

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

LAÍS ALVES SANCHEZ

Ensino de História Indígena através do Cinema: uma experiência pedagógica.

(VERSÃO CORRIGIDA)

São Paulo

2015

LAÍS ALVES SANCHEZ

Ensino de História Indígena através do Cinema: uma experiência pedagógica

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dra. Antonia Terra de Calazans
Fernandes

São Paulo

2015

Nome: SANCHEZ, Laís Alves.

Título: Ensino de História Indígena através do Cinema: uma experiência pedagógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes

Data da Aprovação: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora:

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.

Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus alunos...

Agradecimentos

À professora Antonia Terra de Calazans Fernandes pelo incentivo, paciência, críticas, e rigor na orientação deste trabalho.

Aos professores Circe Bittencourt e Marcos Napolitano, pelas críticas e sugestões no momento da qualificação que enriqueceram o trabalho, alterando significativamente os caminhos percorridos para a conclusão. E, também, por aceitarem participar do momento da defesa.

À todos do Colégio João Friaza, por contribuírem e enriquecerem minha formação e atuação docente.

Ao João Friaza, Wellington Viana e Rodrigo Henrique, meus chefes, amigos e professores, aos quais sou grata por todas as oportunidades que me proporcionaram, tanto as de trabalho, como as experiências pessoais.

Aos meus pais, Jonas e Izabel, e meus irmãos, Patrícia e João, pelo incentivo, paciência e compreensão pelos momentos de ansiedade e ausência.

E a todos os meus alunos, sem os quais este trabalho e minha carreira não seriam possíveis, nem fariam sentido.

Resumo

SANCHEZ, Laís Alves. **Ensino de História Indígena através do Cinema**: uma experiência pedagógica. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Com o objetivo de contribuir com as reflexões acerca do Ensino de História de Temática Indígena, este trabalho investigou o uso do cinema como fonte para a História, com a intenção de entendê-lo como material didático para o ensino. Deste modo, traça um panorama histórico das relações entre Cinema, História e Ensino, identificando os contextos e as alterações na incorporação dos filmes na sala de aula. A proposta central foi a de refletir sobre as possibilidades do uso do cinema de temática indígena na sala de aula. E, para tanto, aprofundou-se nas análises das produções cinematográficas que tratam das representações das populações indígenas do Brasil e de filmes realizados por cineastas indígenas. Como metodologia, foram elaboradas sinopses didáticas e aplicadas sequências de ensino, a partir da escolha e análise de filmes nacionais que tratam da figura do índio, a partir da década de 1970.

Palavras-Chave: Ensino de História; Cinema; História Indígena; Metodologia de Ensino; Cineastas Indígenas.

Abstract

SANCHEZ, Laís Alves. **Teaching of Indigenous history through film**: a pedagogic experience. 2014. Thesis (Master). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

Aiming to contribute with the reflections about the Teaching of the Indigenous Thematic's History, this assignment investigated the use of Cinema as a source to the History, with the purpose of understand it as a didactic material for teaching. Thus, it provides an historic overview of the relations between Cinema, History, and Teaching, identifying contexts and changes in the incorporation of movies in the classroom. The central proposal was to reflect about the possibilities on the use of the Indigenous Thematic's Cinema in the classroom. Furthermore, for both, it deepened on the analysis of cinematographic productions that treats representations about the indigenous population of Brazil and movies made by indigenous filmmakers. As a methodology were prepared didactic synopsis and applied teaching sequences, from the choice and analysis of national films that treats de Indian's figure, from the 1970s.

Keywords: Teaching of History; Cinema; Indigenous History; Methodology Education; Indigenous filmmakers.

Sumário

Apresentação.....	10
Introdução.....	13
1. Cinema, Ensino de História e a Temática Indígena.....	17
1.1. Cinema, História e Ensino.....	17
1.1.1. Cinema e História.....	17
1.1.2 Cinema e Ensino de História.....	21
1.1.3. Cinema e Ensino: um balanço histórico de propostas e metodologias.....	25
1.2. Temática Indígena e Ensino de História.....	39
1.2.1 Representações sobre as populações indígenas.....	39
1.2.2. Cinema de Temática Indígena.....	43
2. Cinema de Temática Indígena no Ensino de História.....	57
2.1.O filme como material didático.....	57
2.2. O cinema e a temática indígena na sala de aula.....	61
2.2.1. A escola.....	61
2.2.2. A Lei nº 11.645/2008.....	61
2.2.3. Etapas Metodológicas.....	65
2.2.3.1. Pesquisa entre professores.....	66
2.2.3.2. Planejamento dos estudos da história indígena em sala de aula.....	69
2.2.4. Relatos de prática na sala de aula.....	76
2.2.4.1. Cineastas Indígenas - Panará e Terra Vermelha: Ensino Fundamental II.....	76
2.2.4.2. Terra Vermelha: Ensino Médio – 2012.....	88

2.2.4.3. Representações indígenas no cinema nacional – recortes: Ensino Médio - 2014.....	93
2.2.4.4. Avaliação.....	108
3. Considerações Finais.....	112
Referências Bibliográficas.....	115
Referências Filmográficas.....	125
Anexos.....	126
Anexo I – Lista de Filmes do Projeto “O Cinema vai à Escola”.....	126
Anexo II. Imagens de Iracema.....	128
Anexo III. Pesquisa com Professores.....	130
Anexo IV. Sinopses Didáticas.....	145
IV. i. Como era gostoso o meu francês.....	145
IV. ii. Iracema, uma transa amazônica.....	150
IV. iii. Iracema, a virgem dos lábios de mel.....	157
IV. iv. Hans Staden.....	161
IV. v. Caramuru, a invenção do Brasil.....	164
IV. vi. Terra Vermelha.....	169
IV. vii. Xingu.....	175
IV. viii. Uma História de Amor e Fúria.....	184
IV. ix. Cineastas Indígenas – Panará.....	190

Apresentação

Ingressei no curso de bacharelado em História da Universidade de São Paulo em 2007, e no ano seguinte fui convidada a trabalhar com o Ensino Médio, no *Colégio João Friaza*, no município de Embu-Guaçu, em São Paulo. Pequena escola particular, que continua sendo meu local de trabalho e de trocas de aprendizagem. Foi a partir do contato com a sala de aula que decidi iniciar a Licenciatura em História, também na USP.

Meus primeiros trabalhos como professora foram à frente de um projeto intitulado *Cinema e História* cujo objetivo, proposto pela coordenação da escola, era o de trabalhar filmes com temáticas históricas, paralelamente ao trabalho realizado pelo outro professor da disciplina de História. O projeto, inserido na grade curricular, com duas aulas semanais com cada turma, me proporcionou entender o recurso como significativo e próximo ao mundo dos estudantes. Em 2011, devido à necessidade de reformulação da grade, para inserir a disciplina obrigatória de Sociologia, o projeto deixou de existir, enquanto disciplina. Mas, nas aulas de História, de Ensino Fundamental II e Médio, as quais me foram atribuídas a partir de 2009, o cinema foi incorporado como um dos principais recursos.

Ainda durante a graduação, minhas atividades fora dos momentos de trabalho, me levavam a pensar e repensar constantemente minha prática docente. E o que sempre me chamou mais atenção eram as produções cinematográficas. As idas ao cinema, ou filmes assistidos em casa, se tornavam verdadeiros laboratórios de plano de aula.

Nestes anos em sala de aula, estabeleci uma relação com as reflexões sobre o Ensino de História, que vem se aprofundando, dia a dia, principalmente a partir dos questionamentos realizados por meus alunos e pelas situações que apresentam dificuldades de aprendizado.

O meu objetivo enquanto professora era o de ultrapassar o aspecto conteudista tradicional, ainda que essa dimensão fosse a oficial e necessária, devido às demandas das provas de ingresso nas universidades brasileiras. O uso do cinema enquanto objeto, material didático e linguagem diferenciada proporcionava esse alargamento de horizontes que o Ensino de História, a meu ver, permite, pois diversas são as relações que podem ser estabelecidas entre os filmes que os alunos assistem e o estudo da

História. Sendo assim, a prática docente me encaminhava para a reflexão do cinema como recurso didático.

Minhas preocupações passaram a ser sobre: como utilizar os filmes nas aulas de História? Quais as melhores formas de abordar o cinema? Como relacionar os contextos e as produções? Como trabalhar filmes que não abordam ‘temas históricos’? Como avaliar a aprendizagem a partir de um filme? Quais os conhecimentos específicos da linguagem cinematográfica são necessários ao professor e aos alunos? Como trabalhar essa especificidade de linguagem? Eram muitas as inquietações.

No último ano da graduação, na disciplina *Ensino de História: Teoria e Prática*, do Departamento de História, ministrada pela professora Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes, pude pensar a utilização dos filmes de maneira mais profunda, através da elaboração de uma sequência didática intitulada “Cinema e História: o uso dos filmes nas aulas de História”. Tematizei a formação dos Estados Unidos como recorte histórico. Na disciplina, entrei em contato com o cinema de temática indígena, a partir da exibição de filmes dos Cineastas Indígenas – Panará, do projeto *Vídeo nas Aldeias*.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em História Social, em 2011, com pesquisa na área de Ensino de História. O projeto inicial, intitulado “*As relações entre o mundo do Cinema e a História ensinada*”, tinha como objetivo centrar-se nas reflexões sobre o uso do cinema de ampla divulgação como material didático. Os estudos teóricos sobre Cinema e História ocorreram neste primeiro momento da pesquisa.

A escolha pela temática indígena, em 2012, ocorreu devido à importância do estudo das histórias dos índios do Brasil, do interesse pelos filmes que tratavam da questão e da necessidade de uma discussão e reflexão sobre a recente lei nº 11.645, que apresenta a obrigatoriedade de trabalhar o tema, inserindo-o nos conteúdos de História. A promulgação da lei foi um passo importante para a história dos povos indígenas, e para a sociedade brasileira como um todo, pois apresenta uma oportunidade de desconstruirmos determinadas visões sobre as populações indígenas (e afro-brasileiras) e sobre processos históricos nacionais já consolidados.

A hipótese levantada para a pesquisa foi a de que o trabalho com o cinema de temática indígena poderia trazer aos alunos de Ensino Fundamental II e Médio uma perspectiva maior de reflexão acerca do estudo da história dessas populações, seus

processos históricos e suas atuações na contemporaneidade. A partir destas reflexões, o ensino de História pode ser entendido fora do ponto de vista eurocêntrico com a qual vem sendo tratado na maior parte dos currículos escolares. Busquei, também, entender como o recurso e a temática são trabalhados em sala de aula, através de entrevistas com professores de diversas realidades: escolas particulares e públicas, da rede municipal e estadual, de São Paulo.

Para este estudo foi necessário, então, traçar diversos caminhos de pesquisa e cruzá-los posteriormente, visto que abrange as relações entre o Cinema e a História, o Cinema e o Ensino de História, a Temática Indígena, o Cinema de Temática Indígena, para finalmente pensar o Cinema de Temática Indígena enquanto material didático para o Ensino de História. Durante o tempo em que esta pesquisa se desenvolveu não foram encontrados trabalhos acadêmicos específicos sobre o uso deste recorte no cinema em sala de aula, o que lançou o desafio de estabelecer conexões entre essas diversas áreas. A pesquisa foi sendo conduzida para a prática escolar, na medida em que as reflexões teóricas iam fornecendo subsídios para o trabalho com os alunos.

Até o momento da qualificação, a proposta era a de trabalhar três produções fílmicas na sala de aula: *Cineastas Indígenas – Panará* (2005-2008), *Terra Vermelha* (2008) e *Xingu* (2013). A partir das sugestões da banca examinadora, o recorte temático foi delimitado de maneira a permitir maiores reflexões sobre as representações para os indígenas no cinema.

A escolha dos filmes, a partir dos anos de 1970, partiu para análises didáticas, de uma seleção representativa de imagens mais recorrentes que foram construídas sobre os grupos indígenas a partir de então. Isso não significa que as obras anteriores ao período não sejam de igual importância. Mas, a proposta desta pesquisa foi identificar mudanças de percepções da sociedade. O processo de luta e de transformações sociais destes grupos pode ser refletido no cinema e pensado enquanto recurso didático, auxiliando a viabilização da aplicação da lei e possibilidades de discussões sobre a importância do estudo e do reconhecimento dessas populações.

Introdução

“O cinema se converteu, por méritos próprios, em arquivo vivo das formas do passado ou, por sua função social, em um agudo testemunho de seu tempo e, como tal, em um material imprescindível para o historiador que assim queira olhá-lo e utilizá-lo.”

MONTERDE, 1986, p.102.

O objetivo do projeto de pesquisa foi o de verificar a possibilidade do uso do cinema de temática indígena como material didático para o Ensino de História. Foram realizadas com os alunos análises fílmicas e de contextos históricos, refletindo sobre as representações dos índios brasileiros. Sendo assim, foi necessário traçar uma proposta didática que possibilitasse aos alunos debaterem sobre:

- A importância das obras cinematográficas enquanto objetos históricos e de veiculação de ideias da sociedade que as produziram;
- A existência, na atualidade, de povos indígenas e de sua diversidade;
- Os processos históricos vividos pelos grupos indígenas no Brasil e o quase silenciamento no Ensino de História;
- As representações das populações indígenas que transformaram os índios brasileiros em uma entidade genérica.

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira debruça-se sobre as relações entre Cinema, História, Ensino de História e Temática Indígena, buscando traçar um histórico das aproximações entre as áreas e localizar as iniciativas e discussões sobre o uso do cinema na sala de aula. Pela perspectiva das relações entre o *Cinema* e a *História*, a pesquisa apresenta a trajetória da incorporação desse novo objeto na historiografia. Com relação ao *Cinema* e *Ensino de História*, busca identificar os momentos em que aparece, nas situações de ensino, o uso de filmes. Para tanto, realiza uma análise histórica das iniciativas, propostas de ensino e reflexões que tratam do cinema como recurso e material didático. O *Cinema* e a *Temática Indígena* são estudados, por sua vez, nas suas relações históricas e, especialmente com as produções cinematográficas que abordam o índio e as representações construídas por nossa sociedade, que formam o imaginário do brasileiro.

Na segunda parte, é apresentada a discussão sobre o cinema de temática indígena nas aulas de História. É discutido o uso do filme como material didático e as possibilidades de cumprimento da legislação a partir deste objeto. Através do aporte teórico trabalhado ao longo da pesquisa, apresenta relatos de práticas em sala de aula, realizadas para essa pesquisa, com os filmes selecionados e analisados. O contato com os conceitos elaborados por Nestor Canclini e Mary Louise Pratt, acerca da *hibridação cultural*, *zonas de contato* e *interculturalidade*, pautou as discussões dos alunos a partir dos filmes assistidos. Pensando na dinâmica de leitura, as sinopses didáticas – textos elaborados com o objetivo de auxiliar o professor a ter contato com as obras e pensar em possíveis recortes –, foram suportes para as atividades com os alunos e, estão em anexo.

Como um todo, a dissertação tem a pretensão de contribuir com reflexões e possibilidades de abordagem da temática indígena no Ensino. Longe de dar cabo à totalidade dos elementos que compõem o estudo e o ensino das histórias dos povos indígenas, a pesquisa analisou enfoques teóricos e materiais de subsídio ao trabalho do professor em sala de aula.

A importância de estudar o cinema no ensino de história é indiscutível, considerando como a sociedade atual produz e consome imagens audiovisuais e é permeada pelas informações imediatas da mídia. Isso impõe um domínio de leitura e interpretação das imagens, pelos estudantes. Sendo assim, a prática de ver e analisar filmes se faz necessária diante do modo de vida contemporâneo.

Circe Bittencourt, ao tratar de documentos não escritos na sala de aula, afirma:

“Produções modernas, como filmes, registram a vida contemporânea e reconstróem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas representações que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações” (BITTENCOURT, 2011, p.353).

Trabalhar filmes com os alunos traz, além da dimensão histórica das produções, a possibilidade do domínio desta linguagem. A autora Rosália Duarte, afirma neste sentido, que “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que

eles têm no contexto social do qual participam” (DUARTE, 2002, p.107). E Marcos Napolitano, afirma que:

“Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, mas pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos” (NAPOLITANO, 2010, p.57).

Sendo assim, a pesquisa conta com as formulações conceituais acerca do cinema como documento histórico, a partir, por exemplo, da afirmação de Ferro, de que é possível realizar, através dos filmes, uma contra-análise da sociedade (FERRO, 2010). O cinema carrega em si, uma totalidade de elementos que possibilitam análises acerca da sociedade que produz e consome os filmes:

“Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados; os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores, que é mais cruel à medida em que, sob o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não pode existir empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra. Eisenstein já havia observado que toda sociedade recebe as imagens em função de sua própria cultura.” (FERRO, 2010, p.19)

Para o ensino, o cinema necessita ser pensado de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem. Para que os filmes sejam transformados em materiais didáticos, é fundamental o papel do professor como mediador (BITTENCOURT, 2011, p. 295-296). Pensar uma metodologia que alcance variadas possibilidades de trato com o cinema é imprescindível. Essa pesquisa parte da concepção de que os filmes devem ser entendidos a partir da sua linguagem técnica e estética, além dos conteúdos (NAPOLITANO, 2010), e fundamenta-se na proposta de estabelecer, a partir de diversas produções fílmicas, um recorte temático que contemple discussões e debates com os alunos (VESENTINI, 1988).

Partindo deste método, a pesquisa, ao ter como objeto o cinema de temática indígena, investigou as imagens acerca do índio brasileiro, a partir da noção empregada por Chartier de que representações são construções sociais e culturais, por meio de esquemas como, delimitações e padronizações, que trazem visões – tanto do passado como do presente – associadas às relações de poder (CHARTIER, 2002).

A escolha dos filmes para a pesquisa se deu a partir do entendimento dessas representações. Sendo assim, foi significativo assistir e selecionar filmes que proporcionassem debates e comparações sobre as formas de entendimentos dos povos indígenas. E, com o objetivo de contribuir e ampliar as discussões sobre o entendimento desses povos foi fundamental estudar e trabalhar produções realizadas por cineastas indígenas, por apresentarem imagens a partir de suas próprias perspectivas.

As construções imagéticas das populações indígenas não são restritas ao mundo cinematográfico, tendo sido necessária a investigação sobre como, ao longo dos séculos, vêm sendo construídas as representações para os índios. Para entender os processos históricos vivenciados por esses povos, e o local destinado a eles em nossa sociedade – na historiografia, nas escolas e na mídia – foram realizados estudos que se aprofundassem na temática, como, por exemplo, as reflexões realizadas por Luis Donizete da Silva Grupioni e Maria Regina Celestino de Almeida.

