pedro Seg Seg Cornélio chegou na aldeia, ela já era demarcada, mas os índios e não-índios moravam todos juntos nesse lugar, mas a maior parte era de não-índigenas. Assim tinha um lugar onde os não-índigenas tratavam os porcos, onde os índigenas cuidavam de tudo para eles. E por muitos ano [sic.] foi essa convivência, até que um dia as lideranças entraram num acordo para estar retirando esses não-índigenas, e com a ajuda dos juizes foi decretado a saída dos não-índigenas em 1974 os relatos falados sem resistência, em saída passífica [sic.] e assim retomando sua terras [sic.] que naquele tempo foi de mais de 16 mil hectares. (Relato de Danilo).

A partir da experiência de Danilo no decorrer do processo de produção do vídeo autobiográfico, o estudante deixou explícito como o aspecto da tradição oral permeia sua forma de se relacionar e manter vínculos com sua comunidade. Pereira (2017, p. 163) escreve que “A oralidade é a comunicação primeira, em que a memória, os sentidos sociais do tempo e do pertencimento são transmitidos por meio de narrativas orais e míticas”. A esse respeito, reconhece-se, então, que a comunicação oral, a tradição geracional de contar as histórias por meio da fala, encobre a subjetividade de Danilo em todo o processo, não só por ele estar se utilizando deste meio para narrar sua autobiografia, mas pela forma como compreendia essa trama de conhecimento: o avô lhe contava histórias que havia vivenciado, mas também contava histórias que ouvira de outrora.

O que se via em Danilo era a expressividade por meio da fala. O processo de produção do vídeo autobiográfico desencadeou em Danilo o prazer em dividir as histórias de seu povo. Era como se o estudante, finalmente, tivesse encontrado pessoas que estivessem dispostas a lhe ouvir, já que ele aparentava disposição para falar. A vontade em fazer era tanta que, levando em consideração a dificuldade de frequentar as aulas, em conversa particular via *WhatsApp*, o estudante solicitou que fossem enviadas todas as atividades de pesquisa de uma só vez, para que ele pudesse adiantar, sem ficar no prejuízo de faltar com alguma etapa do processo. No entanto, o acompanhamento das disciplinas daquele bimestre e das rodas de conversas elaboradas pela equipe pedagógica sobre o eixo temático Terra e Identidade, com convidados externos, continuavam com pouca presença. Seu aproveitamento junto ao Ciclo Intercultural estava fragmentado, assim como o de seu primo Carlos. Ao final do ano letivo de 2020, como reflexo nítido do cenário instável

que a pandemia condicionou aos estudantes, as ausências do estudante o levaram a ficar retido no primeiro ano do Ciclo Intercultural.

#### 5.2.4.4 Autobiografia de Gabriela

*“[...] com todo o conhecimento e sabedoria que eles [os avós] tinham não teria como não admirar pessoas como eles, as coisas que eu sei sobre a cultura do meu povo como o artesanato, as histórias e lutas a medicina tradicional eles são os responsáveis por isso”  
(Relato de Gabriela).*

Esboçando, desde o início, poucas palavras com um riso tímido entranhado entre elas, Gabriela era sempre objetiva em suas falas. Quando entrava na sala virtual do Google Meet, tentava parecer que não estava ali. Sua presença era permeada pelos silêncios e, algumas vezes, pela desatenção quando questionada sobre algo. Mas não porque estava, de fato, desatenta. Na verdade, a pandemia foi para Gabriela um período conturbado para atender às demandas das aulas remotas pela tela do celular, de casa, na sala, junto à família, cuidando de sua sobrinha e com a conexão de Internet precária – realidade que ia ao encontro da dos demais estudantes.

Por conta disso, a primeira atividade de pesquisa foi entregue somente um mês depois do prazo estipulado, sob a alegação de ter esquecido do trabalho. Talvez o esquecimento, somado ao cenário pandêmico e ao cotidiano vivenciado pela estudante, fora causado pela estranheza em falar de si, justo ela que pouco falava e agora se via na obrigação de produzir um vídeo contando sobre sua história, sua família, sua comunidade, seu pertencimento identitário. Em certa medida, as afetações de Alana também eram as dela, afinal eram as únicas estudantes indígenas mulheres e, além de tudo, da mesma etnia e da mesma terra indígena, o Barão de Antonina. Então: o que e por que falar?

Assim como para Danilo, Gabriela também tinha nos avós uma relação de estreitamento de vínculos no que dizia respeito à sua identidade. Percebe-se aqui a importância dos anciãos indígenas, esses sujeitos que remetem à guarda do saber ancestral. Muito mais na tradição indígena, fica evidente que ouvir e falar dos mais velhos é, então, como nas palavras de Daniel Munduruku<sup>12</sup> (2009, p. 7), “resgatar a história de meu povo e me dá mais entusiasmo e aceitação da condição que não pedi a Deus, mas que recebi Dele por algum motivo”. Esse resgate histórico e cultural dos povos indígenas é traçado na experiência de Gabriela da seguinte maneira:

o processo de identificação com a minha etnia começou principalmente com os meus avós maternos que também são do povo kanhgág com todo o conhecimento e sabedoria que eles tinham não teria como não admirar pessoas como eles [...] mas infelizmente a cultura não está tão presente no nosso dia a dia [...] como acontece em muitas comunidades indígenas as tradições estão se perdendo mas na terra indígena barão de Antonina são feitas algumas festas como a comemoração do dia do índio, semana cultural e a festa do emi para tentar fazer com que a cultura kanhgág não seja totalmente esquecida [...] (Relato de Gabriela).

Com uma simplicidade ímpar, a estudante afirma sua identidade Kaingang por meio do convívio na terra indígena, junto de seus familiares, com os quais relatou ter aprendido sobre a cultura, o artesanato, as histórias tradicionais e um pouco da língua.

Quanto à perda das tradições, ao expor as tentativas da comunidade em realizar festividades para que a cultura não se esgote simplesmente na lembrança de um passado que ficou com os mais velhos, Gabriela manifesta a potência dos povos indígenas no que diz respeito às hibridações culturais e identitárias. São sujeitos do seu tempo que compreendem a necessidade de converterem seus patrimônios culturais em elementos significativos e eloquentes, e, dessa forma, experienciar e construir novas conexões com aquilo que parecia estar desconectado da vivência cotidiana atual do grupo.

Assim, no final, Gabriela soube o quê e o porquê de falar sobre ela mesma e sua comunidade. Deixou de lado a insegurança de o vídeo não “ficar tão

---

<sup>12</sup> Em *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, o escritor indígena reúne as lembranças e as experiências vivenciadas em sua infância com seu avô, trazendo à tona elementos significativos a respeito da ancestralidade e da oralidade indígenas.

bom quanto dos outros estudantes dos anos anteriores do ciclo” (Relato de Gabriela), e falou à sua maneira. No entanto, recusou-se em autorizar a veiculação de sua autobiografia em vídeo no canal da CUIA-UEL, no YouTube.

#### 5.2.4.5 Autobiografia de Jonatan

*“A minha vivência dentro da comunidade é pequena, porque eu morava em Minas Gerais, e eu vim pra cá faz pouco tempo, pouco menos de um ano, e por conta disso eu não tenho um convívio com frequência com as pessoas da comunidade, por eu ter passado grande parte da vida fora da reserva”*  
(Relato de Jonatan em sua autobiografia)

Entre todos os estudantes da turma do Ciclo Intercultural de 2020, Jonatan era o único que nunca havia morado em um território indígena até o final de 2019, aos 17 anos de idade. Ele é irmão de outra estudante indígena da UEL, que também passou pelo Ciclo Intercultural e pela atividade autobiográfica em 2018, e que atualmente cursa licenciatura em Química. Os pais se mudaram a trabalho para Jacutinga, interior de Minas Gerais, antes mesmo de Jonatan nascer. Filho de mãe Kaingang e pai Guarani Mbya, o estudante se identifica como indígena Guarani Mbya.

No contexto de produção das Autobiografias Étnico-comunitárias, é curioso pensar como as atividades de pesquisa forçaram afetar em Jonatan o processo de territorialização (RAFFESTIN, 1993) não somente do espaço geográfico da Terra Indígena de São Jerônimo da Serra, mas também na evidenciação das nuances culturais e identitárias de ser um indígena Guarani Mbya que, recém-chegado ao território e ao cotidiano indígena – que se desenvolve diferente da gestão do cotidiano urbano –, passa minimamente a construir relações constitutivas com a história daquela comunidade.

Não que tal processo de territorialização só tenha acontecido pela via da atividade do vídeo autobiográfico, mas por ela fora impulsionado, ou seja, o vínculo

com a universidade, associado à política pedagógica adotada pelo Ciclo Intercultural em debater o pertencimento identitário indígena enquanto um entrelaçamento do sujeito universitário com o sujeito étnico, contribuiu para que Jonatan construísse sentidos de aproximação a serem apreendidos e experienciados em (e por meio de) sua comunidade.

### 5.3 PRODUÇÕES FINALIZADAS, OU DISPOSITIVO-VÍDEOS

Durante o processo de produção das autobiografias, além do roteiro o qual os estudantes se guiam para compor o vídeo a partir das questões propostas, outros aspectos que compõem o discurso narrativo da produção audiovisual também são discutidos com esses sujeitos, como a vinheta de abertura. Pensou-se, junto aos estudantes, dialogar com a narrativa da vinheta a realidade vivida durante o ensino remoto. A abertura é dividida em dois quadros: um apresentando o nome da atividade; e outro apresentando os integrantes da turma de 2020 (conforme as figuras 2 e 3 abaixo). Optou-se por utilizar desenhos feitos a partir de fotos enviadas pelos estudantes próprios estudantes, no intuito de não cair na representação genérica do indígena, a que tanto se ponderou neste trabalho.

Figura 2. Primeiro quadro da vinheta de abertura das Autobiografias Étnico-comunitárias de 2020.



Fonte: CUIA UEL (2021).

Figura 3. Segundo quadro da vinheta de abertura das Autobiografias Étnico-comunitárias de 2020.



Fonte: CUIA UEL (2021).

Assim como se desenvolveram as aulas, os vídeos também foram gravados da casa dos próprios estudantes. A esse fator, produzir os vídeos de forma caseira, amadora, sem tanto o auxílio técnico agenciou em alguns a desmotivação e a dificuldade em gravar. Ainda, os estudantes queixavam-se da possibilidade de o trabalho não contar com a mesma qualidade técnica e de conteúdo em relação aos vídeos autobiográficos dos anos anteriores.

É inegável que, a nível técnico, as Autobiografias Étnico-comunitárias produzidas em 2020 não foram realizadas com a mesma qualidade. No entanto, buscou-se trabalhar com o que estava disponível. Iluminação, enquadramento, qualidade de áudio e vídeo, nesse sentido, são detalhes que pouco se percebem, ante à riqueza das trajetórias narradas pelos estudantes. E, a partir da subjetividade das experiências de vida de cada um, pode-se mapear de forma objetiva os descaminhos pelos quais o estudante é e continuará sendo implicado durante sua vivência universitária como sujeito indígena, uma vez que tal processo de implicação pela afirmação identitária na universidade não se finda no processo de pesquisa que resulta no vídeo autobiográfico, mas se torna um caminho que o estudante terá de percorrer constantemente na universidade.

A nível de balanço dessas produções, dos sete estudantes que compunham que o Ciclo no ano letivo de 2020, apenas José não realizou a atividade

e, por conta da dificuldade em acompanhar as aulas e os encontros por conta da pandemia, decidiu dar continuidade no ano letivo de 2021. Dos demais, apenas Alana e Gabriela não autorizaram a veiculação dos vídeos no canal da CUIA-UEL, no Youtube<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Além dos vídeos autobiográficos autorizados para publicação em 2020, o canal da CUIA-UEL conta com as Autobiografias realizadas nos anos anteriores. No total, na lista de vídeos *Autobiografias étnico-comunitárias*, é possível encontrar 12 vídeos, sendo 6 de 2018, 2 de 2019 e 4 de 2020. Ainda, ao canal é somado outros vídeos, como a série de vídeos documentários *Nhaderekô Eg Kanhró - A escola indígena que temos e a escola indígena que queremos*, fruto de um projeto de extensão da UEL.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos mais de 500 anos desde a invasão dos portugueses, exploração colonial e imposição cultural do Ocidente, os povos originários buscaram e encontraram meios de sobrevivência e manutenção de seus modos de vida. É inerente à configuração híbrida de resistência dos povos originários em torno de suas identidades, a forma como selecionam, organizam e utilizam simbolicamente seus códigos culturais em prol da manutenção dos territórios e da vida comunitária no que diz respeito à reivindicação das garantias legais perante o Estado.

Dessa maneira, a luta do movimento indígena na contemporaneidade também se depara com o acesso e a ocupação do território universitário, que são para os povos indígenas sinônimo de uma conquista permeada de conflitos de interesses com o Estado brasileiro, principalmente em relação à autonomia desse grupo. A universidade é uma das vias pelas quais os indígenas têm visado fortalecer suas identidades, transformando o acesso às instituições de ensino superior em arma política, no intuito de subverter a lógica do pensamento colonial sobre os limites territoriais, identitários e intelectuais de existência possíveis para as populações indígenas. Assim, os benefícios da luta indígena para inserção e permanência no território universitário não se circunscrevem apenas em torno do indivíduo, mas contribuem para criar, mesmo que de forma desconfortável ao não indígena, um diálogo intercultural de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, como aponta Linda Tuhiwai Smith (2012, p. 136), os estudantes indígenas no ambiente universitário saem da invisibilidade e se tornam visíveis, potências transformadoras a partir de suas trajetórias cotidianas de resistência e sobrevivência no ambiente acadêmico que são, muitas das vezes, permeadas de obstáculos. No entanto, esse processo de saída do invisível para o visível é uma tarefa árdua a qual não somente os indígenas devem realizar, mas a universidade também deve estar disposta a viabilizar a efetividade da tal. O reconhecimento das implicações do estudante indígena na universidade não diz respeito estritamente a ele, mas também à própria instituição acadêmica de reconhecer-se ainda em vias de adaptação e reestruturação de suas políticas afirmativas.

O pioneirismo do Paraná em relação às políticas afirmativas que possibilitaram o acesso diferenciado aos povos indígenas às universidades estaduais,

e, posteriormente, o pioneirismo da Universidade Estadual de Londrina pela criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas não escondem os obstáculos mesmo assim enfrentados, mas revelam estratégias de reestruturação no diálogo entre universidade e povos indígenas. A esse respeito Amaral (2010, p. 510-511) defende que “as políticas públicas de ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior devam compreender e considerar a dupla pertença desses sujeitos junto ao meio acadêmico e às suas relações familiares e étnico-comunitárias”. E é dessa maneira que a atividade das Autobiografias Étnico-comunitárias se desenvolve no decorrer do Ciclo Intercultural da UEL.

No entanto, essa tarefa não se apresenta de forma linear. Suas nuances vão desde o estranhamento ao ambiente universitário, até à afirmação ou negação da identidade indígena. E por conta disso se desenvolveu essa pesquisa: do interesse de compreender os processos de aceitação ou negação da identidade indígena no ambiente universitário por meio da produção de vídeos autobiográficos.

As Autobiografias se desenham a partir do entendimento de que a utilização do vídeo para a realização da atividade considera o potencial histórico das narrativas audiovisuais produzidas pelos povos indígenas, a exemplo do projeto Vídeo nas Aldeias, e toda a capacidade tradicional e cosmológica da oralidade e da corporalidade (PEREIRA, 2017) que é possível de ser explorada a partir dessas produções. Contudo, no desenvolvimento do processo junto aos estudantes indígenas do Ciclo Intercultural, faz-se notar o quanto a atividade autobiográfica, mesmo que pensada sob o prisma fundamental de se demarcar a universidade como território de ocupação indígena, ao mesmo tempo que se torna motivo de orgulho e entusiasmo para uns, também se apresenta como meio de desgaste e recusa por parte de outros.

A isso se deve, como exposto anteriormente, à saída da invisibilidade e entrada no espectro visível da luta indígena. Porém, a não compreensão de se percebem enquanto sujeitos de uma identidade étnica, que também se entrecruza com a trajetória acadêmica ao ingressarem na universidade, se configura como disparador da recusa de qualquer iniciativa que os coloquem em evidência como integrantes de uma identidade étnica. Ainda mais quando a iniciativa parte do pressuposto de falar de si mesmo e do lugar a que pertence.

Autorrepresentação subentende autodeterminação. Quando parte do sujeito a vontade de falar e tomar para si a consciência da gestão dos interesses coletivos. Contudo, no contexto do eixo temático Terra e Identidade, onde são

desenvolvidas as autobiografias, a gestão dos interesses políticos de fortalecimento da presença indígena fica, a princípio, a cargo da equipe pedagógica, uma vez que os estudantes são recém-ingressos na universidade. Consoante a isso, já lhes é delegada a atividade autobiográfica desde o início do eixo temático, a qual resultará na produção de um vídeo ao final do eixo.

Em relação ao processo do ano letivo de 2020, é necessário considerar que o fator da pandemia de Covid-19 foi salutar aos dilemas vividos pelos estudantes indígenas com a mudança abrupta no comportamento da sociedade como um todo: distanciamento social, paralisação de atividades presenciais, instauração e adaptação ao ensino remoto emergencial, além das responsabilidades domésticas diárias. Somado a isso, a responsabilidade de carregar o peso de ser indígena, por meio da produção de um vídeo, também se mostrava como imposição aos estudantes. Nesse sentido, pôde-se notar que o simples fato da futura produção de um material audiovisual se colocou como um obstáculo para a maioria dos estudantes, interferindo no processo de pesquisa e de reconhecimento étnico como estudante universitário indígena. Contudo, constatou-se ao final do processo que, com o amadurecimento sobre pertencer ao ambiente universitário, os estudantes indígenas vislumbravam melhor as nuances dos dilemas da realidade étnica no contexto da universidade.

Por fim, este trabalho defende que a consciência de ocupação, permanência e reconhecimento étnico junto ao território da universidade é uma tarefa a ser dialogada constantemente entre estudantes indígenas e, no caso da UEL, o Ciclo Intercultural. Tal diálogo realizado a partir das Autobiografias Étnico-comunitárias mostrou que o processo de produção das autobiografias, mesmo com suas limitações, pode funcionar como ponto inicial do reconhecimento da identidade étnica na universidade, de reaproximação com a historicidade da Terra Indígena de pertencimento e dos povos originários, e até do entendimento da importância política do movimento indígena; os vídeos – resultantes desse processo –, ao serem postados e veiculados na Internet e divulgado pela instituição por meio da TV e rádio universitárias, além de eventos em que a Cuia-Uel se faz presente, se mostram como a possibilidade de conectar e intercambiar as realidades e os saberes desses estudantes indígenas de um território universitário a outro.

## REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, Ovídio. Resenha de Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, out. 1998.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n 80, 2010, p. 71-96.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 39-77.

AMARAL, Wagner Roberto; SILVEIRA, Déa Maria Ferreira. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 39-77.

AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: GIALDINO, Irene Vasilachis de (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema, 1998.

ARAÚJO, Juliano José de. **Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto vídeo nas aldeias**. Campinas: [s.n.], 2015.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BERARDO, Rosa. A representação da alteridade: estereótipos do índio brasileiro no cinema de ficção da década de 70. **Revista Comunicação & Informação**, v.5, n.1/2, p.63-75, jan./dez. 2002

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. Lutas e resistências indígenas no período colonial: miscigenação e etnificação, novas abordagens para o ensino de História. **Das Amazônias: Revista Discente de História da UFAC**, Rio Branco, v. 1, n. 1, ago-dez. 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITENCOURT, Ricardo; MARQUES, Juracy, ROCHA, Júlio. O índio e seu espelho virtual: reflexões sobre a auto-identificação Pankararu na contemporaneidade. **Revasf**, Petrolina, v. 2, n. 2, dez. 2013, p. 55-69.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELGADO, Paulo Sergio; TERENA DE JESUS, Naine. **Povos indígenas do Brasil**: perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

DIAS, Fernando Skackauskas; NASSIF, Mônica Erichsen. Migração conceitual e patologia metodológica: análise da incorporação do conceito Rizoma aos estudos da Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, abr./jun., 2013, p. 147-166.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

GALLASSI, Adriana Nakamura. “**Os não índios vieram olhar como nós somos**”: **interculturalidade e representação na série *Índio Presente***. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Territórios de Filosofia**, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/05/GALLO-Silvio.->

Territórios-de-Filosofia.-O-que-é-a-Filosofia-da-Educação-interrogando-a-nota-es-a-partir-de-Deleuze-e-Guattari.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

GALLOIS, Dominique; CARELLI, Vincent. 1995. Diálogo entre Povos Indígenas: a experiência de Dois Encontros Mediados pelo Vídeo. **Revista Antropologia**, São Paulo, v.38, n.1, 1995.

GRAMSCI, ANTONIO. **Cadernos do cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto; OTA, Maria Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos estudantes indígenas na UEL. In: AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 137-155.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

ISA | #MenosPreconceitoMaisÍndio, 2017. 1 vídeo (1 min 21 s). Publicado pelo canal Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>. Acesso em: 5 mar. 2021.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LÁZARO, André; MONTECHIARE, Renata. Universidade para indígenas? In: AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 5-10.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MENEZES, Leonardo Moraes. A realidade construída pela produção documental participativa. **Galaxia**, São Paulo, n. 26, p. 227-238, dez. 2013.

MUNDURUKU, Daniel. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v.13).

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. In: SANTOS, Sílvio Coelho dos (org.). **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: Ed. UFSC/CNPq, 1985, p.17-30

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Eliete S. Ecologia da comunicação das formas estéticas reticulares: notas sobre a arte Kaxinawá. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete S. (Org.). **Redes e ecologias comunicativas**: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017. p. 161-179.

PIB – POVOS INDÍGENAS NO BRASIL; ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Estatuto do Índio**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto\\_do\\_%C3%8Dndio](https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_%C3%8Dndio). Acesso em: 3 mar. 2021.

PICELLI, Pedro de Castro. Raça, identidade e pós-modernidade em Stuart Hall: contrapontos com o debate de Paul Gilroy. **Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, 2018, p. 169-187.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Relatório dos trabalhos realizados de 1900-1906 pela Comissão de Linhas Telegráficas do Estado do Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1949.

RUTHERFORD, Jonathan. **Identify**: Community, culture, difference. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA RIBEIRO, José. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. **Revista de Antropologia**. [S.l], v. 48, n. 2, dez. 2005.

SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalidade e esquizoanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, dez. 2018, p. 915-929.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Decolonizing Methodologies**: research and indigenous people. Londres: Zed Books, 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Diário de Campo: Autobiografias Étnico-comunitárias, 2020

Ainda que o trabalho trace a experiência das Autobiografias Étnico-comunitárias em vídeo desde o início da atividade, em 2018, o diário de campo presente nesta pesquisa contempla somente a experiência em campo da atividade realizada no ano letivo de 2020, ou seja, na terceira edição de produção dos vídeos autobiográficos, período este em que realizei meu estágio em docência junto ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da UEL e que intervi, necessariamente, como coprodutor deste trabalho colaborativo.

Dessa forma, duas situações que se fazem presentes nos relatos a seguir são: (i) o decretamento de suspensão de atividades presenciais nas instituições de ensino superior como medida para evitar aglomeração e, conseqüentemente, evitar a proliferação do novo coronavírus; e (ii) a instauração do ensino à distância (EaD) como medida de dar seguimento às atividades do calendário letivo três meses após a suspensão.

Optei por não abordar os estudantes do Ciclo por seus nomes, uma vez que, na divulgação final dos vídeos, nem todos autorizaram a publicação dos vídeos no canal da CUIA-UEL, no YouTube. Por isso, tomei a decisão de alterar seus nomes, no intuito de garantir o anonimato, no entanto, mantive a identificação de suas etnias. São eles:

Estudantes do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica da UEL em 2020
<i>ALANA, etnia Kaingang</i>
<i>CARLOS, etnia Kaingang</i>
<i>DANILO - etnia Kaingang</i>
<i>GABRIELA, etnia Kaingang/Guarani*</i>
<i>JONATAN, etnia Guarani</i>
<i>JOSÉ, etnia Kaingang</i>
<i>NICOLAS, etnia Kaingang/Guarani*</i>

\* Estudantes com duplo pertencimento étnico.