1. Cinema, Ensino de História e a Temática Indígena.

1.1. Cinema, História e Ensino.

1.1.1. Cinema e História

No final dos anos 1960, os historiadores começaram a organizar encontros de estudos para debater a relação entre História e Cinema. A primeira conferência, intitulada “O Filme e o Historiador”, foi realizada em 1968, em Londres e, na década seguinte, reuniões similares passaram a acontecer. Naquele contexto, foram publicadas três obras com o objetivo de discutir os aspectos ideológicos dos filmes e pensar como o filme de atualidade (documentário) poderia ser utilizado na escola. (ROSENSTONE, 2010, p. 41-42).

Marc Ferro foi um dos grandes responsáveis pela incorporação do cinema ao ofício do historiador a partir dos anos 1970¹. Em sua obra intitulada *Cinema e História*, afirma que:

“entre Cinema e História, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses pontos o cinema intervém”. (FERRO, 1992, 15)

A utilização do cinema como objeto ou fonte histórica foi favorecida pelas reformulações metodológicas dos estudos históricos, realizados pela “Nova História”, a terceira geração da *Escola dos Annales*, que propunha a incorporação de novos objetos para a História, e estendia as fronteiras da disciplina para abarcar maior interdisciplinaridade.

Essa tradição historiográfica ampliou a noção de documento, antes restrita aos textos: “Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira.” (SAMARAM *apud* LE GOFF, 1990, p.540).

Além das reflexões de Ferro, Siegfried Krakauer – com trabalhos desde a década de 1940, como *De Caligari a Hitler*, às de 1960, com a obra *Theory of film* – buscou

¹ Não ignora-se aqui que já na década de 1920 o cinema era visto por alguns historiadores como documento, mas a discussão metodológica da linguagem cinematográfica e das relações entre Cinema e História ganham força a partir do movimento da Nova História.

entender o cinema como instrumento de investigação histórica, ainda que o colocasse a partir de uma perspectiva positivista de “mostrar como as coisas realmente eram” (LEUTRAT, 1995, p.28), entendendo-o como uma “extensão da fotografia”, a partir de uma “vocação para registrar e revelar a realidade física”. (AUMONT, 2003, 173).

No Brasil, a publicação do texto *Apologia da relação cinema-história*, de Jorge Nóvoa, em 1986, inaugurou os estudos acerca desta temática, tendo como base teórica os apontamentos de Ferro e Kracauer. A partir de então, foi iniciado o *Projeto Cinema-História*, que em 1994, com a colaboração de Cristiane Nova, consolidou a *Oficina Cinema-História*, do Núcleo de Produção e Pesquisas da Relação Imagem-História, da Universidade Federal da Bahia. Desde esse momento, os participantes do projeto realizam publicações periódicas na revista *O Olho da História*.

Nessa abertura de horizontes, o cinema adquiriu importância como obra da sociedade, registrando e expressando costumes, relações sociais, técnicas, e se afirmando uma narrativa sobre a realidade. Portanto, tanto o cinema documentário como o de ficção, têm sido considerados documentos históricos, com linguagem própria e atrelada ao contexto histórico e social no qual foi produzido.

A identificação do espectador com o filme – e as realidades construídas nele –, é pensada por Walter Benjamin em seu artigo “*A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*”, dos anos 1930, o qual trata do cinema como um objeto típico do sistema capitalista, como instrumento de dominação e uma nova forma de arte que teria revolucionado o conceito que existia até então. Nas palavras do autor:

“... é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem à vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho a sua humanidade (ou o que aparece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho a serviço do seu próprio triunfo”. (BENJAMIN, 1985, p. 179)

Em muitos aspectos, o Cinema pode ser entendido como uma História de ação, no sentido de uma narrativa histórica produzida por valores da sociedade, como importante difusor ideológico, e como veículo de ação de diversos agentes da sociedade. Theodor Adorno em seu texto “*A Indústria Cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas*”, nos anos 1940, reflete sobre a produção cinematográfica ser

objeto político e produto da sociedade, e afirma que “o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte”. Acredita que “não passam de um negócio”, e que tem sido utilizado “como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.” (ADORNO, 2006, p. 100).

As análises históricas a partir das reflexões apresentadas por Adorno indicam uma linha de estudo dos filmes, enquanto produtos destinados à veiculação de determinadas ideias, valores sociais e posicionamentos políticos. Nesse caso, cabe ao historiador trabalhar a análise das montagens e realizar a desconstrução dos discursos apresentados nas produções cinematográficas:

“ a vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. (...) Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade.” (ADORNO, 2006, 104).

Eric Hobsbawm, ao discutir a “era da reprodutibilidade técnica” afirmou que o cinema transformou-se não apenas na principal arte do século, “mas também a maneira como os seres humanos percebiam a realidade e sentiam as obras de criação” (HOBSBAWM, 1995, p. 501).

Além de trabalhos a partir do enredo narrativo, dependendo do foco do historiador, têm sido importantes as análises dos processos de produção e leitura histórica do cinema (e a leitura cinematográfica da história), encarando o cinema como um produto e objeto social, sempre levando em consideração suas especificidades técnicas como a narrativa, o cenário, enfim, todas as relações do filme com o que não é filme.

Ao analisar os contextos históricos em obras ficcionais como o cinema, o historiador estabelece analogias a partir de outras narrativas e fontes documentais. Segundo Leutrat,

“a cada vez, no entanto, a história e o cinema se encontram estreitamente associados a uma concepção ao mesmo tempo imaginária e histórica. As interrogações incessantes da história sobre si mesma são acompanhadas da invenção da fotografia, da aparição do cinematógrafo e, hoje, da construção de ‘novas imagens’”. (LEUTRAT, 1995,29).

A relação *Cinema-História*, segundo Nóvoa, “tem o mérito de retirar as pesquisas sobre o cinema de uma única perspectiva estética que veio sendo realizada de modo quase que exclusivo, no mundo, sem, contudo menosprezar as abordagens estéticas”. (NÓVOA, 2009, p. 10). A partir desta perspectiva, o uso desta noção “implica em uma relação que não admite a superposição de um termo pelo outro, mas sim a interação, uma síntese de ambos” (NÓVOA, 2008, p. 7).

O cinema vem nos últimos anos ganhando espaço entre os historiadores e se consolidando, aos poucos, como fonte documental e como agente construtor de realidades históricas. É através do cinema que grande parte da população se encontra com a História e a vivência, sendo transportada para épocas distantes ou dialogando com a sua contemporaneidade. Esta ideia é também apresentada por Cristiane Nova e Robert Rosenstone:

“O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos”. (NOVA, 1996, p. 5.)

“O desejo de expressar nossa relação com o passado usando formas contemporâneas de expressão, bem como o desejo de agradar uma sensibilidade contemporânea, mais cedo ou mais tarde tinham de nos direcionar para as mídias visuais. Primeiro, o cinema e, mais tarde, o seu rebento eletrônico, a televisão, se tornaram, em algum momento do século XX, o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas. Filmes, minisséries, documentários, e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da História. Deixá-los fora da equação quando pensamos no sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história” (ROSENSTONE, 2010, p.16-17).

É de vital importância estudar o cinema como fonte e/ou objeto, pois desde a sua criação tem se popularizado em todo o mundo, tornando-se um importante produto cultural e difusor do conhecimento humano.

Diversas são, então, as relações que podem ser estabelecidas entre o Cinema e a História. O cinema pode ser entendido, então, como fonte histórica primária, representação de acontecimentos históricos, memória dos eventos do passado ou de

sujeitos, como agente construtor e transformador de realidades e como recurso didático para o ensino de História. Isso tudo realizando a interpenetração de abordagens possíveis, enquanto obra, expressão, linguagem, representação, narrativa histórica e documento.

O valor do cinema enquanto linguagem e como meio de registro da realidade tem sido reconhecido também pelos educadores desde o início do século XX. E é sobre as especificidades do encontro do cinema com a educação que essa pesquisa inicia suas preocupações.

1.1.2. Cinema e Ensino de História

Analisar o cinema enquanto recurso didático para o ensino de História coloca o desafio de pensar nas finalidades e ações didáticas que podem transformá-lo em material a ser utilizado em sala de aula. O filme na situação de ensino apresenta dificuldades em sua especificidade como documento, linguagem, temas e objetivos internos ao currículo escolar.

Atualmente, a escola vem sofrendo uma concorrência grande com o apelo da mídia. Os alunos têm se identificado cada vez mais com as comunicações audiovisuais, o que torna o público escolar um desafio para professores de história, como afirma Bittencourt:

“Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo, que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, programas, novelas, desfiles carnavalescos...” (BITTENCOURT, 2010. p. 14).

Glória Queiroz explica que “a formação humana se dá em espaços coletivos (formais e não formais), passando a educação dos cidadãos a ser uma tarefa coletiva da sociedade como um todo” (QUEIROZ, 2010.p. 14). Segundo a autora, a escola perdeu seu espaço de ‘detentora dos saberes’ e “de ser lugar de exclusividade para a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade”. (QUEIROZ, 2010.p. 450). Desta forma, a apreensão cultural dos alunos nos ambientes extraescolares traz para sala de aula, alunos-espectadores com seu próprio arcabouço cultural que influencia nas suas relações com os saberes escolares.

As novas gerações apresentam diferentes formas de apreensão de conhecimento, por estarem imersas em uma cultura das mídias, o que impulsiona à escola a repensar seus conteúdos curriculares. Bittencourt afirma que,

“as atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa situação tem provocado mudanças substantivas na escolarização. (...) é importante salientar que as formas de apreensão das informações por intermédio da televisão provocam relações diferentes com o conhecimento, porque crianças e jovens pertencem a uma verdadeira ‘cultura da imagem’, a qual desafia o domínio da cultura letrada”. (BITTENCOURT, 2011, pág. 107).

Refletir sobre o ensino a partir das atuais necessidades da sociedade e a sua maneira de lidar com a história, cada vez mais “presentificada”, demonstra ser importante o uso das diversas linguagens como fonte e recurso didático nesta busca por transformar o ensino de História mais significativo e atuante:

“O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas.” (BITTENCOURT, 2010. p. 14)

O livro de Peter Burke e Asa Briggs, *Uma história social da mídia*, traz uma introdução sobre a relação da história com as diversas mídias, e afirma ter surgido no século XX uma “tríade sagrada” – *Informação, Educação e Entretenimento*. A tecnologia tem desencadeado transformações sociais e econômicas, incluindo mudanças na educação em geral. Os filmes produzidos para circulação no cinema são produtos culturais amplamente consumidos e tem se tornado recursos importantes para o trabalho do professor na sala de aula. Penhalves afirma que o cinema, a partir de sua grande influência cultural, gera fascínio entre os educadores, havendo um grande esforço para a sua utilização também no processo de educação formal. (PENALVES, 1993, p. 69).

Trabalhar com o cinema como recurso didático no ensino tem permitido explorar diversas dimensões de sua linguagem a partir das necessidades de professores e alunos em sala de aula. De “ilustrar”, “representar” o período histórico do tema trabalhado em aula, a questionar, refletir, analisar todo o conjunto de práticas que envolvem a produção e linguagem cinematográfica e os seus impactos na realidade histórica e social dos alunos. O cinema pode ser entendido, assim, como importante recurso de trabalho para historiadores e professores de História. Para tanto, a passagem de Marc Ferro é imprescindível:

“Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História.” (FERRO, 1982. p. 86)

São múltiplas as relações que, na sala de aula, podem ser estabelecidas entre “cinema e história”. Para Penalves (1993), há a possibilidade de estudar o “papel exercido pelo cinema na História”, e/ou, a “maneira como a História entra no cinema”. No primeiro caso, ressalta como o filme pode interferir em valores sociais e comportamentos, propor interpretações, ou mesmo reproduzir versões oficiais de estudos acadêmicos. No segundo caso, salienta como o enredo fílmico pode reproduzir temas históricos, reforçando memórias, apresentando exemplos morais do passado, ou sugerir metáforas para o presente.

Para Leutrat, há ainda a possibilidade de estudos da “história do cinema”:

“Sabe-se efetivamente de quantas maneiras os dois termos podem estar associados: o cinema na história (e na sociedade), a história (e a sociedade) no cinema (isto é, nos filmes), a história do cinema....Cada uma destas relações é, ela mesma, múltipla”. (Leutrat, 1995, p. 29).

Com foco específico no “filme histórico”, Penalves ressalta como ele pode estar relacionado à doutrinação política, crítica ao *status quo*, não ser neutro com relação à sociedade que o produziu, transferir informações e interferir na realidade – através de uma linguagem específica.

Elias Thomé Saliba estabelece relações entre a narrativa fílmica e a produção de conhecimento histórico e apresenta a ideia de que o abandono das tradições positivistas permitiu ao historiador assumir o fato de que existe uma fabricação do seu objeto de estudo, no sentido de que este profissional constrói e estabelece recortes a partir de seu tema e fontes a serem estudadas. Na sala de aula, por sua vez, o conhecimento também é construído a partir das escolhas realizadas pelos professores, assim, o material didático se dá por intermédio da ação do docente que, a partir de suas concepções políticas, culturais e pedagógicas, realiza atividades com os alunos de forma a trabalhar o desenvolvimento crítico e intelectual.

A partir da incorporação da noção de história-problema, o que se busca não é mais a verdade absoluta dos eventos do passado, mas sim possíveis verdades. Com este propósito, o cinema permite pensar diversos significados e representações dos acontecimentos. Para este autor, que dá ênfase na construção e produção cinematográfica, a construção da história na narrativa fílmica:

“é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou os realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a história na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados – seja pela tradição, seja pela própria historiografia” (SALIBA, 1993, p. 103).

Esta narrativa, segundo Penalves, permite sempre uma leitura histórica dos filmes: “desta forma, a narrativa histórica feita por um filme deve remeter-nos também à sua contemporaneidade e, conseqüentemente, ao testemunho que ele, como os filmes de outros gêneros, nos presta sobre a sociedade que o gerou” (PENALVES, 1993, p. 82). Divergências na narrativa histórica são comparadas às do cinema por Leutrat, quando afirma que “a história, como o filme histórico, consiste numa narrativa e se nutre de descompassos. A separação entre o cinema e a História é instaurada num propósito de conhecimento que circunscreve o trabalho passo a passo do historiador” (LEUTRAT, 1995, p. 30).

Michèle Lagny, ao pensar a relação Cinema-História, parte da ideia de que as análises cinematográficas representam uma renovação da disciplina histórica e afirma que “o cinema detém, por conseguinte, a vantagem de apreender simultaneamente o peso do passado e a atração do novo na história”. (LAGNY IN: NÓVOA, 2009, p. 105). Essa perspectiva traz uma possível confluência de valores necessários ao ensino de História na atualidade. Leutrat afirma que

“a cada vez no entanto a história e o cinema se encontram estreitamente associados a uma concepção ao mesmo tempo imaginária e histórica. As interrogações incessantes da história sobre si mesma são acompanhadas da invenção da fotografia, da aparição do cinematógrafo e, hoje, da construção de novas imagens” (LEUTRAT, 1995, p. 29).

A premissa de Lagny é a de que “está claro, portanto, que o cinema é fonte de história, não somente ao construir representações da realidade, específicas e datadas, mas fazendo emergir maneiras de ver, de pensar, de fazer e de sentir” (LAGNY IN:

NÓVOA, 2009, p. 110). Sendo assim, há a possibilidade de inserir os alunos nesta perspectiva de que o cinema é um construtor de realidade histórica, pois age e interage com a sociedade, sendo, nas palavras de Napolitano,

“..., antes de tudo, uma das experiências sociais mais fortes da sociedade de massas, desde as primeiras décadas do século XX (...) Um filme como experiência estética e cultural, pode ser visto sob diversos ângulos e chaves de leitura, dialogando, por exemplo, com os repertórios culturais e valores dos espectadores”. (NAPOLITANO, 2009, pág. 11).

As reflexões até aqui, das relações entre História, Cinema e Ensino de História, tem como objetivo a pesquisa orientada para o estudo de possibilidades de explorar essas relações em contexto escolar. Os autores aqui estudados forneceram bases de análises para as propostas metodológicas a partir do recorte temático escolhido: cinema e temática indígena na sala de aula.

III. Cinema e Ensino: um balanço histórico de propostas e metodologias.

“Não se trata de aprender cinema no colégio, mas de aprender a pensar o mundo por uma das experiências culturais mais fascinantes e encantadoras dentro de uma instituição que tem muito a oferecer”.
(NAPOLITANO, 2009, p.30).

A aceitação do cinema como recurso didático é anterior ao seu uso como fonte para a pesquisa histórica. Os novos meios de comunicação, do início do século XX, serviriam ao Estado, cumprindo o papel de integração da sociedade nas décadas de 1920 e 1930. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II, desde 1912, utilizava e incentivava a utilização de filmes de ficção ou documentários nas aulas de História. Segundo o autor “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”. (SERRANO *apud* BITTENCOURT, 2011, p. 371).

A partir das propostas pedagógicas da Escola Nova, o cinema passou a ser entendido como elemento que integraria o Brasil e ensinaria a massa analfabeta. Sendo assim, Fernando de Azevedo – defensor da utilização desse recurso na educação nos anos 1920 – propôs uma reforma educacional que primava pelo saber científico incluindo o cinema como elemento de difusão de saberes. Naquele contexto, o cinema era uma tecnologia associada ao progresso científico das sociedades modernas.

Em 1936, o então presidente da República, Getúlio Vargas, inspirado nas experiências de cinema educativo e de propaganda italiano, criou no Brasil o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – que regulamentaria as produções e exibições

de filmes de instrução nas escolas, pois a ideia não era trabalhar didaticamente os filmes realizados para fruição cultural e estética, mas produzir filmes especificamente para o ensino. Nas palavras de Catelli:

“As reformas contemplavam também mudanças no ensino com base nas teorias pedagógicas da Escola Nova, que pressupunham um ensino baseado na observação, no aprendizado concreto e mais próximo da experiência do aluno. Esta aproximação entre a realidade do aluno e o ensino, poderia ser dada, para alguns educadores da época, pelo cinema, pois na concepção destes o novo invento tecnológico seria capaz de reproduzir com fidelidade as imagens da realidade necessárias ao ensino” (CATELLI, 2005, p.4).

A princípio, o cinema foi pensado para auxiliar o professor com os conteúdos a serem ensinados, principalmente os que envolviam grandes distâncias geográficas e elementos das ciências naturais:

“Ao cinema foi imputada a capacidade de reproduzir com fidelidade os movimentos, de permitir a visualização de detalhes, proporcionando, por exemplo, aos alunos de medicina aulas espetaculares de dissecação de cadáveres ou de cirurgias”. (CATELLI, 2005, p. 3-4).

Foi pensado, também, como estratégia para a educação das massas. A ideia era da ilustração e seu uso traria inovação no conhecimento já que estaria ligado à prática da escrita. A partir do uso das imagens em movimento, o conhecimento chegaria às camadas não alfabetizadas: “É o cinema na socialização do homem, promovendo a integração nacional”. (BRUZZO, 2004, 164).

Em 1929, logo após o Decreto de Fernando de Azevedo, foi realizada a primeira exposição cinematográfica educativa e os estudos sobre o uso do cinema na escola aprofundaram-se. Foram duas importantes obras na época. A publicação do livro “*Cinema e Educação*”, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, enxergava positivamente o uso do cinema, como o de mostrar o Brasil a todos os brasileiros. Trazia informações de pesquisas sobre os usos do cinema pedagógico na França, nas décadas de 1910 e 1920, e apontava problemas do uso de filmes nas aulas de História.

Já a publicação, “*Cinema contra cinema*” de Joaquim Canuto Mendes, indicava que o cinema educativo deveria curar o cinema mercantil e que o professor devia ser o responsável pela condução do filme em sala de aula.

Essas duas obras são importantes para reflexões sobre a produção dos filmes com fins educativos e a repercussão delas no âmbito escolar e não escolar. Segundo Maria Eneida Saliba, Canuto Mendes entendia o cinema educativo apenas como o que “promove o ajustamento ao ritmo da sociedade” e “a proposta educativa não era portadora de um projeto de autonomia, mas ao contrário, pretendia disciplinar a modelagem para conformá-lo à uma ordem social” (SALIBA, 2003, p.114).

As campanhas pela incorporação do cinema ao ensino também foram desenvolvidas nas revistas pedagógicas como “*Educação*”, “*Escola Nova*”, “*Revista da Educação*”, “*Boletim da Educação Pública*” e “*Revista Nacional de Educação*”.

O filme “histórico” era visto com desconfiança, devido ao caráter de realidade imposto a ele: “O correto cientificamente era a partir do que os educadores pensavam sobre o ensino de História, ao invés do cinema”. Sud Menucci, afirmou que “o principal problema no aprendizado do passado através do cinema recaia na dificuldade de preservação da objetividade histórica”. (MORETTIN, 1997, p. 254). Sendo assim, os filmes históricos educativos seriam pensados e idealizados como veículos de propagação dos ideais nacionais.

Da década de 1930 a 1960, sob a supervisão de Roquette Pinto e Humberto Mauro, o INCE teve uma produção extensiva de filmes que hoje se encontra na cinemateca, mas que “não marcaram significativamente a história da educação nacional e também não repercutiram nas práticas educativas da escola pública” (BRUZZO, 2004 p. 172). A produção de filmes educativos esteve sob a responsabilidade do INCE até a década de 1960, quando foi então absorvido pelo Instituto Nacional de Cinema.

Nos anos de 1960, ocorreram mudanças no uso do cinema na sala de aula, visto que passaram a ser utilizados filmes na escola com função educativa, mas produzidos para entretenimento e não com fins pedagógicos. Na Escola de Aplicação da USP, o uso de filmes e recursos audiovisuais já se mostravam presentes nas aulas de História e em trabalhos interdisciplinares desde essa época. Segundo Bittencourt,

“assistir a um filme correspondia à análise da linguagem do ponto de vista artístico, mas sobretudo, a escolha da obra cinematográfica era determinada pelo conteúdo (...) Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limitava a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História” (BITTENCOURT, 2001, pág. 91).

Miriam Moreira Leite, em seu livro *O Ensino da História no Primário e no Ginásio*, de 1969, indica a utilização de filmes e novelas como material didático a ser incorporado nas escolas:

“Os recursos usados para levar os alunos à leitura e à apreciação da ficção histórica podem partir da apresentação do livro, pelo professor, ou da escolha, numa lista apresentada para que os alunos leiam, apresentem resumos e a relação com outros ou com a matéria estudada em classe. O registro individual destas leituras realizadas, a comparação com leitura dos colegas, com fitas de cinema ou novelas de televisão costumam estimular novas leituras e ampliar a percepção para os aspectos históricos ou literários das obras”. (LEITE, M.M., 1969, p.157).

Observa-se um crescimento no uso dos audiovisuais, como mudanças nos métodos de ensino, a partir da década de 1970. No *Guia Metodológico para cadernos MEC. História* há a preocupação com a utilização de “recursos auxiliares”:

“Coleções de slides, muitos em cores, modelos em massa ou gesso, reproduzindo estilos arquitetônicos, discos com gravações de textos selecionados, discursos famosos, música típica, etc. (...) Selos comemorativos, moedas, medalhas são também elementos auxiliares recomendáveis. Os filmes escolares ou mesmo os comerciais podem ser explorados habilmente pelos professores”. (FENAME, 1971, P.109).

Com o passar dos anos, das modificações dos métodos de ensino e das correntes historiográficas, o cinema passou a ser citado nos documentos curriculares, por conta da preocupação com o uso das novas linguagens.

Na versão de 1989, da *Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau*, do Estado de São Paulo, por exemplo, as historiadoras da PUC de São Paulo, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Yara Maria Khouri, apresentando a possibilidade do uso de documentos no ensino de história, e sugerindo considerar história e linguagens como elementos constitutivos da realidade social, orientaram os professores a questionar os contextos de produção das obras e suas autorias como meio de identificação de suas intencionalidades:

“...a música, a pintura, a charge, a TV, a foto, o cinema, estão carregadas de propostas, questionamentos, tensões; os agentes através das linguagens que lhe são próprios, criticam, endossam, propõe, enfim, se rebelam e se submetem” (SE/CENP, 1989, p.44)

Bittencourt relata que:

“Efetivamente, a partir dos anos 80, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltaram-se contra uma “História Tradicional”, e pôde se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que

enfrentavam, nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais” (BITTENCOURT, 2011, p.228)

No texto oficial *Proposta Curricular para o Ensino de História 1º Grau*, de 1992, os filmes foram incluídos no rol de materiais auxiliares: “filmes, crônicas, estudos; e outras fontes” (SE/CENP, 1992, p. 29), e em atividades que contemplem o “estudo de gravuras fotografias, filmes e documentários, que tenham por objeto o modo de vida e de trabalho dos diferentes grupos socioculturais brasileiros” (SE/CENP, 1992, p. 24).

No final dos anos 1980, a FDE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, passou a produzir materiais de subsídio para professores das escolas públicas de São Paulo. Foram produzidas a série *Apontamentos*, a revista *Quadro a Quadro* e a coletânea *Lições com Cinema*. Criou também a *Videoteca Pedagógica*, preocupada em constituir um acervo com filmes de possível utilização no ambiente escolar, por conta do crescimento do consumo de filmes nos últimos anos, graças à disseminação do vídeo cassete. A série *Apontamentos* foi incorporada ao projeto da Videoteca com o objetivo de fornecer auxílio no trato com o cinema, aos professores das mais variadas disciplinas. Foram elaboradas, para cada título do acervo, “fichas técnicas”, “resumos” e uma “indexação”, relacionando aspectos cinematográficos e temas afins.

Na apresentação de *Lições com cinema*, os Coordenadores explicam os pressupostos da obra:

“estamos colaborando para uma aproximação mais atenciosa entre os professores e a arte cinematográfica e estimulando, conseqüentemente, a decorrente familiarização dos alunos com o cinema, o que, por si, tem um grande valor na formação dos jovens: a possibilidade de, pelo conhecimento mínimo das características de uma arte, - ampliar o contato com a diversidade da produção artística, assim como apreciar a sua riqueza. Estende-se também à perspectiva de uso dos meios audiovisuais em sala de aula, pela introdução de produções significativas da arte cinematográfica, que representam, além de seu valor artístico, uma contribuição na discussão de temas fundamentais dos programas curriculares.” (FALCÃO; BRUZZO, 1993, p. 14).

Os artigos de autores, como Antonio Penalves Rocha e Elias Thomé Saliba, versam sobre as especificidades do cinema, enquanto linguagem e expressão artística; e as relações que podem ser estabelecidas com o ensino - seu potencial de transformação em material didático – no uso dele por professores em sala de aula. Nessa aproximação

entre cinema e educação, os textos oferecem um panorama histórico dos movimentos cinematográficos, das análises historiográficas e do uso pedagógico do cinema.

Em 1988, aconteceu na Faculdade de Educação da USP, o *Primeiro Encontro Perspectivas no Ensino de História*, organizado pelas professoras Elza Nadai e Circe Bittencourt. De modo geral, os trabalhos discutiram reformulações metodológicas para o ensino de História e debates acerca das linguagens audiovisuais. Nele, as imagens em movimento aparecem tanto em análises historiográficas como em relatos de prática de docentes que utilizaram o cinema em suas salas de aula. Carlos Alberto Vesentini apresentou a discussão a partir do texto “História e Ensino: o tema do sistema de fábricas visto através dos filmes”, onde relatou suas experiências enquanto docente. O autor propôs uma metodologia pautada no trabalho de diversos trechos e/ou filmes envolvendo uma temática histórica específica, e o diálogo com a história do cinema.

Na década de 1990, há avanços na incorporação do cinema como material didático. Na *Proposta Curricular para o Ensino de História 2º Grau (1993)*, os trabalhos indicados com os filmes abarcam, principalmente, os títulos disponíveis no acervo da Videoteca da FDE, e as considerações sobre o uso do vídeo:

“Deve ser entendido como uma atividade de enriquecimento frente ao trabalho com determinada questão, não sendo, no entanto um material que permita a apreensão analítica de uma explicação teórico-histórica sobre o assunto” (SE/CENP, 1993, p. 24)

O II Encontro *Perspectivas do Ensino de História (1996)*, centrado nos debates sobre as reformulações curriculares, contou com diversos trabalhos que aprofundaram a dimensão metodológica do uso do cinema no ensino, inserido nas discussões sobre materiais didáticos:

As transformações curriculares têm apontado também para mudanças relativas às concepções de materiais didáticos, o que provoca necessidade de análise das formas usuais de aquisição cultural pela atual geração de alunos. A mídia e toda **uma série de acervos áudio-visuais, incluindo a informática, têm contribuído para a** configuração de uma cultura histórica e de formas de apreensão de conhecimentos **que a escola e seu processo de ensino/aprendizagem não podem ignorar.** Nesse sentido cabe refletir com maior intensidade sobre o papel dos novos instrumentos de trabalho do professor e de como estão relacionados com os demais conhecimentos apreendidos pela vivência dos alunos. Situar as novas práticas de ensino foi considerada no encontro, uma necessidade que merece debates constantes para evitar improvisações e usos tecnológicos sem a devida reflexão do real papel que desempenham na configuração da cultura escolar. (BITTENCOURT, 1996, P.8)

Na Seção “Imagens em Movimento”, os anais do II Encontro trazem reflexões sobre o mundo do cinema, com o texto *Anotações para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual*, de Milton José Almeida. Já no texto *Em Busca das Ilusões Perdidas*, Maria Aparecida Aquino discorre sobre a transformação do cinema em material didático, indicando uma indissociabilidade entre as áreas de ensino e pesquisa, propondo sua utilização didática, entendendo o filme como documento histórico. A análise do cinema como “construção imaginativa” e de realidades, a partir de uma linguagem específica, foi refletida em *Experiências e representações sociais sobre o uso e consumo das imagens* por Elias Thomé Saliba. Em outros debates do Encontro também houve a preocupação com o cinema, como no grupo de trabalho “Linguagens e Ensino de História” e nos relatos de prática realizados por professores, indicando que na década de 1990, o cinema passou a ser uma realidade cotidiana nas atividades escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), há reforço ao uso do cinema para o Ensino de História, com a sugestão dos professores, em incorporar este e outros recursos às atividades de sala de aula:

“Não se aprende história apenas no espaço escolar. (...) Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas” (PCN, 1998, pág. 37-38).

Na parte destinada ao trabalho com documentos, os parâmetros apontam sugestões de como utilizar os filmes como recurso didático:

“Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época” (PCN, 1998, pág. 88)

“São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas”. (PCN, 1998, pág. 89)

Sendo assim, a proposta de utilização do cinema vai ao encontro dos estudos propostos pelos historiadores de que o filme é produto da sociedade da época, revelando suas ideologias, crises, contrastes sociais e que deve ser pensado na sua totalidade,

enquanto um produto complexo, que necessita ser analisado além do enredo que apresenta.

Com o objetivo de introduzir o uso do cinema enquanto linguagem nas escolas da rede pública de Ensino Médio, a partir de subsídios de materiais fílmicos e uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o projeto “*O Cinema vai à Escola – a linguagem cinematográfica na Educação*”, foi desenvolvido pela parceria do Governo do Estado de São Paulo, da Secretaria de Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), iniciado em 2008, compondo o Programa “Cultura é Currículo”.² Por ser um projeto que trata exclusivamente da utilização do cinema, e reflete as preocupações atuais do ensino, é importante entendê-lo mais detalhadamente.

Inserido na atual convenção de que o ensino escolar deve se aproximar das necessidades culturais dos alunos, o projeto levanta questões-problemas a partir dos filmes que objetivam proporcionar uma melhor capacidade de leitura crítica do mundo e da sociedade, estabelecer reflexões sobre as situações do cotidiano e as formas de representações. Optou pelos títulos de filmes não exibidos exaustivamente pelos canais de televisão. A proposta foi proporcionar uma transformação no arcabouço cultural dos alunos, a oportunidade do estudo do cinema, e estabelecer diálogos intertextuais com outras linguagens, como o teatro e a música.

O projeto conta, atualmente, com a entrega de kits de DVDs às escolas, contabilizando o total de 51 filmes, e cinco publicações, intituladas *Caderno de Cinema do Professor*, que tem como função subsidiar o trabalho dos professores da rede pública, sendo o público-alvo alunos de Ensino Médio das 91 Diretorias de Ensino da Rede Estadual de São Paulo – CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) e COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo)³.

O *Caderno de Cinema do Professor: Um*, elaborado em 2008, apresenta material de apoio às escolas e professores que utilizam as propostas curriculares em sala, a partir

² O Programa Cultura é Currículo, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é composto por três projetos: “Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola”, “Escola em Cena”, “O Cinema vai à Escola”.

³ Informação retirada de: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/cinema/cinema.aspx> acessado em 07/01/13

de temas transversais e conteúdos interdisciplinares. O projeto se propõe a trabalhar não apenas as temáticas e conteúdos apresentados pelos filmes, mas também introduzir a linguagem cinematográfica ampliando as formas de leituras possíveis, condição necessária para o uso do cinema como recurso didático.

O primeiro kit enviado às escolas contou com a doação de 20 títulos⁴ em DVD e os critérios estabelecidos para a escolha foram: qualidade estética das produções; potencialidade para estabelecer relações significativas; capacidade de promover leituras críticas do mundo; privilegiar a diversidade e filmes não exibidos exaustivamente pela televisão. O caderno apresenta fichas, roteiros e sugestões de atividades como material de apoio ao professor.

A análise do material apresentado pelo projeto indica que nele existe uma grande preocupação em incorporar o uso dos filmes às Propostas Curriculares, visto que são sugeridos para sua inserção em disciplinas a partir das Áreas Curriculares (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, etc.), Sugestões de Disciplinas e Temas Transversais, tendendo, na maioria dos casos, à interdisciplinaridade.

O caderno funciona como guia de uso do cinema na sala de aula. São dadas orientações metodológicas preliminares aos professores, como assistir aos filmes com antecedência, fornecer informações importantes aos alunos antes das exibições, chamar atenção para aspectos fílmicos, trabalhar noções de espaço-tempo – tão caras às produções cinematográficas – construção das narrativas, realizar determinados recortes, dentre outras. Apresenta também sugestões de atividades para determinadas disciplinas e projetos interdisciplinares, propostas de trabalho relacionando outras esferas culturais.

O que merece maior destaque é a atenção aos aspectos técnicos. O material abre inúmeras possibilidades de entender o filme de forma mais profunda e fazer da experiência da assistência um verdadeiro aprendizado sobre a linguagem cinematográfica. O projeto faz essa aproximação entre o cinema, enquanto arte e produto, e o estudo do mundo e sociedade atual, ao instruir o professor a chamar a atenção dos alunos aos movimentos de câmera, à escolha da trilha sonora, às caracterizações dos ambientes, dos atores, ao cenário e figurino, dentre outros aspectos.

⁴ A lista dos filmes dos kits está no Anexo I.

Filmes como *Cantando na Chuva* e *Cinema, Aspirinas e Urubus* – apenas para citar alguns exemplos – trazem em seus enredos a própria temática da indústria cinematográfica, e dos acessos ao cinema, que são necessários para o entendimento do mundo criado pela cinematografia.

São sugeridos diversos gêneros fílmicos, que proporcionam aguçar o olhar do aluno a entender que todo o processo de produção interfere no filme assistido. Existe um propósito para o filme ser uma ficção ou um documentário; assim como para ser uma comédia ou drama. Diretores clássicos do cinema e estéticas diferenciadas são apresentados no projeto para auxiliar percepções fílmicas de professores e alunos.

O *Caderno de Cinema do Professor: dois*, lançado em 2009, traz materiais de apoio ao professor com o objetivo de aprofundar os estudos sobre cinema. Para tanto, reúne artigos de estudiosos do assunto, que versam sobre o uso do cinema na sala de aula, história do cinema e sua linguagem.

O texto de Marcos Napolitano, “*Cinema: experiência cultural e escolar*”, apresenta possíveis usos do cinema no ensino, enumerando fatores determinantes para a análise cinematográfica visando efeitos pedagógicos, como época de produção, valores ideológicos do roteirista e diretor; interesses comerciais e gênero. A escolha destes elementos pretende aprimorar a exibição dos filmes na sala de aula: conhecer uma breve história do cinema, entender as escolhas estéticas dos realizadores e os processos de produção dos filmes. Napolitano elenca, assim, alguns elementos básicos como os de Processo: pré-filmagem, filmagem, montagem-edição, lançamento. E Recursos Técnicos: cenários e objetos, atores, luzes, sombras, ângulos, movimentos, enquadramentos, sons, ruídos, músicas.

Para o trabalho com filmes na sala de aula, o autor reflete sobre os tipos de abordagens possíveis, tais como incrementar algum conteúdo, gerar debates de temas transversais e tratá-los como fontes documentais em si. Independente de qual seja a forma escolhida pelo professor de trabalhar com o cinema no ensino, a análise permeia o tratamento estético e ideológico. Nas palavras de Napolitano, no caso específico da História:

“o professor deve ver o filme histórico como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre tem ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco são herdeiras diretas daquela história encenada” (NAPOLITANO, FDE, 2009, p. 22).

Essas observações do autor são importantes para evitar que o cinema seja utilizado como representação exata de uma época ou que seja encarado enquanto imagem de um determinado fato histórico. Ao se valer dos anacronismos e possíveis erros históricos apresentados nas películas, o professor auxilia os alunos a desvendar os objetivos do filme e entender os processos de representação.

Evidenciando a preocupação com o entendimento do cinema enquanto linguagem, o caderno traz o texto *A Linguagem Cinematográfica*, de Eduardo Ramos, que discute aproximações e distanciamentos da noção de Cinema e Realidade, importante de ser trabalhada com os alunos, visto que em um primeiro momento muitos assimilam a imagem do filme como uma possível realidade na tela.