*Londrina, UEL, 12 de março de 2020, 19h15*

Depois de alguns alinhamentos com minha orientadora, decidimos que eu iria, sob a orientação dela, coordenar e orientar a atividade das autobiografias de 2020 e aproveitaria para realizar meu estágio em docência.

Eu estava apreensivo, nervoso, pois justamente no primeiro dia, Mônica não poderia estar presente. Mesmo ela confiando a mim a tarefa de conduzir o primeiro dia de oficina das autobiografias, eu estava nervoso. Talvez sem necessidade, já que acompanhava a dinâmica desde o início, em 2018. Próximo à rampa de acesso ao Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), da UEL, eu aguardava dar o horário para me dirigir à sala de aula 689 e, também, os estudantes de Jornalismo que iriam colaborar no processo de produção e edição dos vídeos autobiográficos - como ocorreu nos dois últimos anos.

Na semana anterior eu já tinha tido um contato com os novos estudantes do Ciclo e já tinha tirado algumas impressões de como trabalhar as autobiografias com eles. Já sabia que alguns eram parentes de lideranças dentro da sua Terra Indígena, que outros vivenciaram conflitos dentro do seu território, que outros não viveram muito tempo dentro da sua Terra Indígena. Nada de novo em relação aos anos anteriores. Cada um tinha uma vivência e uma visão sobre o seu território.

A aula começou. A disposição de todos na sala de aula, como de praxe, é em um semicírculo, no sentido de colocar gerir o conhecimento de forma circular e em pé de igualdade entre todos. Fizemos uma rodada de apresentação, expliquei quem eram os estudantes de Jornalismo e o que estavam fazendo ali.

Dei continuidade à aula. Como as autobiografias são produzidas de forma colaborativa, a partir da reflexão que os próprios estudantes trazem sobre suas vivências e experiências junto às suas comunidades e etnias, instiguei a pensarmos juntos o que seria, para eles, realizar as autobiografias. As respostas foram das mais variadas, mas com sentidos que se encontravam: falar de suas vidas, de seus territórios, de suas trajetórias até a universidade etc. E, claro, não faltou a clássica pergunta, ainda que de forma tímida, por olhares de estranhamento: “por que contar da minha vida?”

Por motivos de problemas técnicos, não consegui projetar os vídeos de outras experiências audiovisuais, inclusive trechos das autobiografias anteriores, em que indígenas contam suas histórias. Comumente apresentamos esses vídeos no

primeiro encontro, para que eles possam tomar como exemplo e compreender a proposta da atividade: visibilidade indígena no contexto da universidade e afirmação política da identidade indígena como forma de construção narrativa de suas presenças no espaço universitário.

Passei então a primeira atividade de pesquisa para que eles pudessem começar o processo de produção se aprofundando no histórico do território a que pertencem, abordando questões geográficas, conflitos existentes na região, além também de uma descrição paisagística do lugar. O primeiro encontro terminou por volta das 21 horas e com data de retorno para a próxima quinta-feira, 19 de março, no mesmo horário e local.

*Londrina, UEL, 17 de março, 19h15*

A ideia era retornar à sala 689 do CESA no dia 19 de março, mas o agravamento da pandemia do novo coronavírus dava sinais de mudança na rotina das pessoas ao redor do mundo. Na UEL não foi diferente.

Na tarde de 17 de março os rumores de paralisação das atividades presenciais, por duas semanas, como medida para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus mudou os rumos do ano letivo da universidade. Digo que foi uma reunião extraordinária entre os educadores, coordenadores e estudantes do Ciclo para explicar a situação e o que seria feito. A educadora de Ciências da Natureza deu um panorama geral sobre a situação.

Todos estávamos sem compreender a gravidade do que estava por vir e por quanto tempo a paralisação se estenderia. A princípio, a solução foi criarmos uma rede de comunicação de fácil acesso a todos os estudantes via Facebook e WhatsApp.

Saímos desse encontro com uma incerteza gritante quanto ao ano letivo de 2020, mas atentos a qualquer pronunciamento e demais medidas tomadas pelas autoridades universitárias e dos órgãos de saúde e demais autoridades dos governos estadual e federal.

*Nota extra I: de março a julho de 2020*

Dois semanas se passaram e a realidade foi de suspensão do calendário letivo de 2020 e demais atividades presenciais que se estendeu de meados de março a início de julho de 2020.

Os estudantes atualizavam suas preocupações quase que diariamente com o Wagner - membro da CUIA-UEL e uma das principais figuras de intermediação entre as comunidades indígenas do Paraná e UEL - que as repassavam para nós via grupo no WhatsApp. Enquanto membros do Ciclo, havia a preocupação da permanência desses estudantes na universidade já que as atividades estavam suspensas, uma vez que tiveram apenas duas semanas de aulas.

No meio de tudo isso, me preocupou também o andamento da minha pesquisa, afinal a pesquisa de campo seguia paralisada. O que poderia ser feito? Eu e Mônica pensamos em trocar o objeto de pesquisa, cogitando analisar o movimento de resistência política que estava crescendo entre as comunidades indígenas nas redes sociais online em relação ao enfrentamento à Covid-19 no país. Era o plano B, talvez o C... tudo era incerteza!

Enfim... estávamos atentos, também, às medidas propostas pela universidade de retorno remoto das aulas, e até que ponto isso seria viável para os recém-ingressos estudantes indígenas, uma vez que a experiência do Ciclo é contribuir na vivência do espaço universitário. A coordenação do Ciclo e a CUIA-UEL conseguiram, junto à PROGRAD equipamentos como tablet e chip com acesso à Internet para que os estudantes pudessem acompanhar as aulas online que, no Ciclo, retornaram em 27 de julho.

#### *Nota extra II: de julho a setembro de 2020*

Com a retomada das atividades do ano letivo de 2020, agora em modo remoto, a coordenação do Ciclo optou por inverter os eixos temáticos do primeiro e segundo bimestre. O Eixo II - Ciência e Saúde foi para o primeiro bimestre, e o Eixo I - Terra Identidade (no qual são realizadas as autobiografias) foi transferido para o segundo bimestre, no intuito de primeiro refletirmos a situação da Covid-19 e como esse momento estava impactando a vida dos estudantes e também de suas comunidades. Era preciso, mais do que nunca, ouvir e entender os estudantes naquele momento.

Para isso, antes da retomada das aulas, nos reunimos em 10 de julho, enquanto equipe pedagógica, para pensar a dinâmica do eixo II à distância. Além das rodas de conversa para debater sobre ciência e saúde e a relação desses aspectos quanto aos povos indígenas, optou-se como atividade a realização de um relato falado, como em uma entrevista de rádio ou, então, um episódio de podcast, dos

próprios estudantes contando sobre a situação da Covid-19 em suas comunidades e quais foram as medidas tomadas pelas lideranças para impedir que suas comunidades fossem afetadas pelo novo coronavírus. Eu e Mônica ficamos responsáveis por guiar a atividade, já que tinha relação com a comunicação, além de que essa primeira aproximação poderia contribuir no relacionamento entre nós e os estudantes na produção das autobiografias à distância no próximo bimestre. Reunimos, então, os estudantes de jornalismo que contribuiriam nas autobiografias, e também os alocamos como colaboradores nessa atividade.

Não vou dedicar meu diário de campo à experiência da atividade *Covid-19 nas Aldeias*, mas deixo registrado que foi uma atividade imprescindível para que os estudantes começassem a entender sobre o processo de pesquisa na constituição de um trabalho e, dessa forma, passaram a compor uma narrativa sobre suas trajetórias individuais e coletivas, junto às suas comunidades. Ainda, a atividade contribuiu para uma aproximação e tomada de confiança por parte dos estudantes indígenas em relação à minha participação nas aulas e, até mesmo, no compartilhamento de aspectos pessoais de suas vidas que foram atravessadas pelo isolamento social, distanciamento da vivência universitária no campus, além dos demais obstáculos que os colocavam em dúvida e, conseqüentemente, faziam, muitas vezes, recuar quanto ao ensino remoto.

Todavia, a atividade em formato de relato falado foi apresentada na metade de setembro e contribuiu para que os estudantes, principalmente aqueles que não tinha um contato ativo com suas comunidades, pudessem se aproximar da realidade ou, ao menos, os situar em relação à vivência de seus parentes em meio à pandemia do novo coronavírus, além de conscientizá-los a respeito do momento que estávamos (e continuamos) vivendo. Foi também a partir do processo de realização da atividade *Covid-19 nas Aldeias*, que pudemos compreender possíveis barreiras que teríamos que ultrapassar, enquanto equipe pedagógica, no seguimento do ensino remoto junto aos estudantes indígenas do Ciclo 2020, além de projetar a possibilidade de um acompanhamento mais individualizado em relação ao conteúdo, uma vez que os estudantes apresentavam dificuldades de conexão, foco nas aulas (tendo a distração da vida doméstica como uma das principais queixas) e timidez frente à câmera. Mas trabalhávamos com uma esperança: vai dar tudo certo, ainda que aos trancos e barrancos.

*Google Meet, quinta-feira, 24 de setembro de 2020, 19h*

Era aniversário da minha mãe. Consegui visitá-la em Curitiba (PR). Um dia antes foi realizada uma roda de conversa com estudantes indígenas e negros sobre suas trajetórias de enfrentamento ao racismo e discriminação de qualquer natureza na universidade, que fazia parte de uma campanha da UNESCO para erradicação do racismo na educação superior na América Latina.

A semana que se passou foi para reorganizar as ideias sobre as autobiografias, afinal o processo já havia começado em março, mas interrompido pela pandemia. Era hora de retomar a primeira aula, explicar novamente o que era o trabalho e qual era o objetivo da atividade. Ainda estava incerto como seria a gravação, mas o processo de pesquisa e as discussões precisavam ser realizadas, em conformidade com o calendário letivo, considerando as reais condições em decorrência do ensino remoto. A esperança de que o trabalho das autobiografias sairia de uma forma ou de outra, estava respaldada na atividade anterior, sobre *Covid-19 nas Aldeias*. Os estudantes tiveram a experiência de montar uma narrativa, de pesquisar sobre um assunto, de procurar fontes dentro de suas T.I., mesmo que por *WhatsApp*.

Retomei então com os estudantes sobre a atividade. Alguns demonstraram não gostar muito, uma vez que a atividade previa ficar frente à câmera e contar um pouco de sua história. Outros, em contrapartida, se mostraram entusiasmados, até lembraram de alguns pontos lá da primeira aula, em 12 de março, mas com dúvidas de como seria feito para gravar. E essa também era minha dúvida. Como chegar ao ponto final? Mas tinha outro problema a ser solucionado: o estudante *NICOLAS* já tinha feito as autobiografias em 2019, mas ele preferiu repetir o Ciclo, para poder se aprofundar melhor na disciplina de Ciências da Natureza, fundamental para o curso que ele pretende ingressar, Medicina (em 2019, a disciplina ficou um tanto quanto defasada com as diversas trocas de educador, o que fragmentou o conteúdo e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes). Sugeri que ele se aprofundasse nas questões apresentadas ao longo da autobiografia, trouxesse uma outra perspectiva para sua narrativa. Ele poderia se questionar: quem é o *NICOLAS*, Kaingang/Guarani atualmente? O que mudou da minha última autobiografia para agora?

Por fim, a conversa durou pouco mais de uma hora. Os estudantes ficaram a maior parte do tempo calados, o que já vinha acontecendo nos demais

encontros remotos. Passei a primeira atividade de pesquisa sobre território ao qual eles pertenciam. Terminei a aula com a dúvida ecoando na cabeça de preocupação se realmente seria viável realizar os vídeos autobiográficos. Mônica, por mensagem, me pediu calma. Para relaxar, comi uma pizza junto a minha mãe para comemorar o novo ciclo que se iniciava para ela - e para mim também, com o desafio das autobiografias remotas.