Para entender as interpretações e ambiguidades apresentadas nos filmes, o autor aponta que o cinema possui uma linguagem própria, caracterizada pela imagem em movimento, pelo uso da música e da fotografia compondo a imagem e pela decupagem e montagem do filme. Traz também uma síntese dos elementos constitutivos da produção e das profissões que envolvem o cinema. Uma perspectiva é a ideia de que ‘cinema é igual a filme mais espectador’, já apresentada por outros teóricos, de que cada espectador assiste e entende um filme de forma diferente baseado nas suas próprias experiências de vida.

Napolitano traz instruções sobre planejamento do trabalho em sala de aula e elaboração de roteiros para análise fílmica. Orienta para o fato de que: escolher trabalhar com filmes na escola deve ser uma ação pensada e dirigida com uma finalidade. Usar o filme apenas para ilustração, ou “tapa-buraco”, como afirma o autor, é um exemplo de mau uso deste recurso didático. Aconselha o preparo do professor em assistir previamente aos filmes, escolher abordagens conceituais possíveis e valorizar a estética e linguagem cinematográfica.

O caderno traz, com relação aos usos do cinema em sala de aula, abordagens currículos de ensino-aprendizagem, com o texto “*A Linguagem do Cinema no Currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor*”, de José Cerchi Fusari. A partir desta perspectiva, o autor enxerga o filme no currículo escolar como um recurso que está inserido na função social da escola contemporânea e dos projetos políticos pedagógicos. Assim como Napolitano, Fusari elabora instruções do uso deste recurso para propiciar experiências significativas, que devem ser pensadas antes, durante e após a exibição dos filmes.

Além das metodologias e didáticas, o *Caderno de Cinema do Professor: dois*, apresenta aos leitores um breve panorama da História do Cinema, necessário ao entendimento dos filmes e estilos cinematográficos.

Eduardo Morettin discute questões fundamentais aos professores que pretendem fazer do cinema um recurso didático no texto “*Uma História do Cinema: movimentos, gêneros e diretores*”. O autor trata do surgimento do cinema de tradição circense; da passagem dos *nickelodeons* aos salões luxuosos; da industrialização da produção cinematográfica; as transformações no cinema norte-americano. Apresenta igualmente um panorama do cinema brasileiro, tratando dos documentários da elite política até a década de 1920, dos ciclos regionais, chanchadas, Cinema Novo, Cinema Marginal até o Cinema de Retomada a partir da década de 1990. Entender este panorama e entrar em contato com obras clássicas do cinema brasileiro, estadunidense, europeu e asiático, segundo o autor, ajuda a aprimorar o olhar do professor, contribuindo assim para que o trabalho em sala de aula inclua elementos específicos do cinema.

Ainda em 2009, o projeto lançou o *Caderno de Cinema do Professor: três*, que reúne entrevistas sobre cinema e escola com professores, críticos e diretores de cinema. Novamente surgiram breves históricos do cinema enquanto arte e produto; tratou-se do Cinema Novo no Brasil; e da importância do espaço do cinema na escola.

O crítico de cinema Inácio Araújo afirma que o cinema deve ser incluído no rol de atividades da escola, visto que a sociedade atual é cada vez mais permeada pelas imagens. Para o autor, o filme deve ser algo que ajuda a ver: “o cinema é uma fonte histórica, sem dúvida, mas quem vê um filme precisa estar consciente de que o fato de mostrar algo não significa que ele diz a verdade sobre aquele fato” (ARAÚJO, 2009, p. 20). Sendo assim, o cinema, trabalhado a partir das noções de representação auxilia na desconstrução da noção de veracidade vinculada às imagens.

Nesta perspectiva sobre a utilização do cinema, os professores Gofredo Bonadies (BONNADIES, 2009, p.56-65) e Sandra Haddad (HADDAD, 2009, p.46-55), em suas entrevistas, afirmam que o cinema auxilia a leitura crítica do mundo, altera as formas de enxergá-lo e interpretá-lo, sendo importante ensinar aos alunos a lerem os filmes.

Assumindo a preocupação de inserir professores no tratamento do discurso cinematográfico, o *Caderno* apresenta entrevistas com os diretores de cinema Eduardo Coutinho e Anselmo Duarte; do diretor da Cinemateca, Carlos Magalhães e um depoimento do diretor Walter Lima Jr, os quais versaram sobre a importância do cinema

enquanto registro, sobre o histórico do cinema brasileiro e mundial e levantaram também a premissa de que é necessário aprender a ver as imagens.

Carlos Magalhães, sobre a relação entre cinema e educação, afirma que: “para servir de ferramenta para a Educação, o cinema deve ser entendido nas suas especificidades” (MAGALHÃES, 2009, p. 44), o que corrobora com a ideia geral do projeto e desta pesquisa de que, os elementos técnicos e ideológicos do fazer cinematográfico devem ser incorporados às práticas de ensino escolar.

No *Caderno de Cinema do Professor: quatro*, há o material de apoio à segunda caixa de filmes enviadas às escolas, que contém 21 títulos⁵. Foram realizados roteiros e propostas de atividades envolvendo os objetivos dos PCNs e os usos da linguagem cinematográfica na sala de aula.

Esta segunda caixa de filmes e material de apoio enviado às escolas apresenta um conjunto diverso de gêneros e estilos cinematográficos. Os roteiros e sugestões de atividades privilegiam a análise cinematográfica e os temas transversais, como na primeira caixa. A perspectiva de trabalho é semelhante à do primeiro *box*.

Em 2012, foram enviados 10 filmes às escolas e os roteiros dos filmes do *Caderno de Cinema do Professor: cinco*, estão publicados separadamente no site⁶ do projeto.

Os filmes e as sugestões de atividades do Projeto “O Cinema vai à Escola – a linguagem cinematográfica na Educação”, de 2008 a 2012, abordam questões conceituais importantes para o trabalho com o cinema na sala de aula. A proposta de trabalhar os filmes a partir da linguagem cinematográfica e fornecer aos professores materiais a respeito das especificidades do cinema contribui, em muito, para que os docentes envolvidos no projeto aprendam as noções básicas de cinema e auxiliem os alunos a entenderem esta linguagem.

Em iniciativa mais recente, o Congresso Nacional e a Presidência da República sancionaram a Lei 13.006, de 2014, que acrescenta um artigo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica:

⁵ Os títulos estão listados no Anexo I.

⁶<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/cinema/Cinema.aspx?menu=14&projeto=3> Acessado em 08/01/2013

§ 8o A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (BRASIL, 2014)

A lei estabelece apenas o cumprimento das horas semanais de exibição de filmes nacionais, sem especificar temáticas, nem em quais disciplinas deverão ocorrer. Ainda que muitos questionamentos possam ser levantados (efetivação da lei, quais equipamentos necessários, formação de professores, dentre outros), é importante reconhecer a importância da iniciativa.

Para orientação docente, foi lançado no mercado editorial, o livro de Marcos Napolitano sobre os usos e metodologias do trabalho com o cinema no ensino de História. Na obra *Como usar o cinema na sala de aula*, o autor discute como inserir filmes comerciais no ensino, ultrapassando a ideia de ilustração de temas e conteúdos, ou apenas de tornar as aulas mais motivadoras a alunos desinteressados. Apresenta metodologias e possíveis práticas de ensino, abordando diversas disciplinas e temas transversais, selecionando de diferentes formas, seja pela abordagem ou pela faixa etária.

O cinema e o ensino de História têm uma trajetória longa, com contribuições tanto dos historiadores que aprofundaram estudos do tema, como das iniciativas de professores de introduzirem novas linguagens e recursos nas salas de aula.

O tema dessa pesquisa, aqui desenvolvida, pretende contribuir para fazer a intersecção entre cinema, ensino e a temática da história indígena, estabelecida como obrigatoriedade no currículo escolar através da lei 11.645/2008.

1.2. Temática Indígena e Ensino de História.

1.2.1. Representações das populações indígenas

Quais as imagens construídas para as populações indígenas brasileiras?

Theodor de Bry, com a obra *Grands Voyages*, de 1590, contribuiu com a divulgação de um imaginário sobre os povos do Novo Mundo, a partir de suas gravuras. O autor, inserido no contexto da expansão marítima, baseou-se nos relatos de viajantes, como os de Hans Staden e Jean de Lèry. As gravuras compilaram as imagens presentes na mentalidade dos europeus dos séculos XVI e XVII, a partir do que concebiam acerca das diferentes culturas e em um contexto onde a tradição imagética europeia estava permeada, segundo Febvre, por um universo de demônios (FEBVRE *apud* PEREIRA, 2009, p.4). Sendo assim, diversas imagens focaram nas cenas de antropofagia, rituais religiosos e guerras, apresentando uma “não-humanidade” dos índios, que passaram, a partir de então, a serem entendidos como um grupo coeso, que partilhava dos mesmos ritos, costumes e culturas.

Ainda a partir do imaginário europeu, a noção de barbárie conferida aos nativos da América, pode ser entendida como artifício para a justificativa da dominação pautada no embate entre “bárbaros” e “civilizados”. A noção de representação, entendida a partir de Chartier, pode estar vinculada a interesses de projetos políticos, visto que não podem ser concebidos como discursos neutros. Segundo o autor: “As representações do mundo social assim construídas (...) são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Os cronistas do século XVI, como Pero de Magalhães Gandavo, André Thévet, Gabriel Soares de Souza, e os já citados acima, influenciaram as representações realizadas sobre os indígenas no momento de formação da identidade nacional. O século XIX apresentou-se a partir da necessidade de recuperação de memórias históricas que tratassem de uma unicidade do povo brasileiro. Sendo assim, nos anos de 1830, passou a ser construída uma memória nacional, a partir da literatura e de instituições públicas, como o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, criado em 1838.

Esta construção da História do Brasil delegou um lugar aos índios: o passado. A criação da noção de “desaparecimento” dos nativos na escrita histórica se dá, segundo Maria Regina Celestino de Almeida, a partir da noção de aculturação empregada na época, pois consistia na perda de identidade étnica: “aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam da nossa história” (ALMEIDA, 2010, p. 14). Segundo a autora, os índios, vistos como “povos primitivos”, foram considerados isolados e sem história, sendo objeto de estudos antropológicos e etnográficos.

Inseridos na historiografia imperial, das elites para as elites, “o lugar dos índios nessa história só poderia estar no passado” (ALMEIDA, 2010, p. 138). O índio, entendido como entidade homogênea, confere unicidade à população, e apresenta possibilidades de ser símbolo do nacionalismo brasileiro, por se encontrar nas raízes da formação da sociedade. Idealizados no passado, aparecem na literatura, música e artes plásticas.

O romantismo “marcou o pensamento dos séculos XIX e XX ao edificar o índio como símbolo emblemático da identidade nacional” (MARIANO, 2006, p. 53). Autores como Gonçalves Dias e José de Alencar apresentam a temática indígena em suas obras a partir da construção da ideia do “bom selvagem”, o índio mítico e lendário, associado à natureza, que representa a nacionalidade brasileira ao se fundir com os portugueses e se aculturar. Essa visão romântica permeou a imagem veiculada por diversos meios na sociedade e até os dias de hoje demarca posicionamentos acerca do que é ou não ser índio.

Com a continuidade das teorias raciais e de evolucionismo do século XIX, há no século XX um pequeno lugar relegado aos grupos indígenas na historiografia. O índio era visto como um ser que se encontrava em um estado primitivo e através do progresso – proporcionado pelo Estado, responsável pela tutela dos povos indígenas – poderia entrar em um estado de civilização e, a partir de então, a imagem construída dos grupos indígenas passou a ser a de povos pertencentes ao passado e que são, muitas vezes, considerados entraves para o desenvolvimento nacional ou usados para a formulação de um ideal nacionalista. Como, por exemplo, no governo de Vargas, que criou o “Dia do Índio”, mas sem preocupações de buscar as especificidades e identidades de cada povo, visto que os objetivos eram outros: “[...] durante o Estado Novo, o Estado orquestrou ou promoveu um discurso indigenista que ecoava todas as questões proeminentes na

política mundial da época: racismo, xenofobia e chauvinismo” (GARFIELD *apud* MARIANO, 2006, p. 62).

A partir da década de 1970, o estudo sobre as populações indígenas passou a ser ampliado por esforços de historiadores e antropólogos. As análises de “situações de contato”, realizadas pelas duas áreas, acarretaram mudanças nos conceitos de aculturação e identidade étnica, passando a ser mais plurais. Segundo Maria R. C. de Almeida: “identidades [são] como construções fluídas e cambiáveis que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem” (ALMEIDA, 2010, p. 24). Essa mudança pode ser observada, por exemplo, em outros meios, ainda que permaneçam muitas vezes vistos como povos do passado e com pouca participação na sociedade, pois boa parte do conhecimento ainda fica restrito às universidades. A década de 1970 inaugura também um processo, iniciado pelas populações indígenas, de recuperar sua visibilidade histórica, de luta por reconhecimento de suas identidades, direitos e pela terra.

Os estudos de John Monteiro e os mais recentes de Maria Regina Celestino de Almeida, por exemplo, ainda não têm chegado à escola e aos livros didáticos, que ainda pouco consideram as diversas atuações desses povos reivindicando seus direitos de manutenção da identidade, os conflitos existentes pelas terras, e as políticas governamentais, desde o período colonial até o século XX. Nos manuais escolares, essas questões acerca da construção do Estado Nacional e os seus ‘custos’ se mantêm silenciadas. Mas, Almeida afirma que desde a década de 1990, a historiografia brasileira vem se preocupando em estudar os grupos indígenas situando-os na condição de sujeitos históricos:

“Com base em abordagens interdisciplinares, as pesquisas atuais centram o foco da análise nos próprios índios e identificam suas formas de compreensão e seus objetivos nas várias situações de contato por eles vividas, levando em conta os interesses e significados diversos das atuações políticas, socioeconômicas e culturais dos vários atores em contato”. (ALMEIDA, 2012, p. 22-23).

A pesquisa com livros didáticos aprovados pelo MEC entre 1999 e 2005, desenvolvida por Izabel Gobbi, reflete sobre as imagens e tratamentos dados aos povos indígenas:

“A temática em questão gera muitos desdobramentos e merece ser tratada com cuidado, pois constatar que em livros didáticos de História amplamente utilizados nas escolas os povos indígenas são geralmente citados nas primeiras páginas, aquelas dedicadas à História do Brasil e referentes ao período que se seguiu após a chegada dos colonizadores, e citados, muitas vezes, como “povos primitivos”, que estavam num “estágio cultural inferior” ao que se encontravam os europeus e que, por isso, poderiam representar um entrave ao almejado “progresso econômico”, tendo sua historicidade negada, é constatar, também, que a subjugação dos povos indígenas pelos colonizadores e, até os dias de hoje, pelos detentores de poder, não tem merecido um tratamento crítico por parte da maioria dos autores dos referidos livros e, por que não, por parte dos meios estatais responsáveis pela sua avaliação e distribuição.” (GOBBI, 2010, p. 53)

Existe na realidade, segundo o estudo realizado por Maria Victoria Granero⁷, uma “desinformação sobre a cultura indígena”, pois, ao realizar trabalhos pictóricos com crianças e adolescentes, obteve resultados que apresentaram que o imaginário trazido pelas escolas e programas de televisão é de que os indígenas do Brasil são semelhantes aos da América do Norte. Sendo assim, fortalece a ideia de que a veiculação de imagens e conceitos equivocados sobre as populações brasileiras torna o cidadão um desconhecedor de sua própria cultura.

Grupioni, sobre a presença dos indígenas nos livros didáticos, afirma que:

“Além de apresentar os índios como pertencentes a um tempo pretérito, os manuais escolares transmitem imagens fragmentadas e contraditórias. Entre outras coisas, produzem a mágica de fazer os índios aparecerem e desaparecerem da história do Brasil, ao sabor da história da colonização.” (GRUPIONI, 2001, p. 17)

Esta noção eurocêntrica que norteia o tratamento acerca dos povos indígenas também é abordada por Norma Telles, que aponta que existe uma “visão simplista” nos manuais escolares, colocando a ideia de tempo e espaço sempre na perspectiva da realidade europeia: “o espaço americano só adquire realidade e sentido, em relação à Europa e à possibilidade de ser europeizado” (TELLES, 1987, p. 81).

A lei n 11.645/2008, ao tratar da obrigatoriedade do tema na escola, permite entender que haverá esforços para que o tratamento da temática se dê de forma a trabalhar a sociedade brasileira como pluriétnica e respeitadora dessas tantas diversidades sociais e culturais existentes no Brasil. E, provavelmente, com o aumento da demanda de pesquisas sobre as populações indígenas no meio acadêmico, as produções didáticas devem ter a responsabilidade de acompanhar essas mudanças.

⁷ O ESTADO DE SÃO PAULO, 19 DE MAIO DE 1983. P.18.

Com relação aos meios informativos de maneira geral, a premissa apresentada por Carlos Alberto Ricardo é também a da desinformação:

“O que se informa, e portanto, o que se 'consome' sobre o assunto, são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecedoras da realidade. A coisa mais comum de se ler ou de se ouvir na imprensa são notícias com o nome das 'tribos' trocado, grafado ou pronunciado de maneira aleatória. Não raro um determinado povo indígena é associado a locais onde nunca viveu, ou ainda a imagens que, na verdade, são de outro povo indígena.” (RICARDO, 1995, p. 31)

Com a perspectiva de entender o Ensino de História como um meio articulador e formador de concepções sociais é que se torna necessário repensar as histórias das comunidades indígenas do Brasil. Para essa reavaliação é necessário, em sala de aula, trabalhos de desconstrução das imagens simplistas e genéricas, que debatam com os alunos quais são as construções imagéticas da sociedade atual e de outras épocas e realizar a construção de um novo olhar mais reflexivo.

As representações construídas historicamente ao longo dos séculos influenciaram também a indústria cinematográfica. A intenção é, então, na sequência desta pesquisa, localizar como os filmes nacionais representaram as populações indígenas brasileiras.

1.2.2. Cinema de Temática Indígena

No entrelaçamento das relações entre a História e o Cinema, focado na temática indígena, os filmes nacionais, que abordam o tema, podem ser vistos e analisados como objetos de estudo acadêmico e didático, no sentido de que são produtos da sociedade e que veiculam discursos e valores. O primeiro esforço é procurar entender como o cinema, inseparável da História, tratou – e trata até os dias de hoje – a questão indígena, e se as visões apresentadas estavam em consonância com as demais representações em outros suportes, como a literatura e os materiais didáticos.