*Google Meet, quinta-feira, 1º de outubro de 2020, 19h*

No decorrer da semana, fiquei pensando junto à Mônica como poderíamos viabilizar a entrega das atividades de forma que todos tivessem acesso aos conteúdos que os colegas estavam pesquisando, para tentar criar uma interação entre eles e suas histórias, já que o combo pandemia e aulas remotas não possibilitaram um contato tão direto entre a turma. Assim como era no presencial, que os estudantes compartilhavam com os demais colegas o processo de pesquisa e contavam aos poucos suas vivências, era preciso trazer essa dinâmica para o ensino remoto. Porém, partilhar os resultados prévios somente durante as aulas poderia ser um desafio para essa interação, uma vez que nem todos participavam das aulas de forma síncrona, devido às precariedades com conexão - o que já vínhamos percebendo desde o início das atividades remotas.

Pensamos então: por que não os aproximar de uma realidade de compartilhamento que eles participam? Por que não as redes sociais? Pensamos de criar uma conta privada do Ciclo no *Instagram*, para que eles fossem publicando as imagens e textos breves de acordo com a demanda das atividades de pesquisas, e quem teria acesso ao perfil seriam as pessoas envolvidas no processo de produção das autobiografias, ou seja, os estudantes indígenas e a equipe pedagógica do Ciclo.

Chegou então o nosso segundo encontro remoto, destinado a tirar dúvidas quanto à primeira atividade e como estava o processo de pesquisa, além de conversar sobre a criação do perfil privado no *Instagram*. Apenas quatro estudantes estavam presentes (*ALANA, CARLOS, GABRIELA e JONATAN*). A princípio ninguém manifestou ter dúvidas do que era para fazer, mas reforcei a necessidade de conversar com a família para tentar buscar informações mais pessoais a respeito do território, além de pesquisarem na internet a respeito dos seus territórios (principalmente questões de demarcação). No final das contas, eu sabia que as dúvidas surgiriam em outros momentos, afinal alguns estudantes não eram próximos

de seus territórios, não tinham uma vivência étnica tão forte quanto os outros estudantes.

Sobre a dinâmica do *Instagram*, os estudantes concordaram. A primeira atividade estava marcada para ser entregue na próxima semana, dia 8 de outubro, mas o nosso terceiro encontro seria apenas no dia 15. Por fim, dei o aviso da primeira roda de conversa do eixo temático Terra e Identidade, que seria no dia seguinte, 2 de outubro, com o professor Nilson César Fraga, do departamento de Geociências da UEL, sobre território e identidade.

*Google Meet, sexta-feira, 9 de outubro de 2020, 19h*

Este foi um encontro fora do cronograma. Combinei com os estudantes que iríamos apenas conversar sobre a atividade que tinha sido entregue no dia anterior - a qual nem todos entregaram, por motivos diversos.

Antes preciso abrir um parêntese sobre a roda de conversa com o professor Nilson: estava marcada para a sexta-feira passada, dia 2 de outubro, mas o professor teve problemas de conexão e combinamos de adiar para o dia 6, terça-feira. Nilson trouxe uma perspectiva histórica a respeito da constituição território e identidade, e como estes são inseparáveis uns dos outros na formação social das pessoas. Aproximou a discussão, claro, da realidade indígena, discutindo os territórios e as identidades indígenas, e como o genocídio desses povos ao longo do tempo se mostra preocupante para a manutenção de seus territórios e suas identidades.

Enfim, nesse encontro estavam presentes apenas *ALANA*, *CARLOS*, *GABRIELA*, *JONATAN*. Era um dia após o prazo para entrega do primeiro trabalho, nem todos haviam entregado - ou melhor, postado no perfil do *Instagram*. Queria entender quais eram as dificuldades dos estudantes, ouvir sugestões de como proceder com a atividade, além de estabelecer um prazo para a entrega da primeira atividade, afinal a segunda atividade seria passada na próxima semana. Não queria que acumulassem conteúdo, uma vez que as autobiografias são realizadas de forma processual, é preciso compreender cada parte da pesquisa dos estudantes para então afinar o texto que os guiará na hora da gravação.

De início, perguntei o que eles tinham achado da roda de conversa do professor Nilson, três dias antes. *ALANA* afirmou ter gostado e que conseguiu fazer alguns paralelos com o seu território, entender algumas questões em relação às tradições, principalmente pelo fato de não ter mais no dia a dia, e ser normal - em

comparação à vida não-indígena. Os demais responderam apenas com um simples “achei legal!”, ou então um “sim, gostei!” - mas na dinâmica remota, *ALANA* sempre se mostrou mais ativa para falar o que pensava sobre os assuntos; lembro, inclusive, que até na primeira semana de aula, ainda presencial, lá em março, ela já se mostrava mais comunicativa. Segui com o encontro. Expus que nem todos tinham entregue o trabalho e que queria entender a situação.

*ALANA* apresentou uma certa preocupação sobre o que ao certo deveria contar em sua autobiografia. Disse que tinha assistido aos vídeos de apoio que eu tinha enviado (de outras narrativas indígenas), e também as autobiografias dos anos anteriores, e questionou se o seu vídeo também deveria seguir sua narrativa apenas no sentido de mostrar a cultura do seu território. Continuou dizendo que sua vivência foi um pouco complicada dentro da comunidade, por não concordar com alguns posicionamentos da parte do cacique para com a comunidade, e relatou que sofria um certo preconceito por parte dos indígenas pelo fato de não ter morado tanto tempo no território. *ALANA* se posicionou como uma pessoa que sempre questiona e bate de frente com aquilo que não concorda. Expliquei que esse processo de pesquisa e, também, o vídeo autobiográfico deveriam refletir aspectos pessoais dela e questões da comunidade, já que as autobiografias têm o intuito de o estudante se pensar enquanto indígena que tem um pertencimento étnico e, conseqüentemente, um pertencimento a um território.

*CARLOS* apresentou praticamente a mesma dúvida: o que contar no seu vídeo. Mas minha resposta para a *ALANA* já foi suficiente para que ele entendesse. Sobre a primeira atividade, ele disse que ainda estava pegando algumas informações com o avô, uma liderança muito importante na região sul do Paraná para a comunidade, onde morava até se mudar para a região de Londrina, norte do Estado, e que postaria em breve.

Já *GABRIELA*, que atualmente não mora em sua comunidade, disse que ainda não tinha começado a atividade pois estava com dificuldade para conseguir imagens e informações a respeito da sua comunidade de pertencimento. Saliento aqui que a atividade estava sendo realizada de forma remota em decorrência da pandemia do novo coronavírus, portanto, era compreensível que *GABRIELA* tivesse mesmo essa dificuldade de ir até sua comunidade, uma vez que as terras indígenas fizeram barreiras e controlavam a entrada e saída das pessoas como medida para impedir a proliferação do vírus no local. Pensamos então na alternativa de ela conseguir

conversar com alguns parentes que moravam por lá, além de pesquisar na internet a respeito do seu território.

*JONATAN* não tinha nenhuma dúvida quanto a atividade, mas disse que a situação em sua comunidade estava conflituosa, por conta de uma tensão política entre um dos caciques da comunidade e alguns moradores da terra indígena, e que isso possivelmente poderia afetar a coleta de algumas informações com lideranças. Contextualizando: segundo o Portal Bonde, os indígenas que ocuparam a sede da Funai em Londrina, pedindo apoio aos órgãos públicos competentes, alegaram vivenciar uma “ditadura” na comunidade, e foram agredidos a mando do cacique<sup>14</sup>. Em resposta a *JONATAN*, disse para ele ficar atento a essas movimentações políticas e que isso também poderia entrar em sua narrativa, discutir questões de conflitos no território.

*Google Meet, 15 de outubro de 2020, quinta-feira, 19h*

Terceiro encontro de oito, conforme o cronograma, mas a minha preocupação já me avisava que seria necessário, pelo menos, mais dois ou três encontros para finalizar tudo. A ausência dos estudantes estava se acentuando devido a precariedade de conexão de alguns estudantes, mas também pela desmotivação de ser tudo online. Entre nós, colaboradores e equipe pedagógica, a ausência do encontro físico na salinha do Ciclo, no CESA, falava alto. Frases como “seria muito mais proveitoso se a gente pudesse estar juntos debatendo esse processo”, era muito comum, em meio ao silêncio que se instaurava em alguns momentos das aulas e das rodas de conversa.

Na semana anterior, por *WhatsApp*, *DANILO* já tinha me avisado da sua dificuldade em participar das aulas do Ciclo, pois ele tinha voltado para Rio das Cobras, terra indígena próximo ao município de Turvo, sul do Paraná. Na manhã deste dia 15, conversamos novamente por mensagem e ele disse que continuava com dificuldade de sinal e conexão na terra indígena, e pediu para que eu enviasse todas as atividades para que ele fosse fazendo e entregando aos poucos, para tentar não perder tanto o conteúdo. Reforcei que não se tratava somente das atividades, mas sim da participação junto aos debates e também das demais aulas. Contudo,

---

<sup>14</sup> Fonte: <https://www.bonde.com.br/bondenews/parana/grupo-ocupa-sede-da-funai-apos-denuncia-de-ditadura-em-aldeia-525547.html>.

compreendendo a situação enviei todas as atividades. Ainda neste dia, ele me enviou um vídeo e algumas fotos a respeito da primeira atividade. No período da noite, ele não conseguiu acessar a sala virtual para o terceiro encontro.

Assim como *DANILO*, seu primo *CARLOS*, também estava com dificuldade para acompanhar os encontros por instabilidade de sinal. Entrava e saía da sala virtual várias vezes. A situação de outro estudante também nos preocupava: *JOSÉ* ainda não tinha participado de nenhum encontro do eixo temático Terra e Identidade, e sua frequência nas demais disciplinas, assim como nas atividades do eixo temático Ciência e Saúde (do trabalho *Covid-19 nas Aldeias*) também não era boa. Outro estudante que vinha apresentando uma baixa frequência era *NICOLAS*. Um fator que nos preocupava em *NICOLAS*, era que ele já tinha participado do Ciclo no ano anterior e já tinha realizado a atividade das autobiografias em vídeo. Será que ele estaria desinteressado? A última vez que *NICOLAS* apareceu foi no primeiro encontro, em 24 de setembro.

No geral, os encontros do eixo temático Terra e Identidade estavam se resumindo na presença de *ALANA*, *GABRIELA*, *JONATAN*, eu, Mônica, alguns membros da equipe pedagógica do Ciclo e os estudantes de Jornalismo, do projeto de extensão da professora Mônica, que estavam ali para acompanhar e contribuir no processo de produção das autobiografias.

Aproveitei o terceiro encontro para retomar alguns aspectos da roda de conversa que teve no dia 8 de outubro. Esqueci de mencionar essa roda de conversa anteriormente, mas naquela semana, os estudantes participaram de dois debates: um com o professor Nilson Fraga, do departamento de Geociências da UEL, sobre território e identidade, no dia 6; e outro, no dia 8, com o professor Marcelo Silveira, do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, sobre os indígenas na mídia, em que apresentou como se deu a representação dos povos indígenas ao longo da História, por meio de livros, jornais e demais meios de comunicação.

Os estudantes, nesse terceiro encontro, relataram que estavam gostando das rodas de conversa, e que com essa última conseguiram ter uma ideia da construção da imagem do índio e como isso contribuiu para muitos preconceitos. Mesmo assim, a participação dos estudantes nos debates estava debilitada. Eles apenas ouviam o que estava sendo passado e raramente comentavam ou levantavam questões e curiosidades.

Como dinâmica, pedi para que eles comentassem sobre a primeira atividade do eixo temático, sobre seus respectivos territórios. Eles, muito objetivos, responderam basicamente o que escreveram na atividade e relataram a dificuldade em conseguir as informações, em decorrência da pandemia. Falei que o texto poderia ser refinado até o final do processo de produção, mas o que importava era a pesquisa e o retorno das informações obtidas, para que, com isso, pudéssemos ir discutindo e afinando o modo como contar sua história - afinal, essa era uma preocupação que eles tinham: o que e como contar?

Segui para a explicação da segunda atividade. Agora o processo de pesquisa ia demandar de eles conversarem com os avós e parentes mais velhos a respeito das histórias, músicas e ritos tradicionais: quais eram, se tinham alguma para compartilhar, se há a realização de ritos ou festas comemorativas. Agora, sim, era algo mais “cultural” (no sentido, de tradição). Justamente o que ALANA havia questionado no encontro anterior. Justifiquei dizendo que a pesquisa também envolvia tratar a não existência desses elementos na comunidade atualmente, e se não tem mais, qual era o motivo. Eu queria levá-los a refletir e trazer isso para suas narrativas: o que levou alguns povos indígenas a não terem mais esses elementos tão fortes e presentes em suas comunidades hoje em dia?

Senti o descontentamento e aflição por parte de alguns. Eles nunca ligavam a câmera, mas o silêncio deles traduzia muitos sentimentos e que se transformavam, em mim, em preocupação. Fim do encontro. Já comecei a sentir uma exaustão bater.

*Google Meet, 22 de outubro de 2020, quinta-feira, 19h*

As dificuldades e atrasos com a entrega das atividades continuaram. Ainda tinha gente entregando conteúdo da primeira atividade. Passei então a ter uma dinâmica diferente com os estudantes: fazia acompanhamento individual de cada um por *WhatsApp* mesmo. Para além de perguntar sobre questões relacionadas às atividades, perguntava também como eles estavam se sentindo com o ensino remoto, com esse distanciamento da universidade; como eles estavam encarando esse momento de pandemia, afinal tudo isso impacta de alguma forma o processo de aprendizado e acentua esse distanciamento das realidades universidade-estudantes indígenas.

Estávamos nos aproximando de uma dinâmica do processo de produção que, para mim - que estou envolvido no processo desde 2018 -, é muito importante e enriquecedora em relação à tradição: a produção dos grafismos e como essa manifestação artística se entrelaça com a afirmação identitária dos indígenas.

Esse quarto encontro foi então para retomar a segunda atividade e, depois, passar a terceira atividade. Ao conversar sobre a segunda atividade, a principal queixa dos estudantes foi a dificuldade de conseguir encontrar músicas do seu povo. Quanto às histórias, nem todos ainda tinham trazido algo. Apenas *ALANA* e *JONATAN* tinham histórias para compartilhar. Um fato que me chamou a atenção é de que a história trazida por *JONATAN* era quase a mesma de uma estudante do Ciclo de 2019, sobre o pássaro urutau. Porém, os desfechos das histórias eram diferentes, dado que eles são de territórios distintos e de subgrupos étnicos diferentes (Guarani e Avá-Guarani, respectivamente). Entre as palavras *história* e *lenda*, todos compreenderam que aquilo era uma forma de compreensão do mundo indígena e de explicar uma realidade do qual seu povo estava inserido (ou, pelo menos, algum dia foi assim).

*GABRIELA* ainda estava desenvolvendo a primeira atividade, mas ficou com uma dúvida quanto à fala de *NICOLAS*, que disse ser Kaingang e Guarani, mas se identifica mais com a etnia Kaingang. *GABRIELA* questionou se ela deveria escolher entre uma etnia e outra para se identificar e, então contar sua história, já que sua família é composta por Kaingangs e Guaranis. A dúvida de *GABRIELA* era muito pertinente para a composição das autobiografias, uma vez que outros estudantes também tinham essa composição familiar de duas etnias. Expliquei, então, que não era uma questão de escolha e que ela poderia, sim, ter um duplo pertencimento, ou seja, se identificar com as duas etnias, e que esse processo partiria dela mesma, de saber com qual território ela se sentia mais próxima, que tinha maior relação afetiva também, entre vários outros fatores que fazem ela se sentir, realmente, em casa.

Aproveitando o gancho da conversa, *JONATAN* expôs também que tinha a presença das etnias Kaingang e Guarani em sua família, mas que foi passado para ele que, tradicionalmente, a etnia predominante vinha da parte do pai, exceto quando o pai não é indígena. Como o pai dele é Guarani, ele se identifica como Guarani. (Na terra indígena de São Jerônimo, onde mora *JONATAN*, há a presença das etnias Guarani e Kaingang, sendo assim dois caciques dentro de um mesmo território).

Quanto à atividade dos grafismos, apresentei aos estudantes para que elas iriam servir no contexto das autobiografias: para além de contar uma história a partir dos desenhos, eles também serviriam para ilustrar o vídeo autobiográfico e que seriam a partir desses desenhos que nasceria a identidade visual da vinheta de abertura do vídeo, assim como foi nos anos anteriores. Mostrei novamente imagens das autobiografias de 2018 e 2019, para que ficasse um pouco mais fácil de entender. Mas, também, que era para eles trazerem os significados dos desenhos, pois eles têm seus sentidos de uso e, até mesmo, de onde devem ser desenhados (se no braço, no rosto, na perna etc.).

Ninguém apresentou dúvidas. Mas a minha preocupação com o resultado final das autobiografias me consumia. Antes de finalizar o encontro, dei o último recado de que os desenhos trazidos por eles seriam imprescindíveis para a dinâmica com a professora Ana Luísa Boavista, do departamento de Design da UEL, responsável pela oficina de grafismos junto ao processo de produção dos vídeos autobiografias. Essa dinâmica foi marcada para o início de novembro, então dei um prazo maior para que eles pudessem fazer a pesquisa sobre os desenhos.

Ao finalizar o encontro, comentei com minha orientadora sobre a minha preocupação com o resultado final das autobiografias. Meu medo era de postergar mais ainda do que eu esperava. Mônica então me disse para ficar calmo e que era necessário compreender o processo, afinal a minha metodologia não tem como foco o produto final, mas sim o acompanhamento dos processos e todos os sentidos que estavam envolvidos nesse caminhar. Mesmo assim, minha ansiedade não me permitiu, por ora, ficar tranquilo. Eu queria mesmo era ter a certeza de que tudo ia sair conforme os anos anteriores – e mais uma vez me via na falsa esperança de que a experiência do ano anterior seria transferida da mesma forma para o ano seguinte, e assim por diante.

*Google Meet, 29 de outubro de 2020, quinta-feira, 19h*

O silêncio dos estudantes era algo que me incomodava, como incomoda qualquer pessoa na posição de professor. Era sempre algo muito expositivo: eu falava, explicava, e na hora de abrir para uma discussão eu me sentia mais isolado ainda, frente à tela do meu notebook, com as câmeras dos estudantes fechadas; eu encarava o *Google Meet*, mexia nas minhas anotações, percebia que ninguém se manifestava. Então chamava aleatoriamente um estudante. Na verdade,

todas as vezes que o silêncio se instaurava nas aulas, eu recorria à *ALANA*. Por coincidência ela era a primeira na lista de chamada, mas também era a que mais se posicionava, mais dava alguma opinião sobre qualquer coisa. Mas reconheço que ela já vinha se sentindo cobrada de sempre ela ser a primeira a falar, ou a primeira a ser convidada a falar. Ela, assim como eu e os demais estudantes estávamos exaustos das aulas remotas que pareciam sempre durar uma eternidade, e quando acabava era um misto de alívio (“um dia a menos”) com um cansaço físico e mental. Era sim que, com toda certeza, todos se sentiam.

Por volta das 18 horas eu enviei, no grupo da turma do Ciclo, no *WhatsApp*, o link do nosso quinto encontro e, na sequência, *ALANA* respondeu com um *emoji* que transmitia a sensação de descontentamento, de exaustão - como de quem queria dizer “não aguento mais!”.

Enfim, hora do nosso encontro. Nos aproximávamos da oficina de grafismo e, conseqüentemente, da gravação e finalização dos vídeos autobiográficos. Nesse encontro a conversa foi para saber o que eles já tinham pesquisado e feito em relação à atividade dos grafismos. Mas antes quis saber o que incomodava *ALANA*. Ela confessou estar exausta das aulas remotas, mas também um pouco descontente com a atividade das autobiografias, afinal ela nunca tinha feito um trabalho em vídeo, muito menos contando sobre sua história e seu território, e que refletir sobre tais questões abordadas no trabalho lhe tirava até o sono, pelo fato de ela não conhecer nem ser próxima de sua comunidade - segundo ela, a única coisa que faz com que ela tenha uma ligação atualmente com a terra indígena do Barão de Antonina é a família que ainda reside lá. Foi o momento exato para então retomar algumas questões burocráticas a respeito do trabalho para todos da turma, mas principalmente para ela.

Primeiramente, me solidarizei com a fala de *ALANA*, reconhecendo que falar sobre nós mesmos, às vezes causa um certo desconforto e um certo incômodo, mas propus para que ela, ou algum outro estudante, marcasse um horário para acompanhamento psicológico no SEBEC (Serviço de bem-estar à comunidade), da UEL, e pudesse conversar a respeito disso. Em seguida, expliquei que a dinâmica do trabalho (tanto em vídeo, como passou a ser desde 2018, como em formato de pesquisa e apresentação oral, como foi de 2014 a 2017) era justamente refletir sobre o pertencimento étnico do estudante em relação à sua etnia e o território, identificando todas as nuances que aquilo afeta o estudante. Ou seja, de uma forma ou de outra, a

proposta do trabalho estava prevista na ementa do Ciclo e não era algo particular de nós, da Comunicação. Sobre gravar o vídeo, apontei que o fato de eles produzirem o vídeo não significava, automaticamente, a veiculação do vídeo no canal da CUIA-UEL, no *YouTube* - talvez esse era um dos pontos que mais incomodava qualquer estudante ali: ter sua imagem e parte de sua vida exposta publicamente. O que seria feito, na verdade, era a exposição dos vídeos em sala de aula, como se fosse qualquer outro trabalho de outra disciplina, para então gerar um debate entre a turma. A publicação dos vídeos nos canais da CUIA e, também, da UEL dependeria, claro, da autorização prévia deles. E fiz questão de reiterar essa informação: de que nada seria feito sem a autorização dos estudantes (inclusive, esse é um dos motivos pelos quais eu utilizo a inicial dos nomes dos estudantes). *ALANA* compreendeu e disse que não teria como fugir de fazer a atividade, uma vez que era conteúdo do eixo temático, mas deixou claro que, possivelmente, não ficaria bom, pois nunca tinha feito um trabalho desse jeito. Tentei animar a turma dizendo que no final de tudo, o resultado seria incrível para todos.

Enfim... Era hora de seguir com o encontro. Perguntei o que eles tinham pesquisado e encontro a respeito dos grafismos e demais marcas de suas etnias. Esse foi o encontro com maior número de estudantes: dos sete estudantes, quatro estavam presentes (*ALANA*, *DANILO*, *GABRIELA* e *NICOLAS*). Era pra ser cinco, mas *CARLOS* estava com a conexão instável, e logo saiu da sala e não conseguiu conectar novamente. Eu, enquanto orientador da atividade, e os demais integrantes da equipe pedagógica ficamos surpresos e contentes com a presença de mais da metade dos estudantes do Ciclo. Comentamos até que essa frequência poderia ser sempre, em todas as aulas e encontros.

Apenas *ALANA* tinha alguns grafismos postados no perfil do *Instagram* destinado às atividades. Ela era a que mais rápido entregava os trabalhos, não apenas no eixo Terra e Identidade, como também nas disciplinas, como relataram os demais professores. *ALANA* disse que não sabia ao certo o significado dos seus grafismos, apenas que, atualmente, eles representam a força e resistência do povo indígena e são comuns em artesanatos, apresentações artísticas e rituais. Ela compartilhou também que um dos grafismos trazidos por ela tinha uma relação com sua infância: seu pai havia feito uma lança de madeira e pediu para que ela pintasse. Ela, então, refez o desenho que pintou na lança quando criança.

Por ser da etnia Kaingang, *ALANA* trouxe também as marcas tribais Kamé e Kairu (que se fazem presentes todos os anos na discussão da oficina de grafismo), simbolizado por riscos e pontos, respectivamente. Essas marcas servem de identificação e diferenciação entre os membros da etnia e, basicamente, tem o sentido de que pessoas de uma linhagem da marca são irmãs, impedindo assim o casamento entre elas. Quem tem a marca Kamé deveria se casar apenas com quem é da marca Kairu. Mas, como apontou *DANILO*, atualmente, em relação ao casamento, isso não é mais levado a sério. Contudo, *DANILO* disse que o grafismo Kaingang tem o intuito de diferenciar o indígena em relação a outra etnia, enquanto as marcas tribais Kamé e Kairu assumem o papel de diferenciação entre os próprios indígenas Kaingang.