Desde o início do cinema no Brasil, a imagem do indígena está presente nas produções cinematográficas no formato tanto de ficção, como de documentário. E, desde a década de 1910, eles têm sido representados a partir dos ideais sociais presentes na literatura e historiografia do século XIX. Segundo Edgar T. da Cunha, se dá:

“focalizando o índio brasileiro de formas variadas e expressando um imaginário social, ou melhor, como a sociedade não

indígena, urbana, dos centros produtores e consumidores de cinema, construiu e expressou um certo conjunto de imagens e valores em relação às sociedades indígenas” (CUNHA, Mnemocine)

O primeiro longa-metragem que apresentou o índio brasileiro foi *O Guarani*, de Salvatore Lázaro, de 1911. Era um musical inspirado na ópera de Carlos Gomes, a partir das temáticas das obras de José de Alencar, que foram fontes para os roteiros de diversos filmes e construção do imaginário social para estes grupos brasileiros, interpretados no ideal do romantismo:

“O personagem indígena nestes filmes é caracterizado: através do uso excessivo de maquiagem, uma vez que ainda não se utilizam atores indígenas. Estes atores são brancos e têm que usar uma pasta especial, para ficarem, próximos da cor do índio. Na análise mais geral dos filmes por nós levantados o personagem indígena aparece na sua maioria em segundo plano, em relação ao branco (raramente ele aparecerá isoladamente). Quando “índios” aparecem em segundo plano, o primeiro plano é ocupado por um herói branco, que é o personagem principal.” (SILVA, 2007, p. 201).

Já em 1915, *O caçador de esmeraldas*, de Marc Ferrez, foi baseado no poema de Olavo Bilac. E, ao tratar da busca de Fernão Dias Paes por Eldorado, apresentou o contato dos *não-índios* com diversos grupos indígenas, mas na perspectiva de enaltecer a figura do desbravador.

Os primeiros trabalhos com as imagens do índio no cinema, de caráter documental, foram os da Comissão Rondon, realizados pelo Major Luis Thomaz Reis. Muitos registros aconteceram através do trabalho de Edgard Roquette Pinto que, interessado em filmar atividades cotidianas das aldeias, realizou o filme *Nhambiquara*, em 1912. Nas palavras do realizador, a intenção desta película foi: “mesmo com uma encenação que o índio faz para a câmera permite registrar um documento visual” (PINTO *apud* BRUZZO, 2004, p.161). Sendo assim, os filmes do início da empreitada da Comissão possuíam o objetivo de realizar registros próximos da realidade dos grupos indígenas, ainda que admitindo o caráter ficcional das produções.

Ainda na perspectiva do cinema documental, os trabalhos de Silvino dos Santos, tratam de diversos fatores da condição de vida dos índios, realizando uma atualização da valorização da natureza. O filme *No Paíz das Amazonas*, de 1922, obteve ampla recepção na época. Esta produção de cinema, como registro do real, foi precursora do cinema educativo que ganharia força nas décadas seguintes, com função de construir uma visão “correta e científica” dos eventos históricos e naturais.

Além da produção documental, a figura do indígena brasileiro foi representada em filmes de aventura e romanescos, com inspiração na literatura indigenista e em

filmes históricos e epopeias como, por exemplo, o *Caçador de Diamantes*, de Vittorio Capellaro (1932) e *O Descobrimento do Brasil*, de Humberto Mauro (1936).

A cinematografia nacional dessa temática, como um todo, trabalhou na perspectiva de construir uma imagem do “índio brasileiro”, pautada na representação já concebida no século XVI, a partir dos relatos dos cronistas viajantes, como sintetiza Rosa Bernardo:

“O Índio Brasileiro tornou-se uma entidade genérica, um ser imaginário que povoava o inconsciente europeu segundo conceitos extremos, ou seja, tanto como habitantes de um Paraíso Perdido quanto selvagens antropófagos, seres quase demoníacos, de acordo com a ótica cristã ocidental” (BERNARDO, 2002, pág. 62)

E este índio genérico que permeia a mente dos brasileiros ainda nos dias de hoje, começou a ser moldado no cinema, já a partir das suas primeiras aparições. A Comissão Rondon, com suas fotografias e filmagens, contribuiu neste sentido. Foram pensadas e forjadas imagens do índio em seu estado natural, denominado de “índio selvagem”, transformado em “índio pacificado”, depois “índio integrado”, para, então, ser “índio civilizado”, que poderia fazer parte da sociedade brasileira. Tacca, ao analisar as produções da Comissão Rondon, realiza alguns questionamentos que podem ser válidos para a reflexão sobre as demais produções de temática indígena:

“Por que criar uma imagem dessas sobre o índio? Quais as razões que levariam um fotógrafo em campo, no meio da selva amazônica e no começo do século XX, a fazer uma imagem como essa? Para quem essa imagem estava sendo destinada como mensagem?” (TACCA, 2001, pág. 14).

Segundo a pesquisa de Tacca, apresentada na obra “A Imagética da Comissão Rondon”, ao retratar as populações indígenas como homogêneas e genéricas, a Comissão contribuiu para a construção de uma “imagem conceito” do índio:

“Os filmes e as fotografias da Comissão eram exibidos em grandes audiências públicas que formavam o imaginário das populações das cidades sobre o sertão e sobre os povos indígenas” (TACCA, 2001, pág. 18).

Estas primeiras filmagens enquadram-se no contexto da construção de um “índio” brasileiro, que apesar de em alguns filmes serem nomeados à quais grupos pertenciam e tratadas as suas especificidades, como no *Rituais e festas bororo* (1917), construía uma imagem errônea, ou no mínimo simplista, acerca das populações indígenas. Nesse filme, os bororos foram apresentados aos espectadores como “isolados”, tendo sido omitida a presença dos missionários salesianos, que lá estavam desde 1884. O roteiro desenvolvido transformou os indígenas “selvagens” em

“civilizados”, a partir do contato com os brancos da Comissão Rondon. Essa escolha de montagem fílmica, segundo o pesquisador, se deu, pois:

“O excêntrico ritual funerário perderia seu impacto de ‘selvagem’ e sua originalidade se mostrasse a outra face dos bororos em processo de aculturação, e o componente inóspito da viagem do ex-presidente norte-americano⁸ ficaria desinteressante, já que até mesmo exploraram um rio que acabou sendo batizado com seu nome”. (TACCA,2001, pág.32).

Filmes realizados pela Comissão Rondon veicularam, juntamente com as produções literárias e historiográficas, imagens dos povos indígenas sempre relacionados à natureza e como selvagens, que em contato com a “civilização”, tornavam-se “aculturados”, e sendo inseridos na sociedade brasileira, apesar de terem sido silenciados e marginalizados.

Nos anos 1920, a presença do indígena no cinema não era bem vista, pois era um elemento da sociedade que o Brasil, enquanto projeto de Nação, não desejava exaltar. Foram produzidos apenas dois filmes sobre a temática indígena, com o mesmo título, *O Guarani*. Um deles foi produzido por João de Deus (também inspirado na obra de Carlos Gomes), em 1920. O outro, em 1926 por Vittorio Capellaro, retratando mais fielmente a obra de Alencar.

Na mesma intensidade em que o cinema se transformava no grande instrumento de cultura de massas, os setores mais conservadores da sociedade brasileira não aceitavam o caráter não científico do cinema de diversão e recusavam a presença de

“aspectos negativos da sociedade brasileira. Idealizado nas páginas do romance de José de Alencar ou cantado na ópera em italiano de Carlos Gomes, *O Guarani*, o índio, por exemplo, tornava-se intragável quando, em sua adaptação cinematográfica, expunha aos olhos das elites brasileiras índios de carne e osso. Nos anos 20 o cineasta italiano Vittorio Capellaro foi preso após de haver cometido o ‘crime’ de mostrar alguns índios em sua versão paulista de *O Guarani*”. (ALMEIDA, ANAIS DE EPEH, 324-325).

Um bom exemplo desta perspectiva, que vigorou também nas décadas seguintes, foi o filme “*Os Bandeirantes*”, produzido pelo INCE, com direção de Humberto Mauro. Esta produção trata do Brasil Colonial dos séculos XVI e XVII, trabalhando os processos de subordinação da natureza pelo homem, a construção da nacionalidade brasileira, e indicando os segmentos da sociedade que auxiliaram na formação da nação.

⁸ Entre 1913 e 1924, o então presidente norte-americano Theodore Roosevelt participou de uma expedição científica no Mato Grosso, acompanhado por Thomaz Reis, dirigindo o filme *Expedição Roosevelt a Mato Grosso*. O filme, com título *Expedição* foi exibido no Rio de Janeiro em 1915.

Nela, a escravidão e o genocídio dos grupos indígenas não aparecem no enredo. Para o INCE este era o filme histórico verdadeiro, contando com auxílio de especialistas na produção, com base em documentos e sem causar “arranhões na moral” da sociedade brasileira (MORETTIN, 1995).

Outros filmes em que aparecem grupos indígenas nesta época são: *Iracema* (1919), de Vittorio Capellaro; *Amor de Apache*, de Luís Barros (1930); *Iracema*, de Jorge Konchin (1931); *Anchieta, entre o amor e a religião*, de Arturo Carrari (1931), *Tapirapés*, de Roberto Pompílio (1934), dentre outros.

O último filme dos anos 1930, *Aruanã*, de Libero Luxardo (1938), apresenta uma novidade na elaboração e construção na narrativa fílmica acerca desta temática. Ainda que o enredo tratasse do desbravamento da natureza, do confronto com os grupos indígenas e do ‘clássico’ romance entre uma índia e um homem branco, essa película apresentava atores indígenas Carajás, demonstrando, então, uma possível ruptura – ou uma menor preocupação – na idealização do indígena. O índio não era representado pelo ator branco, que usava maquiagens e adornos para caracterizá-lo.

A apropriação romântica do indianismo proposto por José de Alencar mostrou ser o “primeiro esforço de construção de elementos do imaginário sobre a sociedade nacional e de uma identidade e sensibilidade coletiva” (CUNHA, 1999, pág. 43) e se transformou em uma das primeiras fontes para o cinema de temática indígena.

Desde o seu início, o cinema brasileiro teve a preocupação com a temática indígena, seja através de vestígios documentais, gravações do cotidiano (como nas filmagens de Roquette-Pinto e da Comissão Rondon), seja na forma ficcional (visão romântica do indígena) ou das questões culturais e de sobrevivência. Portanto, foi criada uma expressiva produção nacional desde a década de 1910. John Monteiro afirmava que apesar de, nas últimas décadas, terem ocorrido mudanças na historiografia, com uma incorporação de novos objetos de estudo, há ainda pouco espaço para a questão indígena. E afirmava que: “parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagem, na década de 1850: para os índios ‘não há história, há apenas etnografia” (MONTEIRO, 1995, p. 221).

A construção de um índio imaginário no Brasil ganhou força também através das telas de cinema, pois em diversas produções tem sido exaltada a figura exótica dessas populações, sempre colocados como “o outro”, “o diferente”, e contribuindo para a construção de um grupo genérico chamado “índio”, mesmo que nas produções fílmicas

sejam identificados os grupos indígenas envolvidos. Por não serem especificadas suas particularidades culturais e históricas para o público, a imagem difundida é que existe um único grupo de índios brasileiros.

Se nos anos quarenta e cinquenta, o indígena figurava principalmente como pano de fundo nas narrativas cinematográficas ficcionais, como em *Fernão Reis*, de Alfredo Roberto Alves (1956), passa a aparecer nas décadas seguintes como personagem central nos filmes. Na área documental, as produções contam com os títulos: *Aspectos do Alto Xingu*, de Manuel R. Ferreira (1948); *Frente a Frente com os Xavantes*, de Genil Vasconcellos (1948); *Kalapalo*, de William Gerick (1955), dentre outros.

O foco volta-se para “sobre o que é ser índio no Brasil e sua identidade no contexto social mais geral da sociedade” (SILVA, 2007, pág. 204). Em *Terra em Transe*, de Glauber Rocha (1967) “o personagem indígena irá aparecer como alegoria da origem do povo de Eldorado”, (SILVA, 2002, pág. 48), um país fictício, sugerindo o papel e importância dos grupos indígenas na constituição da sociedade brasileira. No *Lana, rainha das amazonas*, de Cyll Farney e Geza Von Cziffra (1966), a líder do grupo de mulheres indígenas não possuía as mesmas características das demais da aldeia. Era loira, não se apresentava nua, indicando sua proximidade com a “civilização”, envolvendo questões de domínio e subordinação e relegando os indígenas tradicionais à submissão.

Brasil, ano 2000, de Walter Lima Jr (1969), apresentava em sua narrativa a ideia de que os grupos indígenas estariam fadados ao desaparecimento. A partir de uma III Guerra Mundial, o filme mostra um futuro sem índios. *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, de 1969, inspirado na obra de Mário de Andrade, trazia de volta a imagem do índio preguiçoso, com forte apelo sexual, sempre com sucesso em suas empreitadas.

Nas décadas de 1970 a 1990, ocorreu uma extensa produção fílmica com representações indígenas. Alguns títulos foram: *Como era gostoso o meu francês*, Nelson Pereira dos Santos (1970); *Pindorama*, Arnaldo Jabor (1971); *Uirá, Um Índio em Busca de Deus*, Gustavo Dahl (1974); *Iracema, uma Transa Amazônica*, Jorge Bodanski (1975-1980); *Ajuricaba, o rebelde da Amazônia*, Oswaldo Caldeira (1977); *Anchieta, José do Brasil*, Paulo César Saraceni (1978); *Raoni*, Jean-Pierre Dutilleul, Luis Carlos Saldanha (1978), *Curumim*, Rudá de Andrade e Guilherme Lisboa (1978); *Iracema, a virgem dos lábios de mel*, Carlos Coimbra (1979); *O Guarani*, Fausi Mansur (1979); *Terra dos Índios*, Zelito Viana (1979), *Mato Eles?*, Sérgio Bianchi (1982);

“Índia, a filha do Sol”, Fabio Barreto (1982); *Avaeté, Semente da Vingança*, Zelito Vianna (1985); *Kuarup*, Rui Guerra (1989); *Yndio do Brasil*, Silvio Back (1995); “*Brasil Grande e os Índios Gigantes*”, Aurélio Michelli (1995); *Tainá – Uma Aventura na Amazônia*, Tânia Lamarca e Sérgio Bloch (1999); dentre outros⁹.

Há uma mudança importante a partir dos anos 1970, por conta do desenvolvimento dos movimentos de resistência indígena com grande mobilização e luta por direitos, manutenção da cultura e principalmente da vida. É nessa década que há a maior produção de filmes desta temática (SILVA, 2002, pág. 49). As alegorias construídas em torno da figura do indígena brasileiro “aparecem como um contracampo das tensões do mundo contemporâneo” dos anos 70 (CUNHA, 1999, pág 76). Essas alegorias, a partir das definições de Ismail Xavier (2012), podem ser entendidas como “reduzidas inicialmente a um artifício retórico face a um período político adverso”, codificam mensagens, ocultando-as, indicando a censura e problemas impostos pela ditadura, “evocando uma sensibilidade para os problemas do momento” (CUNHA, 1999, pág 116). Segundo Edgar Teodoro da Cunha, é possível entender a imagem do índio, representado naquele contexto, como um espelho que reflete os problemas da nossa sociedade (CUNHA, 1999, pág 116).

Como era gostoso o meu francês, inaugurou a década com um filme que retomou a retratação clássica dos grupos indígenas, trazendo o tema do estrangeiro capturado, aprisionado e envolvido em rituais de antropofagia. A partir de alegorias, a antropofagia aparece no filme como metáfora de resistência dos grupos indígenas (SILVA, 2002, pág.50), que na época de produção, buscou a valorização de suas especificidades culturais e de suas identidades.

Em *Uirá, um índio em busca de Deus*, ao tratar da busca por Maíra, a narrativa trata do contato do índio com sertanejos, a atuação e exercício de tutela do Serviço de Proteção aos Índios, e a morte como alternativa para a superação dos problemas e encontro da felicidade. Possibilita refletir sobre as formas como os grupos indígenas mantinham relações com a sociedade de maneira geral, quais os possíveis conflitos internos de choque entre culturas e as mudanças nos modos de vida quando inseridos na cultura capitalista.

⁹ Há uma listagem, organizada por décadas, dos filmes brasileiros com personagens indígenas até o ano de 2001, em: SILVA, Juliano Gonçalves da. *O Índio no Cinema Brasileiro e o Espelho Recente*. Dissertação de mestrado (Unicamp). Campinas, 2002. Páginas 34-39

O filme *Iracema, uma transa amazônica*, que temporalmente trata da contemporaneidade, apresenta crítica ao “progresso”, à construção da Transamazônica e às mazelas que assolam a região norte do país. O desmatamento e a relação entre Tião Brasil Grande e Iracema evocam novamente a história da jovem índia, seduzida pelo branco que vem de fora e a abandona. Esta Iracema difere-se das “Iracemas” anteriores apresentadas pelo cinema nacional. Ao ser iludida pelo branco, Iracema aparece depois em um prostíbulo. O filme apresenta, assim, a discussão sobre a situação das mulheres indígenas nas frentes de desenvolvimento do progresso a qualquer custo. A Transamazônica, projeto até os dias de hoje inacabado, alterou profundamente a vida de diversos grupos inseridos na região, muitos dos quais viviam em condição de isolamento.

Em 1978, no gênero documentário, foi lançado nos cinemas brasileiros, o filme *Raoni*, em uma coprodução França, Brasil e Bélgica. O filme descrevia as condições de vida dos Caiapós, contatados por Orlando Villas Boas em 1954, e denunciava os efeitos dos contatos com os *não-índios* e o processo de diminuição de sua população. O filme ganhou prêmio no Festival de Gramado e foi indicado ao Oscar como melhor documentário daquele ano. Neste mesmo ano, foram lançados dois filmes destinados ao público infantil que corroboram com as visões estereotipadas para as crianças. Em *Curumim*, o enredo apresentava uma lenda, projetando os espectadores em um mundo supostamente indígena, com fenômenos fantásticos, como o Rei do Sono que causa distúrbios na vida da aldeia. No enredo, a rotina foi retomada, quando Curupira apareceu e junto com Curumim encontraram a Lua, que desfazia a magia. Já em *As aventuras de Robinson Crusoe*, de Mozael Silveira, uma adaptação do clássico de Daniel Defoe, o personagem indígena retomava as tradicionais características selvagens, já veiculadas a partir da obra literária.

Em 1979, novamente foram lançadas releituras de clássicos do cinema, inspirados nas obras de José de Alencar: *Iracema, a virgem dos lábios de mel* e *O Guarani* - com poucas diferenças de enredo e narrativa em relação às produções anteriores - mas com versões cinematográficas adaptadas para o contexto do cinema da época. Em plena década de 1970, com a tendência dos filmes de pornochanchada, Iracema aparece nua, com clara conotação sexual, sendo interpretada por Helena Ramos, considerada a “musa da pornochanchada” na época.

No mesmo ano, *O Caçador de Esmeraldas* ganhou uma nova versão, dirigida por Oswaldo Oliveira, apresentando também a temática histórica ligada aos bandeirantes. Zelito Viana apresentou, no documentário *Terra dos Índios*, as condições de diversos grupos da época. O filme contava com depoimentos de grandes lideranças, como o guarani Marçal de Souza, o xavante Mario Juruna e Angelo Kretã Kaingang, que falavam sobre as disputas por terras e o futuro das nações indígenas. Inaugurou, assim, um nicho de produções fílmicas nas décadas seguintes, com foco na temática das mazelas sofridas pelos grupos indígenas, suas reais condições, os extermínios envolvendo as disputas territoriais, as lutas por direitos e visibilidade na sociedade “não-indígena”.