*DANILO*, que não estava tão assíduo nos encontros devido à dificuldade com conexão, aproveitou que estava presente nesse dia e disse que, mesmo não estando presente nas discussões - o que ele queria muito conseguir participar, como afirmou -, a experiência de pesquisar sobre o seu território, conhecer um pouco mais sobre a cultura (nas palavras dele), estava sendo uma “experiência inovadora”, pois ele nunca tinha parado para refletir de verdade sobre essas questões, pois a vida só seguia - algo nesse sentido.

*NICOLAS* e *GABRIELA* disseram que ainda estavam pesquisando, contudo, contribuíram no debate: *NICOLAS* falando da experiência do ano anterior e *GABRIELA* comentando ter conhecimento das marcas tribais Kaingang, especialmente o Kamé. Por fim, em um outro momento da discussão, descobrimos um grau de parentesco distante entre *GABRIELA* e *ALANA*: o tio de *ALANA*, que mora na terra indígena Apucarantina, é primo do avô de *GABRIELA*.

*Google Meet, 3 de novembro de 2020, terça-feira, 19h*

Finalmente o dia da oficina de grafismos. Montei uma arte de divulgação para tentar instigar mais ainda a participação dos estudantes na *Oficina de criação colaborativa da identidade visual das autobiografias de 2020*. Tivemos que trocar o dia do encontro por causa da disponibilidade da professora Ana Luísa Boavista, do departamento de Design, que iria conduzir a oficina. Diferentemente dos anos anteriores, que os estudantes desenvolviam os desenhos durante a oficina de grafismos, a partir de uma pesquisa prévia a respeito disso, em tempos de pandemia e aulas remotas tivemos que mudar totalmente a dinâmica: os estudantes entregaram

os desenhos por meio do perfil no *Instagram*, reunimos tudo em um arquivo PDF para que fossem exibidos durante o encontro pelo *Google Meet*, e assim pudessem ir falando a respeito daqueles grafismos, e junto com os direcionamentos da professora Ana Luísa, pensaríamos em conjunto uma identidade visual para as autobiografias do ano letivo de 2020.

Os estudantes foram entrando aos poucos e muitos apresentavam problemas na conexão, como já era recorrente. Iniciamos nosso encontro por volta das 19h35, quando entraram ALANA, CARLOS, DANILO e GABRIELA. Apresentei a professora Ana Luísa, expus novamente qual seria a dinâmica da oficina e falei que seria muito importante a participação dos estudantes dando suas opiniões e apontamentos a respeito da criação colaborativa da identidade visual, reiterando que todo esse processo necessitava da participação e que eles deviam fazer tomar frente, uma vez que era sobre a narrativa que eles estavam, aos poucos, criando. Essa minha fala foi quase que um grito de socorro, como que em desespero, tendo em vista que a participação dos estudantes nos encontros estava baixa, a frequência deles também, o cansaço e o desânimo, não só em relação aos estudantes, mas também da nossa parte enquanto equipe do Ciclo, ficavam explícitos a cada pergunta sem resposta, a cada silêncio devorador... em meio a isso tudo, alguns dos estudantes caíam e retornavam para a sala virtual.

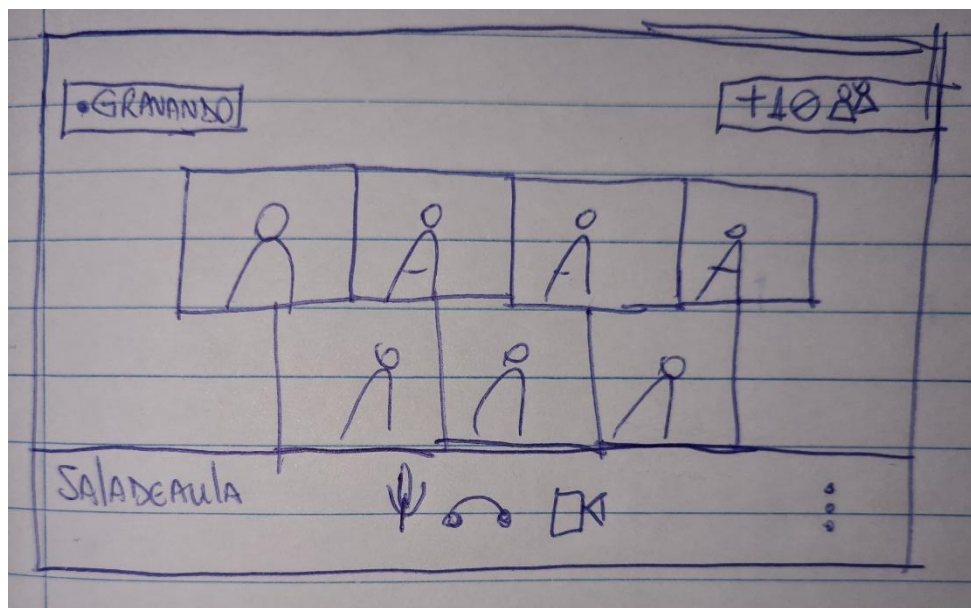
Começamos então a expor as imagens com os grafismos que eles tinham entregues. E íamos lendo os textos que acompanhavam as imagens. Conforme conversávamos, os estudantes apontavam especificidades a respeito dos desenhos trazidos que não tinham colocado em seus textos, como, por exemplo, o fato de que alguns desses grafismos e marcas terem lugares certos a se utilizarem no corpo, as particularidades de determinados traços. Mas, em geral, todos os estudantes apontaram que esses desenhos, ainda que com seus significados particulares, denotam a resistência dos povos indígenas com o passar dos anos. Algumas delas eram: *“O grafismo além de tudo é uma uma marca específica de cada povo e etnia, já que cada uma tem a sua própria é uma forma de diferenciar casa povo. O grafismo faz parte da identidade e do pertencimento de cada povo com seu lugar, com quem ele realmente é”*; *“Hoje mais que nunca significa força, resistência é importante para os rituais, para as apresentações para nossas lutas e reconhecimento porque o grafismo faz parte de nós do que somos! Vai além de rituais ou simplicidade um rosto pintado e quem somos! [...] todos são importantes para a constituição da*

*nossa identidade e da afirmação dela!"; "Tudo tem seu significado e isso é a resistência dos povos indígenas."*

No meio da conversa, mesmo trazendo marcas indígenas Guarani, *GABRIELA* disse se identificar mais com a etnia Kaingang. Alguns encontros antes ela tinha demonstrado certa dúvida sobre “escolher” uma ou outra etnia. Na verdade, ela disse compreender a importância de ter aprendido algumas coisas com os Guaranis, mas o que mais lhe marcou, segundo ela, foi o fato de ter convivido mais com os avós da parte Kaingang da família. Ela ainda disse que a avó preparava as cores para tingir as cestarias que produzia: além do preto e do vermelho, o roxo e o amarelo também se faziam presentes nos cestos. Outro detalhe é que a maioria dos desenhos de *GABRIELA* eram de serem pintados no rosto e, por conta disso, achamos muito interessante que ela também desenhou os rostos de forma muito simétrica e profissional. Em tom de brincadeira e de elogio, alguns de nós comentamos que ela deveria desenvolver o dom de desenhar e ir para as artes.

Sobre as cores: achamos pertinente trazer essas cores para a identidade visual de 2020. Entre alguns silêncios, pouca participação dos demais estudantes, do meu questionamento interno “*estamos falando sozinhos?*”, e da saída de *DANILO* e *CARLOS* da sala, surgiu então a ideia, por parte dos próprios estudantes, de tentar utilizar os rostos feitos por *GABRIELA* para compor uma identidade visual que retratasse a realidade das aulas remotas: uma vinheta que remetesse à ideia da sala do *Google Meet*. Os estudantes, que até então não tinham sugerido nenhuma ideia concreta sobre como seria a vinheta, acharam legal, mas não esboçaram nenhuma reação contrária. Senti uma certa passividade por parte deles. Mas, com certeza, o desânimo causado pela pandemia, pelas aulas remotas, além da cobrança de se fazer um vídeo contando sobre suas vidas contribuíram para isso. Talvez eles tivessem presos na ideia de ver tudo isso finalizado, de como iria ficar... muitos me relatavam em conversas particulares via *WhatsApp* de que não ficaria igual aos vídeos dos anos anteriores. Eu tinha em mente que não ficaria mesmo, por condições técnicas. Mas, de certa forma, tanto eles quanto eu, principalmente pelo fato das aulas remotas, calendário apertado e atrasado (ano letivo *versus* ano comercial), nos víamos reféns do produto final, sem reconhecer necessariamente a importância do processo.

Fiz um esboço rapidamente no caderno de como poderia ficar. Segue a imagem:



A ideia era, também, no rosto deles pintar as marcas de suas etnias, além de um grafismo para compor o cenário de seus vídeos. Nenhum retorno dos estudantes. Decidimos então retomar a oficina no dia 13 de novembro, uma sexta-feira, no mesmo horário, para trazer algo mais concreto para os estudantes, e então eles opinarem em cima disso. Fim do encontro. Mas o meu questionamento ainda persistia: “*estamos falando sozinhos?*”; ou ainda: “*estamos tomando frente do trabalho enquanto eles só aceitam as sugestões?*”. Isso, verdadeiramente, me preocupava.

*Google Meet, 13 de novembro de 2020, sexta-feira, 19h15*

Entre o encontro do dia 3 de novembro até este encontro, foram realizadas duas rodas de conversas com convidados externos. A primeira foi sobre *Identidade étnica e percursos acadêmicos*, com o professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Felipe Sotto Maior Cruz, indígena do povo Tuxá. A segunda foi com o professor Eder da Silva Novak, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sobre *Território, identidade e etno-história*. A participação dos estudantes em perguntar e expor também suas realidades foi quase nula. Mais uma vez sentia que estávamos falando apenas entre a gente.

Enfim, chegou o segundo dia da oficina de grafismos. A expectativa era grande, mas, infelizmente, apenas um estudante, que não participou do último encontro, esteve presente: JONATAN. Se antes a gente já sentia que toda a proposta

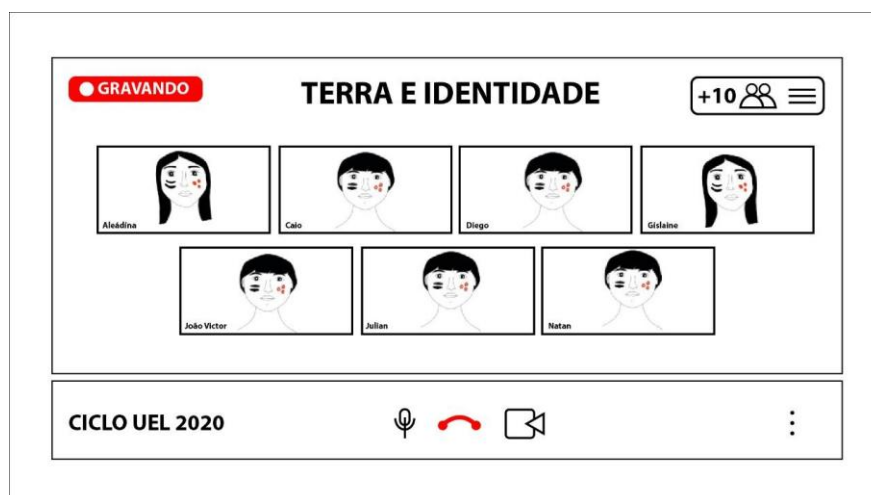
da atividade estava fragmentada, neste dia, então, o medo e a insegurança tomaram conta de mim. Como íamos dar seguimento à oficina se os demais não estávamos presentes? O encontro durou pouco menos de uma hora, afinal não tinha como discutir algo a ser pensado colaborativamente sendo que só tinha um aluno. Na verdade, já estava difícil essa dinâmica nos encontros anteriores, já que nem todos conseguiam participar de forma síncrona das reuniões.