Nos anos 1980 e 1990, a preocupação dos filmes de temática indígena em muitos casos estava centrada na discussão da violência sofrida por eles. O esforço por pensar e definir quem eram os índios do Brasil instigava diversas produções.

Índia, a filha do sol (1982), retratava os maus tratos aos grupos indígenas, a partir de um roteiro onde havia novamente o romance entre um homem branco e uma indígena. O local de encontro era o garimpo de diamantes. A índia representava o papel de submissa, pois após ser abandonada e violentada, continuava tendo como objetivo estar ao lado de seu amado. No final da história era ressaltada a visão de que os grupos indígenas são puros e bons. Já, *Avaeté, a Semente da Vingança* (1985), baseado no massacre dos “cinta-largas”, em 1963, no Mato Grosso, denunciava a situação de opressão vivida por estes indígenas. Em *Kuarup* (1989), baseado na obra de Antonio Callado, a temática indígena surge a partir dos conflitos emocionais de um padre, que abandona a igreja e passa a viver na região do Alto Xingu, como indigenista e mais tarde, questionador da ditadura militar.

Yndio do Brasil, de Silvio Back (1995), partiu de uma montagem rica de diversas produções fílmicas, canções e poesias do próprio diretor. Apresentava uma crítica ácida e uma denúncia das imagens para os indígenas e para o preconceito e maus tratos por eles sofridos: “E assim, o filme vai nos fazendo ver o quanto o índio tem servido como figura exótica e estranha à civilização, o quanto ele serve como entretenimento para as massas.” (MONTEIRO, Revista Zingu, 2013, 7). O filme,

“nos fornece um panorama interessante da condição do índio brasileiro dentro do seu próprio território. O filme denuncia a enorme falta de cuidado com que essas questões foram tratadas no decorrer dos governos, principalmente militares, criando dilemas e incertezas

que se arrastam e perduram até os dias de hoje” (PEIXOTO, Contemporartes, 4).

A sentença apresentada pelo filme “*Índio Bom é Índio Filmado*”, apresenta o lugar do índio na sociedade brasileira e possibilita reflexões sobre o grande número de filmes com personagem e temáticas indígenas, e as grandes lacunas e silêncios na historiografia tradicional.

Na lógica de movimento de resistência e manutenção das culturas, as produções audiovisuais e cinematográficas revelam-se instrumentos importantes para os povos indígenas, pois se transformaram em ferramentas de ação e de divulgação. Neste sentido, há o projeto Vídeo Nas Aldeias, criado em 1987, com o objetivo de auxiliar os povos indígenas na sua luta pela terra e pela manutenção da cultura, fazendo uso dos recursos audiovisuais.

Em parceria com a TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância do MEC, o grupo Vídeo nas Aldeias produziu uma série com dez programas, intitulada *Índios no Brasil* (2000), destinada às escolas, com o objetivo de introduzir a discussão a respeito dos povos indígenas. Inseridos na lógica de produção fílmica da ONG, a série debate questões relacionadas à diversidade indígenas, suas línguas, representações sobre eles no imaginário dos brasileiros, histórias de contato, problemas do tema, dentre outros, apresentada por Aílton Krenak. A série foi vista, na época de lançamento, como uma possibilidade de desmitificar as imagens indígenas: “(...) a abordagem vai ser sempre voltada para a questão da diversificação dos índios brasileiros e de como eles são vistos pela sociedade brasileira”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/03/2000. D4 – CARDERNO 2)

A partir de 1997, começaram a ser realizadas oficinas de cinema com os grupos indígenas para que estes, a partir do conhecimento da linguagem cinematográfica, pudessem realizar filmes sobre seus povos, mitos, costumes e sua história. O objetivo dos vídeos¹⁰ foi fazer circular entre as comunidades um intercâmbio cultural. E hoje em dia, eles circulam amplamente, sendo vendidos em livrarias e exibidos na internet. Em reportagem do Estado de São Paulo, o projeto é apresentado como algo além de filmagens:

“não se trata apenas de colocar a máquina na mão de alguns índios, mas possibilitar, a partir das filmagens, a conscientização sobre

¹⁰ Entende-se aqui, para os fins desta pesquisa, *cinema* e *vídeo*, como produções fílmicas, ainda que existam as diferenças de público alvo, distinções de produções e locais de exibição.

a cultura de cada tribo. (...) Carelli e Mari querem apenas ampliar as possibilidades de diálogos entre os componentes de uma mesma aldeia, de uma mesma tribo, entre tribos diferentes e – por que não? – com o restante do país e do mundo. Mesmo sendo feito para os próprios índios, as fitas permitem aos que estão fora, e longe, das aldeias, compreender melhor o universo indígena” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 14/03/2000. D4 – CARDERNO 2).

Nas palavras de Mari Corrêa, documentarista e diretora do Vídeo nas Aldeias: “Ao ver estes filmes, não estamos, portanto diante da “verdadeira realidade” dos índios, mas de uma interpretação constituída de pelo menos dois olhares: o da pessoa que filma e da que consente em ser filmada.” (CORRÊA, 2009). Além disso, a perspectiva de que existem tantos filmes quanto os espectadores dele (FERRO IN: NÓVOA, 2009, p. 23), permite pensar que a construção de uma imagem de si para os outros para comunicar ou representar algo passa também pela perspectiva de quem assiste ao filme.

Niette Monte em seu texto *A formação de realizadores indígenas*, analisa o projeto Vídeo nas Aldeias e afirma que:

“Parte de uma rede de organizações não-governamentais com atuação em terras indígenas, o VÍDEO NAS ALDEIAS constrói sua trajetória particular no cenário do novo indigenismo brasileiro ao apresentar uma renovada proposta educativa junto aos povos indígenas e à sociedade brasileira e internacional. Seu trabalho tem obtido reconhecimento como marco de referência original não só pelo rico acervo etnográfico que acumulou em 18 anos, mas pelos processos educacionais interculturais que estão na origem e nos fins de sua produção audiovisual. A partir de 1997, uma prática sistemática e inovadora de formação de realizadores indígenas, entre 23 povos em 4 estados da Amazônia Legal, vem implicando na formação de um público diversificado dentro e fora das fronteiras brasileiras, com a divulgação e comercialização das obras resultantes desse processo educacional”. (MONTE, pág. 1)

O cinema pode ser entendido como importante instrumento de divulgação cultural, e, neste projeto, como instrumento de luta política, de reconhecimento étnico, de disputa territorial e intercâmbio cultural entre os povos indígenas e uma forma de apresentar para a sociedade os povos indígenas a partir das imagens que eles constroem para si mesmos.

Isaac Pinhanta, professor e realizador Ashaninka faz uma reflexão sobre este processo do uso dos meios audiovisuais:

“E os instrumentos que a gente tem de fora, para poder nos defender e para segurar a nossa cultura são a escrita – ter algumas pessoas que aprendam a dialogar, falar e escrever o português – e a câmera, porque você transmite a sua imagem sem precisar sair todo mundo de lá, sai uma pessoa e transmite o que está acontecendo, para as pessoas te ajudarem, te respeitarem. É daí é que vão sair os nossos aliados não indígenas, as pessoas que vão começar a combater esse preconceito. Então nós estamos usando o instrumento com outro

sentido, assim da nossa maneira mesmo. E também para ajudar a sociedade a nos conhecer melhor, mas da maneira que a gente pensa, nós aqui e vocês aí. Nós somos desse jeito, nós temos o domínio do nosso conhecimento e seria bom que todas as pessoas daqui para frente comecem a ver isso. É bom a gente ter esse diálogo. Tem gente que diz: “Ah! vocês querem ser branco, né?” Todo o povo hoje domina a tecnologia do japonês, mas o japonês não é brasileiro, nem brasileiro é japonês. É a mesma coisa, eu não sou Xavante, eu sou Ashaninka, ele é Xavante. Mas a gente pode se organizar com o mesmo instrumento que o branco usa mas com visual diferente, você vai usar ele de acordo com a sua necessidade, com a sua maneira de pensar”. (PINHANTA, p. 4)

Vincent Carelli trata o gênero dessas produções como inserido na tradição do cinema direto, herdeiro do cinema-verdade, que tem como característica principal a ideia de captar as imagens o mais próximo possível da realidade, trazendo o som direto no momento da filmagem, como as falas, ruídos e sons do ambiente, mas o diretor dá maior importância à montagem dos filmes e à seleção do material gravado. Nos vídeos que os Panará produziram, por exemplo, eles contam a história de seu povo, seus mitos registrando-os para que sejam lembrados.

A partir dos anos 2000 encontramos uma notória produção que vem caracterizando e marcando a temática indígena no cinema. *Cronicamente Inviável* (2000), de Sérgio Bianchi, apesar de não centralizar sua narrativa em personagens e acontecimentos dos povos indígenas, apresenta o debate das relações entre os donos do poder e os oprimidos. É o caso, por exemplo, de uma cena de espancamento de um índio por policiais, na qual fica clara a intenção de denunciar o lugar destinado ao índio em nossa sociedade. Em *Brava Gente Brasileira*, (2000), Lucia Murat, aborda o conflito cultural do contato entre brancos e indígenas, ambientado no século XVIII. O filme apresenta a violência contra a mulher indígena a partir de estupros de índias guaicurus e kadiwéus. A diretora escolheu trabalhar com atores indígenas, com exceção da protagonista, e manter a língua kadiwéu, sem tradução, como recurso para evidenciar a distância existente entre estes dois mundos em contato.

Caramuru, a invenção do Brasil (2001) de Guel Arraes, foca numa crítica à atualidade política, econômica e social do Brasil a partir de uma visão cômica da chegada dos portugueses ao Novo Mundo. Neste filme, os índios são apresentados de forma estereotipada, como canibais e preguiçosos, mas, em contrapartida, a figura do português também é ridicularizada. *Desmundo*, de Alain Fresnot (2002), é um filme adaptado do livro de Ana Miranda, e foi ambientado em 1570. Nele, o contexto de fundo é o início da colonização do Brasil, com as populações indígenas sendo

capturadas, escravizadas e cristianizadas. Os personagens nativos são interpretados por atores indígenas, em um esforço de reconstrução do cotidiano social.

Entre os filmes infanto-juvenis, foi produzida uma série com a personagem Tainá. O primeiro filme, *Tainá – Uma Aventura na Amazônia* (2000), de Tania Lamarca, conta as aventuras de uma jovem índia órfã, que vive na floresta com seu avô, que lhe conta histórias de seu povo. A representação indígena reforça a ideia de sua vivência íntima com a natureza. *Tainá – A Aventura Continua* (2004), de Mauro Lima, como os demais filmes da série, realiza uma aproximação dos índios com a natureza e a preocupação com meio ambiente e ecologia, mas sempre com o estereótipo já estabelecido.

Terra Vermelha (2008) de Marco Bechis, foca na situação de luta pela terra dos guarani-kaiowás, propiciando a reflexão a respeito de culturas híbridas, formadas nas zonas de contato entre indígenas, fazendeiros e comerciantes de Mato Grosso. Em *Serras da Desordem* (2008), Andrea Tonacci, a partir de estética diferenciada, apresenta o personagem Carapiru, único sobrevivente de um massacre ocorrido com sua tribo, os Awa-Gujá, recuperando sua história. Quem o interpreta, é o próprio Carapiru. Tonacci, com foco na vida deste personagem, contribui para a reflexão sobre a situação do Brasil, enquanto país que vive sua contemporaneidade em busca de uma identidade, tendo exterminado suas origens.

Xingu (2012), de Cao Hamburger, realizando uma epopeia sobre a vida dos irmãos Villas Bôas, retrata os indígenas a partir de sua cultura originária e os problemas provocados pela aproximação com os *não-índios*. O filme utiliza imagens de arquivo sobre a construção da Transamazônica e do contato das expedições com alguns grupos que viviam isolados. Apresentam, assim, críticas em relação às políticas de ocupação do centro-oeste, iniciadas no governo de Vargas e ampliada nas décadas seguintes. *Uma História de Amor e Fúria* (2013), de Luis Bolognesi, é uma animação que percorre a história do Brasil, apresentando um futuro caótico. Os personagens indígenas aparecem apenas no início, desaparecendo conforme o avançar da narrativa.

O cinema brasileiro, desde que foi criado, recorreu à imagem de indígenas em suas produções. As adaptações literárias tenderam a representá-los com valores agregados às obras de referência, mas também dialogando com os contextos históricos destas produções. Por exemplo, *Iracema*, do romance de José de Alencar, foi representada por uma atriz de descendência europeia, com cabelos cacheados e

vestimentas de pena, no filme de Jorge S. Konchin, de 1931. Mas, a mesma personagem do romance, em 1979, já não estava mais vestida. Uma atriz branca, tingida e nua, encenava todo o filme contracenando também com atores na maioria não índios¹¹.

¹¹ As imagens das representações cinematográficas de Iracema estão no Anexo II

2. Cinema de Temática Indígena no Ensino de História

2.1. O filme como material didático

Segundo Circe Bittencourt, materiais didáticos são “instrumentos de trabalho do professor e do aluno (...); suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. (...) mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p. 295-296).

Trabalhar a temática indígena nas aulas de História, tendo o cinema como material didático, pode trazer ao espectador-aluno uma experiência de reflexão e apreensão mais profunda acerca da temática e da importância de se estudar as formas como são construídas as imagens dos grupos indígenas.

Estudar e ensinar as histórias e culturas dos povos indígenas nas aulas de História pode, a partir do planejamento do professor, perpassar a compreensão dos diferenciados processos históricos vivenciados por eles ao longo da história brasileira.

Nós, docentes, deparamos-nos com desafios ao abordar esta temática, visto que os materiais didáticos disponíveis, em sua maioria, trabalham a história destes povos a partir de suas ações nos séculos XVI e XVII, pautada na ótica europeia.

Grupioni aponta que “os índios na História do Brasil” aparecem nos livros didáticos a partir de imagens contraditórias e fragmentadas, sendo retratados quando da chegada dos europeus como cordiais e amigáveis, passando a traiçoeiros (utiliza o exemplo da Confederação dos Tamoios), como mão de obra preguiçosa e que deve ser catequizado (civilizado), e pouco se fala do seu lugar na atualidade (GRUPIONI, 1995). Essa dispersão dos assuntos da história dos povos indígenas na historiografia e nos livros didáticos também é apontada por Circe Bittencourt, que afirma que:

“Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desapareceram de cena. No entanto, apesar do esquecimento dos indígenas em vários outros momentos da história, pode-se constatar, por intermédio da documentação escolar, tratar-se de um tema integrado a uma certa *tradição* no Ensino de História” (BITTENCOURT, 2013, pág.101).

“A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares”. (BITTENCOURT, 2013, pág.131).

Ao colocarmos a temática indígena como nosso objeto de pesquisa, a intenção é reduzir o silenciamento historiográfico e no ensino, já que o silêncio contribui para “um

apagamento” contribuindo para valores de estímulo do extermínio: “desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente’.” (ORLANDI *apud* ZAMBONI, BERGAMASCHI, 2011, p. 300).

A pesquisa parte da concepção de que os povos indígenas são povos históricos que passam e passaram por inúmeras transformações ao longo do tempo; que se depararam ao longo da história e se deparam, hoje em dia, com a exigência eurocêntrica de desenvolver modos de vida semelhantes aos de seus antepassados do século XVI; mas, permanecem lutando por sua autodeterminação.

Para a desconstrução desta ótica eurocêntrica, reforçada nos valores de identidade nacional, que entende as transformações e adaptações históricas como perda de cultura, a pesquisa fundamenta-se no conceito elaborado por Nestor Canclini a respeito dos processos de hibridação cultural. O autor o define da seguinte forma:

“(…) entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (CANCLINI, 2008, p. XIX)

Afirma ainda que:

“hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina.” (CANCLINI, 2008, p. XVIII).

“A hibridação, como processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 2008, p. XXVI-XXVII).

O autor exemplifica como processo de hibridação cultural a situação atual: “os movimentos indígenas que reinserem suas demandas na política transnacional ou em um discurso ecológico e aprendem a comunicá-las por rádio, televisão e internet”. (CANCLINI, 2008, p. XXII)

Outros conceitos importantes para a pesquisa partem das análises e propostas de Mary Louise Pratt, acerca das zonas de contato e transculturação, criticando a visão eurocêntrica da História. Zonas de contato, para a autora, são: “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação” (PRATT, 1999, p. 27). Sobre transculturação: “etnógrafos têm usado este termo para descrever como grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir de materiais a eles transmitidos por uma cultura dominante ou metropolitana. (...) É um

fenômeno da zona de contato”. (PRATT, 1999, p. 30-31). A partir desses conceitos é possível entender e valorizar, por exemplo, as produções fílmicas dos jovens indígenas, como da série *Vídeo nas Aldeias*. A apropriação das técnicas e estéticas fílmicas, o registro da oralidade em vídeos, contribui para fortalecer cotidianos sociais e culturas nas aldeias.

Pensar o ensino de história de temática indígena através do filme como material didático, a partir destas premissas, permite alargar as possibilidades de trabalho em sala de aula, visto que muitos filmes, através de sua narrativa e montagem, nos permitem debater as ideias de identidade, interculturalidade, alteridade e hibridação cultural, além de possibilitarem reflexões sobre a imagem construída para os grupos indígenas do Brasil.

Os elementos estéticos e técnicos instigam os espectadores a enxergarem na montagem fílmica a representação destes povos. E, em contexto didático, em conjunto com os alunos, elas podem ser analisadas no sentido de sua desconstrução.

A proposta aqui, portanto, persegue a ideia, já apresentada por Kracauer, de que o filme pode ser entendido enquanto instrumento de investigação histórica. Sendo assim, a escolha e as análises realizadas a partir dos filmes instigam a tratar as produções fílmicas enquanto objetos que apresentam determinadas concepções para as populações indígenas e o lugar que ocupam na sociedade brasileira como um todo.

No momento em que a Lei 11.645/2008, começa a ser discutida e incorporada nos projetos escolares e materiais didáticos, é possível pensar a atualidade da temática indígena e sua inserção no Ensino de História, “além de alargar os horizontes do ensino de História com a presença de outros conteúdos, ofereça também outras formas de ensinar” (ZAMBONI, BERGAMASCHI, 2011, p. 303), bem como a incorporação de recursos audiovisuais a partir de suas especificidades técnicas e teóricas.

A indagação proposta por Kaminski contribui nesse sentido: “como o cinema participa da construção (e da desconstrução) de nossos valores, nossos juízos, nossa capacidade de compreensão do mundo?” (KAMINSKI, 2012, p. 180).