Explicamos para *JONATAN* o que se pretendia fazer, as ideias que surgiram no último encontro, mais no sentido de situá-lo na atividade e, quem sabe, de ele propor algo também para trabalharmos. Ele, que sempre foi de falar pouco, apenas concordou com o que apresentamos. Nem eu, nem Mônica, nem a professora Ana Luísa sabíamos como seguir. Demos então por finalizado o encontro daquele dia, mesmo não tendo nada definitivo.

*Google Meet, 19 de novembro de 2020, quinta-feira, 19h*

De todos os encontros até então realizados, este foi o que mais teve a presença e a participação dos estudantes. Estavam presentes: *ALANA*, *CARLOS*, *GABRIELA*, *JONATAN*, *JSGK* (que não participou de nenhum encontro das autobiografias por motivos de dificuldade na conexão, mas, também, por admitir que relaxou no acompanhamento das atividades por conta da pandemia e do ensino remoto) e *NICOLAS*. Finalmente decidimos como seria a vinheta de abertura, a marca das autobiografias. Mas antes preciso voltar alguns dias antes para entender alguns pontos.

No sábado, 14 de novembro, por volta das 12h30, enviei a seguinte mensagem no grupo do *WhatsApp* da turma:



\*Esboço da vinheta de abertura dos vídeos.

**“IMPORTANTE!!!**

*Galera, ontem (sexta-feira, 13) teve a continuação da oficina de grafismo, com a professora Ana Luisa Boavista (Design), para a criação **colaborativa** da vinheta de abertura das autobiografias (aquela imagem inicial do vídeo). Nem todos puderam participar. Apenas o João esteve presente. Acredito que vocês tiveram problemas de conexão...*

*Mas enfim, tínhamos que dar seguimento à atividade. Começamos a dialogar algumas ideias, partindo da ideia inicial, dos desenhos da Gislaine (o rosto de um menino e uma menina, com as respectivas pinturas nas bochechas). Mais ideias foram surgindo e então pensamos em transformar a vinheta de abertura, em um desenho que se pareça com a sala do Google Meet, refletindo a realidade que estamos vivenciando com as aulas remotas.*

*Dentro de cada quadradinho seria colocado o desenho de um menino ou de uma menina, simbolizando vocês, estudantes do Ciclo, acompanhado das pinturas no rosto (igual a imagem acima). O que vocês acham? Como sempre, **é muito importante que vocês opinem**, pois é um trabalho colaborativo, em que vocês protagonizam a narrativa...*

*Outra coisa: a professora Ana Luisa pediu para que vocês especifiquem qual pintura vocês querem que seja desenhada no rosto do seu bonequinho no desenho. Preciso que vocês me **enviem até segunda-feira à noite**.*

*Muito obrigado!!! E bom final de semana”*

No decorrer da semana, eis, então, um entrave muito pertinente para a dinâmica. Fui conversando individualmente com os estudantes para que eles pudessem dar uma posição a respeito da ideia proposta. Ao conversar em particular com GABRIELA, via Facebook, pois ela estava sem WhatsApp, ela então se mostrou descontente em utilizar os desenhos que ela havia feito. Expliquei, então, que, no encontro do dia 3 de novembro, eles mesmos tinham optado por utilizar o desenho e

a ideia do *Google Meet*. Ainda se mostrando resistente à ideia do *Meet* - talvez pelo fato de, no esboço, estar seus desenhos -, ela, então, disse: “*Vai ser usado o mesmo rosto só vai mudar a pintura Pelo que entendi. Mas eu Acho que como é identidade deveria ter as características de cada aluno*”. Com isso consegui compreender melhor o incômodo dela. Com os desenhos todos iguais, estávamos representando indígenas genéricos, remetendo à uma ideia do pensamento colonial de que todo índio é igual. Era preciso compartilhar isso com os demais da turma e então encontrar uma solução.

Enfim, o dia do encontro. Como dito anteriormente, estavam quase todos presentes, exceto *DANILO*. O primeiro tópico que abordei com os estudantes foi, justamente, a inquietação apontada por *GABRIELA*. Pedi que ela expusesse aos demais colegas de turma com suas palavras e ela, então, disse que todos os estavam iguais no desenho, mas que isso não remetia estava correto, afinal eles têm traços diferentes, e isso faz parte, também, de suas identidades. Os demais estudantes, alguns mesmo que em silêncio, concordaram com o posicionamento de *GABRIELA*, inclusive *NICOLAS* que disse ser estranho mesmo todos serem iguais, sendo que não eram.

Íamos, então, abortar a ideia do *Google Meet*, ou apenas dos rostos iguais? *GABRIELA* disse que poderia ser normal, mas não especificou bem esse “normal”: se seria só com a interface do *Google Meet*, mas sem os rostos de cada um, ou se era pra mudar os rostos e tentar algo mais próximo do real. Em contrapartida, os demais estudantes reafirmaram que a ideia de utilizar o desenho do *Google Meet* seria uma boa ideia, pois iria mesmo identificar a realidade em que eles estavam se inserindo na universidade. *NICOLAS* sugeriu então, se fosse possível, transformar a foto de cada um em desenho, pois, aí sim, estaria mais próximo dos traços de cada um, e não ficaria algo genérico. Os demais estudantes concordaram, inclusive *GABRIELA*. *ALANA* só esboçou o sentimento de que qualquer coisa estaria ótimo, pois queria mesmo era terminar a atividade o quanto antes. Fizemos, então, uma votação para saber se a ideia do *Google Meet* ainda estaria valendo. Apenas *GABRIELA* votou contra, mas disse que, então, seria interessante usar os grafismos de outra forma nos vídeos.

A ideia foi usar as marcas tribais no rosto de cada estudante, de acordo com a escolha deles. Porém nem todos os estudantes da etnia Kaingang sabiam qual era sua marca: Kamé ou Kairu. Pedi que eles buscassem saber com familiares e parentes e depois me passar. Por fim, expliquei que a partir daquele

momento, estávamos encaminhando para o encerramento das autobiografias, em decorrência mesmo do que o calendário letivo demandava de tempo, e que o próximo encontro já seria para dar início ao processo de gravação dos vídeos. E assim, encerramos o encontro... com uma ideia concreta de como seria. Mas isso implicava em não aproveitar, por inteiro, a contribuição da oficina de grafismos, já que eu fiquei responsável em transformar as fotos em desenhos.

*Google Meet, 26 de novembro de 2020, quinta-feira, 19h15*

No decorrer da semana, os estudantes enviaram as fotos que gostariam de usar em forma de desenho na vinheta de abertura das autobiografias. Conforme recebia, ia transformando-as em desenho. O encontro deste dia foi, então, para apresentar os desenhos a eles e saber o que eles tinham achado da proposta, e partir para as orientações de como seria a gravação de suas autobiografias.

Retomei então todos os pontos percorridos ao longo do processo de produção das autobiografias até chegarmos ao momento da gravação. Percebia um misto de medo e alívio entre os estudantes, que foi explicitado nas falas de alguns estudantes, principalmente com *ALANA*. Antes, mostrei os desenhos para eles. Na apresentação, coloquei a foto e o desenho lado a lado para que pudessem fazer um comparativo e ver se estava do agrado deles. O desenho ainda não estava pintado: eram apenas linhas pretas em um fundo branco. *ALANA* não gostou, e disse que enviaria outra foto. Argumentei que, depois de colorir, o desenho também tomaria outra forma, mas que a princípio era necessário saber se os traços estavam condizentes com os da foto original. Ela disse que iria mandar outra foto para ser transformada em desenho. *GABRIELA* também não se mostrou tão satisfeita, mas disse que estava bom. Os demais estudantes gostaram: "*ficou engraçado*", "*tá bem parecido*", "*ficou legal*" foram algumas das reações que eles esboçaram. Karina, estudante do mestrado em Comunicação, que fazia parte do projeto de pesquisa da Mônica, e estava engajada em contribuir com as autobiografias, se dispôs a colorir os desenhos e reiterou que a cor daria uma outra cara para os desenhos, aproximando-os da foto real. Discutimos algumas cores para colocar de fundo, colorir as roupas conforme a foto etc.

Quanto às orientações para a gravação, era necessária uma intervenção técnica a respeito de como gravar, do que falar - elencando tópicos centrais, uma vez que todo o processo de produção das autobiografias em modo

remoto foi fragmentado -, além da média de tempo para o vídeo. Digo que foram intervenções técnicas, pois, no decorrer do processo, em conversas individuais com os estudantes, eles sempre relatavam dúvidas sobre como fazer o vídeo, como gravar, o que falar... ainda que vínhamos conversando por mais de dois meses a respeito da atividade, eles ficavam confusos sobre, necessariamente, como falar frente à câmera. Outro ponto: tínhamos que trabalhar com o prazo do calendário acadêmico.

Elenquei as orientações em três tópicos:

#### *ORIENTAÇÕES TÉCNICAS*

- *Gravar em casa e enviar pelo WhatsApp;*
- *Celular na horizontal na altura dos olhos (colocar o celular em cima de algum suporte: pilha de livros, por exemplo);*
- *Usar o fone de ouvido para a gravação;*
- *Ambiente bem iluminado (de preferência de frente para a janela, ou então na varanda de casa);*
- *Cuidado com outros sons que possam interromper a gravação;*

#### *PASSO A PASSO*

- *Gravação em 5 (cinco) etapas:*
  1. *Apresentação/etnia;*
  2. *Território/comunidade;*
  3. *Cultura;*
  4. *Escolaridade;*
  5. *Perspectivas de futuro (universidade);*
- *Sugestão: cada tópico no máximo de 3 minutos;*
- *Esses tópicos estão relacionados ao texto que vocês produziram na disciplina de Língua Portuguesa;*

#### *PRAZO DE ENTREGA*

- *Dia 10 de dezembro de 2020;*
- *Horário: Até às 15 horas;*
- *Enviar via WhatsApp no grupo Turma - Ciclo 2020;*

O primeiro bloco de orientações era justamente para tentar garantir uma melhor qualidade técnica para os vídeos, uma vez que essa era a preocupação de alguns estudantes: não ficar tão boa quanto as autobiografias dos anos anteriores. O segundo bloco serviu para tirar as dúvidas quanto ao conteúdo. Afirmei que eles sabiam muito bem o que falar, afinal eles estariam contando sobre suas trajetórias até a universidade, refletindo suas identidades e seus territórios. Era tudo o que a gente vinha conversando desde a retomada das aulas em modo remoto. Sobre o prazo de entrega, precisávamos ser rígidos, tendo em vista que tínhamos que adequar ao calendário e, também, porque alguns estudantes não estavam cumprindo com os prazos. Afinal, eles precisam compreender que o ambiente acadêmico, como um todo, é feito de prazos e o não cumprimento tem consequências, uma vez que o Ciclo tem o objetivo de, a partir da realidade dos estudantes indígenas, integrá-los ao meio universitário.

Dadas essas orientações, os estudantes não apresentaram dúvidas. Finalizamos o encontro.

*Google Meet, 3 de dezembro de 2020, quinta-feira, 19h15*

Esse encontro foi apenas para ver o progresso dos estudantes na gravação dos vídeos e durou cerca de 40 minutos, uma vez que nem todos estavam presentes e não tinham, necessariamente, dúvidas do que falar... o problema maior estava em gravar os vídeos, em ajustar a fala sem muito gaguejar, chegar em um produto que eles mesmos gostassem para que fosse enviado para a edição. Tanto é que já no dia 27 novembro, um dia após o último encontro, ALANA me enviou uma mensagem via *WhatsApp*, mas logo em seguida apagou. Perguntei o que ela queria, se era alguma dúvida em relação ao trabalho. A resposta foi: “*Ai, Lucas, todas. Ai meu Deus, que difícil que é gravar esse vídeo sozinha ainda. Mas eu vou conseguir.*” Óbvio que isso era, realmente, uma dificuldade que eles enfrentariam, afinal não estavam habituados em fazer esse tipo de atividade. Até para quem era da área, a adequação ao modo remoto também não estava sendo uma tarefa muito fácil. Mas tentei acalmá-la e disse que ela ainda tinha muitos dias pela frente, e que esse processo de gravação em casa demandaria o faz e refaz, grava e regrava.

No dia do encontro, esta preocupação de ALANA também foi apresentada por JONATAN que, até o momento, nada ainda tinha saído do agrado dele, mas que até a data de entrega conseguiria fazer. ALANA era a que mais se

mostrava exausta com a atividade, talvez pela ansiedade de querer terminar logo, de ter que revisitar pontos de sua trajetória que eram meio embaraçosos... o intuito dela era, simplesmente, terminar a atividade. *NICOLAS*, que tinha faltado na aula anterior, disse que já tinha visto as orientações para gravação enviadas no grupo da turma na semana passada, e que gravaria no final de semana. *GABRIELA* não participou do encontro, mas disse por mensagem que ainda não tinha começado a gravação até o momento, e que estava aguardando a ajuda da professora de Língua Portuguesa para refazer seu texto que serviria de roteiro para o vídeo autobiográfico.

*Nota extra III: de 10 de dezembro de 2020 a 3 de fevereiro de 2021*

A pandemia bagunçou não só o calendário acadêmico, mas também o modo de organizar as aulas. Pois bem, eu tinha esquecido que o dia 10 de dezembro, dia da entrega dos vídeos, era feriado em Londrina, e que, com isso não haveria aula, portanto, não poderia cobrar atividade dos estudantes. Tendo isso em vista, adiei o prazo de entrega para a próxima quinta-feira, 17 de dezembro de 2020. Contudo, já estávamos próximos de encerrar as atividades em decorrência do recesso de Natal e Ano Novo. As aulas retornariam dia 18 de janeiro de 2021. Considerando a exaustão não apenas dos estudantes, mas também minha e dos demais membros da equipe pedagógica, a apresentação dos vídeos ficou para ser realizada após a retomada das aulas, mesmo sem uma data definida. Entre os dias 10 e 17 de dezembro recebi os vídeos de todos os estudantes, exceto os de *JOSÉ*, que não participou dos encontros e de nenhuma outra atividade do Ciclo.

*GABRIELA* apresentou muitas dificuldades em gravar os vídeos, tanto por motivos pessoais, uma vez que ela não estava conseguindo conciliar os afazeres domésticos com as atividades do Ciclo. Eu e Mônica, em conjunto, optamos então por fazer a gravação com ela via *Google Meet*. Foram quatro tentativas de gravação. A primeira se deu no dia 14h, por volta das 14h, mas por algum motivo, o *Google Meet* não estava autorizando a gravação. Isso deixou ela mais tensa do que já estava. Abortamos a gravação e deixamos para o próximo dia. A segunda tentativa foi no dia 15 de dezembro, por volta das 18h20. *GABRIELA* apresentava muitas dificuldades em organizar sua fala... se perdia, travava, não conseguia desenvolver muito o que gostaria de dizer, muito por conta da timidez. Infelizmente, a gravação não ficou boa: a conexão com a internet não colaborou e o áudio ficou com muito ruído impossibilitando a compreensão da fala.

Tentamos pela terceira vez, agora no dia 16 de dezembro, por volta das 14h. Ela ainda estava tensa, mas conseguiu desenvolver. Mas ainda a conexão estava prejudicando a qualidade de imagem e de som. E essa era uma queixa dela desde sempre: o vídeo não ficar minimamente bom quanto aos vídeos dos anos anteriores. (Precisávamos garantir uma qualidade estética, não apenas no vídeo dela, mas também nos vídeos dos demais estudantes. Dos vídeos recebidos até o momento, nenhum apresentava nenhum problema de qualidade de imagem e som tão grave a ponto de comprometer a qualidade do produto final.) Sugerí então que gravássemos por outro celular. Enquanto um estaria gravando pela câmera do próprio aparelho, sem a necessidade de internet, em outro eu a gente estaria conversando por vídeo, apenas no sentido de acompanhá-la na gravação. Assim se deu a quarta e última tentativa - que por sinal, deu certo. Foi no mesmo dia 16 de dezembro, por volta das 18h20. Ela utilizou o celular da mãe para que pudéssemos fazer a chamada de vídeo, enquanto o celular dela era utilizado para a gravação. Ainda entre algumas gagueiras, alguns risos que denotavam uma certa desconexão com o que falar, *GABRIELA* conseguiu finalizar a gravação.

Pronto. Agora todos os vídeos estavam prontos para serem editados. Aproveitei o recesso para descansar, me desligar um pouco da exaustão causada pelas aulas remotas e por todas as afecções dos encontros.

Janeiro... era hora de, finalmente, editar os vídeos. Só que, diferentemente dos anos anteriores, a edição deste ano não teve a participação dos estudantes no processo de edição. A ideia era justamente juntar os pequenos vídeos que eles enviaram, traçando assim uma linearidade narrativa. Basicamente: vídeo 1 + vídeos 2 + vídeo 3 e assim sucessivamente, até chegar no vídeo final. Outro ponto é que tomei a frente em editar todos os vídeos, e não separar entre os estudantes de Jornalismo, uma vez que nem todos tinham familiaridade com o software de edição de vídeo. Agora era hora de correr contra o tempo para entregar os vídeos finais e, no dia da apresentação, conversar com os estudantes sobre qual era a percepção deles a respeito da edição, se estava do gosto deles, se tinha algo a ser cortado, ou se estava faltando algo.

Ainda, como eles enviaram os vídeos por *WhatsApp*, alguns vídeos ficaram cortados pela metade, e então não davam continuidade ao vídeo seguinte. Por conta disso, precisei fazer alguns cortes para não ficar uma narrativa desconexa - claro que conversei com os estudantes dos quais os vídeos tiveram esse problema.

A resposta deles foi no sentido confiança no que eu estava propondo, de que eu poderia alterar o que fosse necessário.

Finalizei os vídeos. A apresentação ficou marcada para o dia 4 de fevereiro de 2021. No dia 3, enviei a eles o link do *Google Drive* onde estavam os vídeos finalizados para que eles pudessem assistir antes da apresentação, e assim já darem suas opiniões. Ninguém esboçou nenhuma reação. Esperaram mesmo o dia da apresentação.

*Google Meet, 4 de fevereiro de 2021, quinta-feira, 19h15 - Apresentação das Autobiografias Étnico-comunitárias*

Nós do Ciclo estávamos ansiosos para ouvir dos estudantes o que eles tinham achado do vídeo final, mas principalmente o que a atividade trouxe de ganho para eles, juntamente com todas as rodas de conversa realizadas dentro do eixo temático.

Começamos a apresentação dos vídeos. Dessa vez eu inverti a ordem de quem começava falando. Em vez de fazer em ordem alfabética crescente, fiz em ordem alfabética decrescente. Dessa forma, o primeiro vídeo a ser apresentado foi o do *NICOLAS*. Ele, que já tinha feito as autobiografias em 2019, disse que agora amadureceu mais sobre sua identidade Kaingang e que o processo exigiu uma maior autonomia dos estudantes em pesquisar e gravar, pelo fato de ser remoto. Ele ressaltou ainda que de 2019 para 2020 ele se aproximou de sua comunidade no sentido de conhecer alguns aspectos políticos presentes em sua terra indígena, ainda mais por que sua mãe é funcionária da FUNAI e tem uma relação mais próxima com a comunidade.

Na autobiografia de *JONATAN*, o estudante reconheceu que não conseguiu colocar todas as informações no vídeo por não ter muita experiência em fazer esse tipo de material, e que por isso optou por ser sucinto em sua narrativa. Ele ainda afirmou que, por ter ido morar na terra indígena há pouco tempo, não conhecia tanto sobre o território e até mesmo sobre aspectos culturais de sua etnia, mas que o processo de pesquisa possibilitou, dentro do possível, de ele conhecer mais sobre sua comunidade. Sua fala sobre o vídeo autobiográfico também foi breve, assim como ele sempre costumava ser durante os encontros.

*DANILO* e *CARLOS* estavam com a conexão instável e, justamente na hora de apresentarem, eles não estavam mais na reunião. *GABRIELA* não estava

presente. Wagner então sugeriu que o fosse marcado um outro dia para apresentar a autobiografia dela, para que ela pudesse falar sobre o processo e desse sua opinião a respeito do vídeo. Passamos, então, para o vídeo de ALANA. Ela disse que não conseguia se assistir e, por conta disso, apenas ouviu o áudio do vídeo. Segundo ela, se ver no vídeo “*é um engasgo*”, mas comentou que o trabalho a aproximou de sua comunidade e a levou a entender os processos históricos que levaram à organização política atual de sua terra indígena. Ela sempre deixou claro que tem desavenças com o cacique e que também o preconceito dentro da comunidade, por ela ter morado um tempo fora da terra indígena e depois retornado, fizeram ela se afastar. Contudo, ela afirmou que o trabalho foi importante para compreender “*o peso de ser indígena*” na sociedade.

A conexão de CARLOS e DANILO melhorou e eles conseguiram voltar para a sala no meio da apresentação de ALANA. Seguimos com a apresentação deles na sequência. CARLOS foi muito sucinto em seu comentário, dizendo apenas que a experiência foi algo novo para ele e que possibilitou ele a pensar elementos da cultura Kaingang que não são percebidos no dia a dia do convívio em comunidade. DANILO, entretanto, ressaltou que o processo de pesquisa das autobiografias possibilitou a ele conhecer mais a comunidade, a conversar com parentes, principalmente seu avô, uma liderança Kaingang muito importante para sua comunidade. Um termo que chamou a atenção no comentário de DANILO foi o de “*cultura decadente*”. Questionado sobre o porquê desse termo, ele explicou que era no sentido de não se valorizar a verdadeira cultura indígena, que muitas vezes os indígenas não ligam mais para as tradições, e que com isso a cultura indígena tem se tornado decadente.

Por fim, fizemos um balanço com os estudantes a respeito do Ciclo como um todo em modo remoto, quais eram as principais dificuldades por eles nesse período de pandemia. As respostas convergiam para *distração* e *problemas de conexão*. No caso de NICOLAS, que não se mostrou tão assíduo nas atividades do eixo, ele disse que por já ter feito o Ciclo no ano anterior, os conteúdos dos eixos temáticas estavam sendo repetitivos, e por isso ele não se interessava tanto.

*Google Meet, 11 de fevereiro de 2021, quinta-feira, 19h15 - Apresentação das Autobiografias Étnico-comunitárias*

Como *GABRIELA* não estava presente na semana anterior, agendamos outra data para apresentar o vídeo autobiográfico dela. Ela então comentou sobre as dificuldades que teve ao longo do processo de compreender o porquê fazer uma autobiografia, porque falar de si, além das dificuldades em gravar e encontrar as “*palavras corretas*” para compor sua narrativa. A partir disso, começamos a apontar pontos interessantes de sua narrativa que contribuíam e muito para todo esse processo de afirmação identitária, principalmente quando ela afirmava que a universidade tinha muito a aprender com um estudante indígena. Com isso, *GABRIELA* disse que “*falar e lembrar nos aproxima da nossa cultura*” e que, mesmo com as dificuldades, ela conseguiu ao longo do processo ir compreendendo, aos poucos, o sentido de ser uma estudante indígena na universidade.

*Nota extra III: de 12 de fevereiro de 2021 a 23 de fevereiro de 2021*

A última parte do trabalho é a publicação dos vídeos no canal da CUIA-UEL, no YouTube. Para isso, é necessário que os estudantes assinem um termo autorizando o uso de imagem e voz para fins de veiculação nos mais diversos canais da CUIA e também da universidade para fins acadêmicos e de pesquisa. No entanto, mesmo com o esforço da coordenação do Ciclo enfatizando a importância de que todos autorizassem a publicação dos vídeos - que poderiam servir de divulgação da experiência da UEL para outras universidades -, apenas *CARLOS*, *DANILO*, *JONATAN* e *NICOLAS* autorizaram a publicação dos vídeos. *ALANA* e *GABRIELA* recusaram. Por fim, as autobiografias foram publicadas no dia 23 de fevereiro de 2021, no canal da CUIA-UEL, no Youtube.