As atividades realizadas em sala de aula seguiram os pressupostos teóricos levantados na pesquisa. Foram organizadas sequências didáticas em que fossem trabalhados os contextos de produção, roteiros apresentados pelos filmes, as

especificidades técnicas da linguagem cinematográfica enquanto elemento importante de entendimento e apreensão do filme, e a contribuição de outras fontes, visto que o trabalho escolar muitas vezes requer uma variedade de recursos.

2.2 O cinema de temática indígena na sala de aula.

2.2.1. A escola

Realizei os trabalhos metodológicos no Colégio João Friaza, localizado no município de Embu-Guaçu, no estado de São Paulo. Fundado em 2009, após a separação com outra instituição escolar, tem como pressupostos básicos de ensino auxiliar os alunos a serem tolerantes e autônomos. Trabalho nessa escola desde o início. Primeiro com um projeto inserido na grade curricular, intitulado *Cinema e História*, que faria parte da seção diversificada, também composta por um projeto de *Literatura e Redação*. Eram duas aulas semanais para cada turma do Ensino Médio, onde tive oportunidade de entrar em contato com as relações estabelecidas entre a cinematografia e a história. A partir deste projeto, quando assumi as aulas de História do Fundamental II (2009) e Médio (2010), fiz uso de diversos filmes como materiais didáticos.

A escola possui turmas de todos os anos do Ensino Fundamental II (6º à 9º) e do Ensino Médio (1º à 3º), e permite ampla autonomia de trabalho aos professores, o que criou a possibilidade de trabalhar com meus próprios alunos a temática indígena através das produções cinematográficas.

2.2.2. A Lei nº 11.645/2008 e o Ensino de História

O estudo e a aprendizagem da história dos povos indígenas foram regulamentados a partir da lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, sendo obrigatórios nos níveis da educação básica: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2008).

No documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9394, de 1996, já havia a menção ao tratamento dado ao estudo da história dos grupos indígenas, no sentido de incluí-los no estudo da sociedade de maneira geral - “O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Seção III, art. 32, parágrafo 3) – e, na maior parte, preocupava-se com o ensino das escolas indígenas, garantindo-lhes direitos como educação bilíngue, intercultural e práticas governamentais que assegurem a manutenção da educação indígena. A lei em questão complementa a nº 10.693, de 2003, que tratava do ensino das temáticas africana e afro-brasileira.

Trabalhar esse recorte em sala de aula, abordando com os alunos as especificidades de cada povo, as dimensões culturais, os processos históricos vivenciados ao longo da história do Brasil, as características e modos de vida atuais, os diferentes problemas que enfrentam no contexto contemporâneo, é um desafio imenso para os professores, devido à falta de conhecimento específico. No tocante da lei, o tema deve ser abordado da seguinte forma:

“§1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008)

A legislação trata da obrigatoriedade de trabalhar a temática indígena inserindo-a nos conteúdos de História na escola, bem como nos de Literatura e Artes. Algumas questões, porém, devem ser consideradas para sua efetivação. Os docentes, atuando nas redes de ensino, muitas vezes, não tiveram oportunidade de cursar disciplinas com conteúdos de história indígena brasileira no ensino superior. O acesso a esses conhecimentos tem acontecido por iniciativa de professores que procuram cursos, de curta duração, oferecidos pelas universidades e secretarias de educação.

É necessário questionar como as escolas (nas aulas de História e em projetos pedagógicos) estão tornando o tema acessível a professores e alunos. Também é necessário pensar quais são os materiais didáticos disponíveis para o trabalho e quais as iniciativas governamentais para que o ensino de temática indígena seja feito de forma coerente, observando e respeitando as diversidades dos povos.¹²

A indagação feita por Circe Bittencourt, ao refletir sobre o ensino de História para as populações indígenas, nos é importante: “Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos?” (BITTENCOURT, 1994, p. 105).

Um problema enfrentado pelos professores refere-se às representações disseminadas no imaginário da sociedade brasileira para os povos indígenas, e que

¹²Realizei uma breve pesquisa com professores da rede particular e pública que demonstraram déficit na formação universitária e continuada a respeito da história indígena a ser ensinada nas escolas. A pesquisa está nos anexos.

também estão presentes nas imagens veiculadas nos livros didáticos e demais meios de comunicação. A ideia corrente é normalmente genérica e/ou equivocada. O problema foi observado, por exemplo, pela professora Antonia Terra de Calazans Fernandes, em sua disciplina optativa “Ensino de História e a Questão Indígena”, oferecida em 2012, na Universidade de São Paulo:

“Quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela disciplina, a maioria afirmou considerar o tema importante, mas declarou ‘saber nada’ a respeito das populações indígenas brasileiras, a não ser a imagem estereotipada das comemorações do Dia do Índio divulgadas na escola quando crianças”. (FERNANDES, 2012, p. 256).

O principal instrumento do Ensino de História, desde a sua formação enquanto disciplina, até os dias atuais, é o livro didático. Os estudos das imagens destes materiais ao longo do tempo mostram o “índio brasileiro” homogeneizado, genérico, visto a partir da ótica do outro e quando o contexto é o outro. Essas imagens distribuídas aos alunos nas aulas e nas obras didáticas formam o imaginário social até mesmo de muitos professores. A aplicação da lei, assim, enquanto algo produtivo para o Ensino de História perpassa a necessidade da formação docente e uma reavaliação dos materiais didáticos.

Uma das ideias correntes, de que os povos indígenas atuais do Brasil são “menos índios” do que antigamente, apresenta para a sociedade de maneira geral, uma visão equivocada do desaparecimento desses povos, e a ideia de que os que permanecem atualmente são tão diferentes dos povos de ‘1500’ que não devem ser tratados como tal. E como observa o historiador kaiapó, Edson de Brito, “Nesta perspectiva a cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles” (BRITO, 2009, p. 61).

A presente pesquisa não pretende se aprofundar nos cursos de formação nem em análises de materiais didáticos, mas foi necessário refletir acerca das dificuldades que norteiam o trabalho com a temática indígena na sala de aula, já que a pesquisa enfrentou o trabalho de selecionar materiais para colocar em prática na escola essa temática através do cinema, avaliando o processo de ensino e aprendizagem.

Como professora, acredito ser necessário aplicar a lei nas aulas de História com o objetivo de construir um novo olhar para as populações indígenas. Um olhar que

identifique as representações existentes, com o intuito de realizar uma desconstrução das imagens e “histórias”, contribuindo para formar crianças e jovens que saibam e apreciem conviver em equidade, com respeito à diversidade de culturas que residem no território brasileiro.

A criação da lei decorreu das lutas e da visibilidade que as populações indígenas vêm realizando nas últimas décadas. E a iniciativa de transformar o tema em obrigatoriedade pode ser entendida como uma tentativa de superar os silêncios da historiografia tradicional e da produção didática. Representa, também, a possibilidade de rediscutir a identidade brasileira, refletindo a respeito da pluralidade sociocultural que coexiste. Permite rever os conteúdos de ensino de História no Brasil, que foram reduzidos a um “abrasileiramento” etnocêntrico, que coloca o cidadão nacional como herdeiro das três matrizes sociais, mas, também como fruto da superioridade da europeia.

Os movimentos de lutas sociais realizados por diversos grupos indígenas trouxeram conquistas anteriores no âmbito da lei. É importante lembrar que ao longo da história jurídica do Brasil diversos documentos abordam os direitos dos grupos indígenas, mas foi com a Constituição de 1988 que as reivindicações passaram a ser, de fato, atendidas, como os direitos de demarcação das terras e a possibilidade de criação das escolas nas aldeias, e dos acordos realizados pela Convenção 169, da OIT, da qual o Brasil passou a ser signatário em 2003. Essas conquistas demonstram a atuação e lutas políticas dos grupos indígenas e reitera as conquistas presentes na atual Constituição. Circe Bittencourt, observando o início da visibilidade indígena, afirma que:

“Nos últimos anos, tem sido desenvolvido pela maioria dos grupos indígenas um movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica. Trata-se, no entanto, de uma forma de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos, mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores. Para a maior parte dos grupos indígenas que têm procurado a preservação de suas culturas, esta afirmação de identidade tem sido entendida por eles como uma forma de luta política para manutenção de suas terras e direitos de autodeterminação”.(BITTENCOURT, 1994, p. 105)

A opção historiográfica tradicional pode ser exemplificada a partir da reflexão de Cíntia Araújo a propósito dos processos e discursos históricos sobre domínios de colonizadores e povos colonizados:

“O processo de redução da diversidade de mundos e tempos ao lado da singularização da concepção de História estabelece uma relação bastante característica com a diversidade. A ideia de totalidade homogênea e singular expressa na noção de progresso, central para a concepção moderna de História, cria assimetrias históricas capazes de promover a não existência da diferença.” (ARAÚJO, 2013, p. 273).

Sendo assim, a escolha do cinema de temática indígena, enquanto recurso e material didático, é importante por se tratar de uma linguagem que reiterou valores e concepções da elite brasileira do século XIX, e participou diretamente da disseminação de representações, contribuindo para moldar referências históricas e sociais, difundindo uma imagem cinematográfica do “Índio” brasileiro enquanto entidade genérica e de pouca expressão e participação na história nacional. E, na medida em que essas lutas políticas alcançaram conquistas relevantes, jovens indígenas passaram a ter oportunidade de se apresentar através da linguagem fílmica, valorizando uma cultura oral e imagética, suas histórias, seu modo de viver e de entender o mundo, suas ideias a respeito da convivência com os *não-indios* e seus próprios projetos futuros. O confronto entre a produção fílmica nacional ao longo do século XX, e a produção fílmica dos jovens indígenas do século XXI, foi uma das opções dessa pesquisa para trabalhos escolares com a temática da história indígena no ensino de história.

2.2.3. Etapas Metodológicas.

Fiz a opção, como professora de história, de, na minha pesquisa, planejar, desenvolver e avaliar um trabalho com a história indígena através do cinema, a partir das reflexões anteriormente apresentadas sobre os *saberes relacionados ao cinema*, o *cinema como material didático para o ensino de História* e os *estudos escolares com o tema da história indígena*.

A escolha do uso do cinema para esse trabalho partiu, inicialmente, do fato de que jovens indígenas cineastas passaram a produzir filmes, apresentando suas próprias versões para contar suas histórias. Nesse sentido, diante de tantos desencontros históricos entre os povos, tantas distorções na construção das representações para nós mesmos e para os outros, a opção foi trabalhar com os estudantes o melhor material de aproximações culturais.

2.2.3.1. Pesquisa entre professores.

Realizei uma breve pesquisa com professores das redes particular e pública de São Paulo, a fim de investigar os usos do cinema na sala de aula. A hipótese levantada foi a de que o cinema, enquanto fonte histórica e a partir da sua linguagem específica, não é amplamente trabalhado nas aulas de História e que a temática indígena, apesar de obrigatória a partir da Lei 11.645/2008, não costuma ser abordada a partir das produções cinematográficas, ainda que existam diversos filmes no mercado nacional.

Escolhi professores de diferentes realidades escolares, para que não fossem estabelecidas problemáticas a respeito das redes de ensino específicas. Sendo assim, os professores trabalhavam nas escolas municipais e estaduais localizadas em São Paulo e em escolas estaduais e particulares em cidades da região metropolitana. Objetivei, nesta etapa da pesquisa, verificar os trabalhos e esforços pessoais destes profissionais.

Enviei aos professores, questões em forma de ensaio para que pudessem ser respondidas de maneira mais ampla e livre possível. As questões versaram sobre o conhecimento da Lei 11.645/2008 e a aplicação dos conteúdos de temática indígena nas aulas de História (quais formas de abordagem, materiais didáticos utilizados, dentre outras), e sobre os locais de contato com esta questão. Realizei perguntas sobre o uso do cinema na sala de aula, trabalho com a linguagem cinematográfica e filmes de temática indígena. Além destas questões mais teóricas, foi proposto que assistissem o filme *Terra Vermelha* (2008) e avaliassem as possibilidades (ou impossibilidades) de trabalho com essa produção como material didático.

Com relação ao conhecimento da legislação, as respostas foram bastante diversificadas, desde aqueles que não tiveram nenhum contato àqueles que acompanharam o processo de criação enquanto graduando na universidade. É interessante notar que, apesar desta obrigatoriedade, as universidades ainda não estão, em sua grande parte, preparadas para formar o professor de História nesta temática.

Outras instituições como: mídia, sindicatos dos professores e as próprias escolas trabalham, em certa medida, a implantação da legislação. As disciplinas que forneceram subsídios teóricos e conceituais acerca da temática indígena foram, na sua maioria, as que versaram sobre História do Brasil e História da América Espanhola e/ou de Métodos e Práticas de Ensino.

Os relatos indicaram que o trabalho com a temática indígena nas aulas de História é feito (quando o é) de forma mais distanciada, muitas vezes, da realidade atual dos grupos indígenas. O tema é tratado como de menor importância quando existe a necessidade de comprimir conteúdos devido às poucas oportunidades ou poucos dias de aula devido às festividades ou demais atividades escolares. Quando o tema é trabalhado, os professores abordam as perspectivas de diminuir a europeização tradicional da escrita da nossa História, esclarecer informações de outros veículos acerca dos grupos indígenas, explicar o histórico dos massacres envolvendo europeus e indígenas (e atualmente os conflitos entre “capitalistas” e indígenas).

O conteúdo é inserido na História de São Paulo ou nas problemáticas acerca da questão da terra. Às vezes, não é trabalhado como um conteúdo específico, mas como práticas pedagógicas de exercícios de longa duração, por exemplo.

Os recursos citados variaram entre filmes (apesar de poucos professores terem, no final, indicado títulos desta temática), notícias de jornais e internet, imagens, textos indígenas (como os contos de Daniel Mundukuru), documentos históricos de viajantes europeus, músicas indígenas e *não-indígenas*, artefatos de cultura material e “excursões” a aldeias inseridas em São Paulo. Foi indicado, também, o trabalho com identidades dos grupos indígenas, a partir da perspectiva da alteridade.

Com relação ao uso do cinema, a pesquisa corroborou com a nossa hipótese de que os filmes exibidos em sala de aula têm, normalmente, objetivo de ilustrar ou representar algum conteúdo histórico estudado, não sendo aprofundadas as análises como fonte para o estudo da história e seus aspectos técnicos de linguagem. Os professores afirmaram que os filmes se mostram recursos interessantes para iniciar discussões e auxiliar a “passar conhecimento”, “memorizar datas, nomes e acontecimentos” e que devem estar vinculados aos assuntos da matéria. Visto também como reprodução do fato histórico nas telas, servindo para “ilustrar de maneira pertinente as temáticas históricas”.

A preocupação com a adequação à faixa etária se fez presente nos relatos, bem como a escolha ser realizada pelo professor com antecedência e coerência. Com relação ao trabalho com a linguagem cinematográfica, alguns professores afirmaram que não costumam trabalhar, ainda que realizem a discussão com relação a diretores e contextos

de produção, tendo sido o motivo indicado a falta de conhecimento específico na área. Foi apontado que o trabalho com a linguagem cinematográfica é importante para mostrar que não existe uma única visão dos eventos históricos sendo, portanto uma possível representação de um acontecimento do passado. Sendo assim, o filme visto enquanto fonte documental trabalha possíveis estruturas de narrativas históricas, sendo estas, como afirma um dos professores “fonte preciosa, mas [algumas] com intenções políticas complicadas”, sendo necessário o trabalho a partir dos “bastidores” da realização fílmica, introduzindo a época de produção e seu contexto político, econômico e social.

A nossa outra premissa, a de que o cinema de temática indígena não está inserido amplamente ainda no Ensino de História, foi também fortalecida. Apenas um professor afirmou já ter trabalhado com filmes de temática indígena, sendo eles: *A Missão* (Roland Joffé, 1986), *Avaeté, a semente da Vingança* (Zelito Viana, 1985) e *1492 – A Conquistado Paraíso* (Ridley Scott, 1992).

Os professores, convidados a assistir ao filme *Terra Vermelha* (2008), relataram que se trata de um material didático possível, tanto para Ensino Fundamental II quanto Ensino Médio, mas que devido ao linguajar pesado e insinuações de sexo deveriam ser tomados alguns cuidados, sendo recomendados por uns apenas para os alunos com mais maturidade (últimos anos do E.F.II e Ensino Médio) ou estabelecer determinados recortes. Estes recortes também poderiam ser pensados a partir do interesse dos alunos. A orientação foi a de que o professor, tendo o assistido previamente, selecionasse determinadas cenas e realizasse pausas para comentar a narrativa.

O filme foi entendido como “um ótimo recurso para que os alunos tenham uma percepção visual de como vivem os indígenas de hoje e a luta que vem traçando no decorrer dos tempos”, sendo as abordagens da luta pela terra, confrontos com fazendeiros, falta de justiça e a situação de trabalho dos grupos indígenas as mais recorrentes. E as perspectivas didáticas indicaram estabelecer relações entre o passado e o presente destes grupos e tratar das formas de interação com a sociedade não indígena. Um dos professores ressaltou que um dos pontos altos do filme é ser recente e tratar sobre a atualidade deste grupo indígena.

2.2.3.2. Planejamento dos estudos da história indígena em sala de aula.

Para as atividades em sala de aula, inicialmente, a escolha dos filmes e vídeos tendeu, para os materiais que assumiam claramente o compromisso com a causa indígena. Sendo assim, os trabalhos realizados pelos jovens cineastas, através do projeto Vídeo nas Aldeias, foram pensados como o veículo de contato dos alunos com o discurso indígena. Do conjunto de vídeos, escolhi os filmes realizados pelo grupo dos Panará, por apresentarem em seus roteiros, temas de recuperação das tradições e histórias (*O Amendoim da Cutia* – 2005, e *Depois do Ovo, a Guerra* – 2008) e a discussão sobre o uso do cinema como objeto de integração dos costumes com a sociedade não indígena e manutenção da cultura (*Para os Nossos Netos* - 2008). A apropriação do cinema, realizada por estes grupos, e expressa na fala deles, se aproxima do conceito de transculturação, elaborado por Pratt, e a meu ver, se mostrou um objeto a ser estudado em sala de aula.

Além destes vídeos, escolhi o longa-metragem *Terra Vermelha*¹³, para trabalhar em conjunto. Os temas abordados nesta ficção possibilitam diversas discussões com os alunos, sobre as situações em que se encontram alguns grupos indígenas na atualidade, além dos aspectos de linguagem cinematográfica serem bastante marcantes, auxiliando na introdução dos alunos na discussão de percepções de suas formas de expressões estéticas e comunicação.

Após os primeiros trabalhos realizados com os alunos de Ensino Fundamental II e Médio, com estes materiais didáticos, e a partir do desenvolvimento dos estudos para esta pesquisa, planejei outra estrutura de estudo com os filmes. O objetivo foi o de trabalhar em sala de aula a discussão das representações sobre as populações indígenas.

Sendo assim, após os estudos sobre os filmes em que apareciam personagens indígenas no cinema nacional, selecionei, para assistir, os títulos disponíveis a partir da década de 1970, por possuírem elementos narrativos e técnicos que proporcionavam a elaboração de um plano de ensino. Além disso, ao entender que o trabalho com o contexto de produção é fundamental, estabelecer o recorte com filmes a partir desta época proporciona a discussão sobre as permanências e rupturas das visões sobre as populações indígenas, visto que se trata do momento em que os índios brasileiros passam a reivindicar seus direitos com mais força.

¹³ Assisti ao filme na 11ª Oficina de Ensino de História: Ensino de História e a Questão Indígena, organizada pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH/SP, em 2011.

Elaborei textos de análises sobre alguns filmes estudados, os quais intitulei de “sinopses didáticas”, por tratarem de um olhar pedagógico, com possíveis escolhas metodológicas para o trabalho em sala de aula, juntamente com o olhar crítico de entendimento do cinema enquanto produto da sociedade e objeto histórico e cultural. A redação das “sinopses didáticas” permitiu elaborar uma sequência apoiada na metodologia apresentada por Vesentini (1988), de trabalhar a temática a partir de recortes específicos de diversos filmes. Os textos encontram-se nos anexos, e pretendem ser instrumentos de subsídio a trabalhos com a temática indígena na sala de aula.

A partir das análises sobre as representações das populações indígenas no cinema desde a década de 1970, a escolha dos filmes para a prática em sala de aula, partiu dos seguintes critérios:

- Filmes que realizassem representações genéricas e idealizadas sobre os grupos indígenas, as quais pudessem ser discutidas e desconstruídas com os alunos;
- Filmes com elementos técnicos cinematográficos que interferissem diretamente na compreensão, como as trilhas sonoras, por exemplo, para que pudessem ser detalhados em sala de aula;
- Filmes com temáticas internas diferenciadas, para uma ampla abordagem, em sala de aula;
- Filmes que tratassem da especificidade de alguns grupos indígenas;
- Filmes que abordassem conflitos atuais vivenciados pelos grupos indígenas, para que pudessemos situar e localizar estes grupos na sociedade brasileira, “retirando-os do passado”, e
- Filmes que sejam de fácil acesso para os professores que queiram utilizá-los em suas aulas;

Sendo assim, organizei a seguinte sequência de temas a partir dos filmes para serem escolhidos e trabalhados com minhas turmas do Ensino Médio:

- Sequência Didática – Temática Indígena e o Cinema Brasileiro.

Etapa I: Levantamento prévio.

A proposta foi entender, a partir de questões abertas, quais as imagens e conhecimentos os alunos já possuíam. E foi estruturar, a partir do que pensavam, as

aulas de maneira a contribuir para o estudo da temática indígena e escolher quais os melhores temas com cada turma. Aula dialogada com a apresentação dos trechos dos filmes.

Questões para levantamento de conhecimento prévio.

1. Quando estudaram os povos indígenas? E quais os assuntos foram abordados?
2. Quais questões atuais dos povos indígenas. Se têm conhecimento sobre alguma reivindicação, alguma participação destes povos.
3. Levantamento sobre o uso do cinema na sala de aula: o que os alunos acham que podem apreender a partir da assistência de um filme.
4. Levantamento sobre filmes de temática indígena que conhecem (ouviram falar ou assistiram).
5. O que pensam sobre filmes “de índios”.

Etapa II: Exibição de trechos de filmes

1. Breve Histórico do Cinema Nacional – Temática Indígena

Apresentar o histórico da presença da temática indígena no cinema nacional, com o objetivo de contextualizar as produções e as representações existentes em cada época.

2. Tema I: Antropofagia: (duração total de 35’)

a. *I. Como Era Gostoso o meu francês – 1970* (aproximadamente 20’)

- i. 04’23’’ – 07’17’’: Imagens do De Bry
- ii. 10’-16’: Francês sendo capturado / Guerra / Reconhecimento de nacionalidade (portuguesa ou francesa).
- iii. 17’-20’20’’: Francês na aldeia sendo recebido e preparado / Fala sobre os motivos da antropofagia.
- iv. 01h05’-01h09’: Ritual na aldeia / Divisão do corpo do outro francês.
- v. 01h15’-01h18’: Último ritual

b. *Hans Staden* (aproximadamente 10’)

- i. 05’25’’-09’05’’: Captura / Preparo
- ii. 52’-58’: Ritual, morte e antropofagia de outro prisioneiro.

c. *Caramuru – A Invenção do Brasil* (aproximadamente 3’)

- i. 38’06’’-40’38’’: Cacique contando a Diogo que será “comido”.

- d. *Uma História de Amor e Fúria- 2013* (aproximadamente 2')
 - i. 11'20'' – 12'50'': Fala sobre Antropofagia: “Vamos atacar e comer nossos inimigos”/ Guerra e Antropofagia / Trilha Sonora

3. Tema II: Luta Pela Terra (Aproximadamente 31')

- a. Terra Vermelha (Aproximadamente 16')
 - i. 15'40''-19'43'': Conversa sobre o tekoha e o fazendeiro
 - ii. 45'50''-48'10'': Flecha fincada na terra / feitiço de índio
 - iii. 1h01'47''-1h03'': Avião jogando veneno
 - iv. 1h18'11- 1h24': Disputa pela terra / Diálogo sobre a importância da terra
 - v. 1h26'51''-1h28'11': Assassinato do Pajé
- b. Xingu (Aproximadamente 15')
 - i. 10'34''-12'33'': “O que o governo chama de terra desocupada na verdade tem dono”
 - ii. 59'59''-65'': Governo distribuindo as terras
 - iii. 84'-85'23'': Transamazônica
 - iv. 90'-94'40'': “O branco sempre chega a qualquer lugar”/ documentação de arquivo.

4. Tema III: Representação da Mulher (Aproximadamente 19')

- a. Iracema, a virgem dos lábios de mel (Aproximadamente 3')
 - i. 8'28''-9'30'': Mulheres para servirem ao homem branco.
 - ii. 35'23''-36'51'': *Closes* no corpo Iracema
- b. Terra Vermelha (Aproximadamente 5')
 - i. 44'09''-45'40'': Lia insinuando-se para conseguir comida
 - ii. 1h14'10''-1h15'43''/ 1h17'50'-1h1805'': Lia, usando sexo para conseguir arma.
- c. Iracema, uma transa amazônica (Aproximadamente 8')
 - i. 41'-46': Iracema sendo levada por Tião/ Cena do caminhão e do rio: diálogo sobre identidade.
 - ii. 1h22'20-1h23'20: Iracema pedindo carona/ sexo em troca
 - iii. 1h27'16''- 1h'29'11'': Iracema – degradada.
- d. *Caramuru* – A Invenção do Brasil (aproximadamente 3')

- i. 38'06''-40'38'': Diogo Álvares se relacionando com Paraguaçu e Moema.
- 5. Tema IV: Imagem do Índio Brasileiro / O Índio no Brasil Hoje (Aproximadamente 18')
 - a. Xingu (Aproximadamente 11')
 - i. 17'40''-23'17'': Contato com o branco/ amistosidade
 - ii. 30'10''-35'35'': Outra civilização / Gripe
 - b. Terra Vermelha (Aproximadamente 5')
 - i. Início até 3'45'': índios nus, sendo pagos para encenar
 - ii. 31'26''-32'33'': aula para os turistas
 - c. Uma história de amor e fúria (Aproximadamente 2')
 - i. 11'20-12'50: Fala sobre Antropofagia: “Vamos atacar e comer nossos inimigos”
- 6. Tema V: Culturas Híbridas e Zonas de Contato (Aproximadamente 21')
 - a. Terra Vermelha (Aproximadamente 10')
 - i. 25'55''-27': Celular para Nhanderu / Câmera subjetiva
 - ii. 34'50''-36'40'': Proposta de Trabalho
 - iii. 53'11''-54'45'': Dinheiro e necessidade de comprar alimentos
 - iv. 1h03'06''-1h06'50'': Irineu trabalhando / compra do tênis
 - v. 1h09'10''- 1h10'32'': Suicídio Irineu
 - b. Xingu (Aproximadamente 1')
 - i. 65'-65'40: Indio Civilizado?
 - c. Para os Nossos Netos (Aproximadamente 10')
 - i. Na íntegra.
- 7. Discussão sobre os trechos assistidos.

Com o objetivo de registrar as impressões dos alunos e de que sintetizassem os trabalhos em sala de aula, organizei um conjunto de questões em forma de ensaio.

 - a. Quais são as representações acerca das populações indígenas brasileiras?
 - b. O que nos leva a ter tão pouco conhecimento sobre os grupos indígenas?
 - c. Como as imagens cinematográficas nos aproximam ou distanciam da realidade indígena?

- d. Quais os elementos técnicos cinematográficos que auxiliam na construção da imagem representativa dos grupos indígenas?
- e. Como a assistência destes trechos/filmes puderam auxiliar na compreensão acerca da realidade indígena?
- f. Qual a possível importância do estudo de História a partir destes filmes?

Trechos de filmes analisados para o trabalho em sala de aula, como *Yndio do Brasil* (BACK, 1995), *O Guarani* (BENGEL, 1996), *De volta à terra boa* (PANARÁS, 2008) e a trilogia *Tainá* (1999, 2004 e 2013), devido ao tempo de aula e discussões levantadas pelos alunos, não foram assistidos.

No encaminhamento do trabalho docente, procurei aliar prática e teoria no Ensino de História. Parti da pesquisa de mestrado de Danielle Monari Takimoto Maurício, intitulada *A invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de História*, que relata o estudo da linguagem no ensino de História, a partir da perspectiva teórica e de análises fílmicas. O diferencial de trabalhar a produção de películas a respeito de temas históricos com os alunos permitiu pensar a metodologia de trabalho para submeter minha experiência à minha própria análise, colocando em questão tanto os aspectos de pesquisa científica quanto de atuação docente.

Para essa análise, a escolha metodológica da pesquisadora – que se assemelha à minha – foi a de analisar as discussões e trabalhos realizados em sala de aula, a partir dos pressupostos teóricos levantados ao longo do processo da pesquisa. A análise da minha prática docente permitiu, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, realizar alterações, a partir das demandas de cada turma.

É importante ressaltar que, como afirma Elias Thomé Saliba, a sala de aula é o “local onde a realização não começa, mas culmina como debate e cotejamento e articulação de ideias” (SALIBA, 2010, p. 163) e, sendo assim, julgo importante realizar a análise crítica da minha própria atuação, pois, no decorrer das aulas as inquietações dos alunos me levam a refletir e buscar novos caminhos. Além disso, a contribuição dos estudantes, no momento das aulas, é rica. Acredito ser importante salientar que foi a intervenção de um aluno do Ensino Médio, na exibição do filme *Terra Vermelha*, em 2012, que me levou à reflexão acerca do conceito das *culturas híbridas*. Quando realizei a discussão sobre a situação de vida dos Guarani-Kaiowás atualmente, o aluno, sem

saber do conceito elaborado por Canclini, explicou a relação cultural destes povos de maneira semelhante, o que me levou a repensar as atividades e incluir a discussão conceitual sobre hibridação cultural, o que enriqueceu sobremaneira as discussões com as turmas posteriores.

Durante as aulas, tanto as de discussão como as de exibição de filmes e trechos, coletei informações dos alunos para uma posterior análise, e pedi que elaborassem pequenos textos em que manifestassem suas impressões acerca do que era pedido em cada momento, além do questionário, no caso do último trabalho. A partir do conjunto de elementos coletados nas aulas e nas reflexões, optei por analisar e sintetizar as situações de ensino com relatos de cada trabalho, por entender que a dinâmica entre professor e alunos na sala de aula, apresenta dados importantes para o aprendizado.

2.2.4. Relatos de prática na sala de aula

2.2.4.1. Cineastas Indígenas - Panará e Terra Vermelha: Ensino Fundamental II

Série: 7°.

Curso: Ensino Fundamental II.

Disciplina: História.

Idade: 12 / 13 anos.

Ano de Realização: 2012

I. Cineastas Indígenas – Panará, 2005-2008.

Do conjunto de vídeos da coleção Vídeo nas Aldeias, do grupo indígena *Panará*, trabalhei com os filmes *Para os nossos netos* e o *Amendoim da Cutia*.

Inseridos no conteúdo programado, começamos a estudar os povos da América antes da chegada dos europeus. Aproveitei para, aos poucos, fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre os grupos indígenas. Ao estudarmos os grupos Maias, Astecas e Incas questionei se no Brasil também viviam grupos antes dos portugueses chegarem e eles afirmam que sim, que tinham os índios.

A partir dessa ideia de que havia “índios” no Brasil perguntei como e quem seriam esses índios, e os alunos responderam com a visão tradicional de que os grupos indígenas andavam nus, viviam da caça e da coleta, usavam arco e flecha e que eram menos inteligentes do que os portugueses. Com essa imagem que os alunos trouxeram, trabalhei a temática da pré-colonização. Conversamos sobre a existência de diversos povos indígenas, sobre cada um possuir características específicas, culturas e modos de se relacionar com a natureza. Expliquei que na verdade não existe um grupo chamado “índio” e sim diversos povos indígenas.

Partindo dessa ideia, um aluno me questionou: “*mas professora, se são vários grupos porque chamamos então de ‘Índios’?*”, e alguns alunos da sala responderam o que aprenderam no Ensino Fundamental I, ou seja, que os portugueses quando chegaram aqui confundiram o território brasileiro com as “Índias”, por isso a denominação genérica de “índios”.

Conversamos sobre os diversos grupos indígenas que existiam na época da chegada dos portugueses, mas não nos aprofundamos, pois a intenção era chegarmos aos grupos indígenas da atualidade.

Depois do “primeiro contato” sobre os povos indígenas, questionei os alunos sobre a existência destes grupos hoje em dia e a maioria deles disse que não existe índio hoje, que foram massacrados pelos portugueses ou que não vivem mais como antigamente. Uma aluna afirmou que eles existem, pois há uma tribo indígena próxima à cidade, mas que eles são muito diferentes, pois usam roupas “normais”, tem televisão, vendem produtos artesanais e cobram para que as pessoas visitem a aldeia, que não é constituída de ocas e sim casas “normais”. Afirmaram que, se ainda tem índios no Brasil, eles são poucos, não participam muito da sociedade e não se parecem com os que eles vêem nas fotos e nos livros didáticos.

Com esse levantamento prévio pude introduzir o tema na atualidade com os alunos. Tratei dos dados fornecidos pelo IBGE, pela FUNAI, pelo levantamento de Roque de Barros Laraia (LARAIA, 2005) para mostrar quem e quantos são os indígenas hoje. A partir deste estudo, propus aos alunos que assistíssemos aos vídeos produzidos pelos próprios indígenas e eles se mostraram surpresos em pensar que os indígenas pudessem produzir filmes. Expliquei o projeto *Vídeo Nas Aldeias* e tratei especificamente das produções dos Panará.

Assistimos primeiro o vídeo *Para os Nossos Netos*, que trata da preocupação dos cineastas indígenas em usar a linguagem cinematográfica para registrar seus costumes e cultura, com a intenção de que os descendentes não os percam. Os alunos gostaram e acharam tudo bastante diferente de como imaginavam os grupos indígenas de hoje, pois o que aparece nos vídeos vai contra o estereótipo que a sociedade construiu. Debates sobre a obra e eles apontaram que a maior surpresa foi ver que eram de fato os próprios índios filmando e coordenando as gravações.

Além disso, mostraram-se a favor da ideia apresentada na seguinte fala: “*Os brancos fazem filmes sobre suas culturas. Contam suas histórias de guerras e festas. Então pensamos: Nós também temos histórias para fazer filmes.*”, e disseram que estes vídeos deveriam ser mais divulgados e que essa seria uma boa forma de aprender sobre os indígenas, pois são eles mesmos falando sobre sua cultura.

A partir deste diálogo, conversei com a classe sobre a ideia eurocêntrica apresentada sobre estes povos. E, como já havíamos estudado o que significa uma cultura eurocêntrica, os alunos fizeram ligações com os relatos de viagem dos colonizadores contando sobre as impressões que tiveram dos habitantes da América de maneira geral.

Depois, assistimos ao longa-metragem *O Amendoim da Cutia*, de 51 minutos, que narra a história da Cutia, importante mito para os Panará. Ao longo do filme são retratados costumes da aldeia, o que fazem no dia-a-dia e também como se relacionam com a sociedade *não-índigena*. O personagem principal do filme faz viagens à Brasília para estudar e traduzir cartilhas e, a partir das oficinas de cinema, há o contato com o grupo Vídeo nas Aldeias.

Os alunos se envolveram com o filme, pois são retratados vários elementos da cultura, como: a corrida de Tora, o jogo de futebol, o ritual xamanístico, as danças e cantos e o ritual da colheita do amendoim. Todas estas questões fizeram com que os alunos refletissem sobre uma cultura que fosse diferente da deles e que incorporasse, também, elementos comuns.

O trabalho foi orientado neste sentido: discutimos as semelhanças e diferenças culturais e como que o filme rompeu ou reiterou a imagem do indígena brasileiro.

Conversamos sobre a narrativa do filme, apontando o que os Panará quiseram transmitir com a produção destes vídeos. Os alunos apresentaram, então, hipóteses:

- Querem mostrar aos “brancos” como eles vivem;
- Registrar a cultura deles para que não se perca ao longo do tempo;
- Fazer filmes para que eles assistam depois, como entretenimento; e,
- Possibilidade de comercializar os vídeos;

Depois de tratarmos sobre as representações, narrativa e imagem do índio presentes nos dois vídeos assistidos, trabalhei com os alunos a linguagem cinematográfica, pois essas produções permitem que o aluno compreenda mais facilmente o *fazer cinematográfico*. Sendo assim perguntei aos alunos se se tratava de

uma obra de ficção ou de documentário e as opiniões divergiram. Alguns acharam que era uma ficção, pois “conta uma história a partir de personagens e encenações” e outros, que era um documentário, pois “existem diálogos no filme sobre o próprio filme, eles ‘conversam’ com o espectador e aparecem os *camera man*”.

A ideia, nesse momento, era provocar a discussão, para inserir a temática da linguagem cinematográfica na aula, para que pudessem entender a importância da forma de fazer o filme para o entendimento maior da obra. Ser ficção ou documentário, os posicionamentos da câmera, cortes, planos, trilhas sonoras, sons e iluminação, todos estes elementos influenciam na própria narrativa fílmica. Ao discutirem sobre o gênero, os alunos começaram a perceber esta importância, pois ao argumentarem, fizeram ligações sobre documentário e ficção terem estéticas próprias e servirem para determinados tipos de discursos.

Os alunos comentaram sobre o fato de não ter sido retirada na edição uma cena em que uma mosca havia grudado na lente da câmera. Para eles, os jovens cineastas deixaram a cena daquela forma para conferir uma veracidade maior, dar a entender que tudo estava sendo filmado como realmente estava acontecendo, e passar a ideia de que não havia encenações. O mesmo comentário foi feito sobre o fato de aparecer a sombra do “*câmera man*”. Desta forma, o filme se aproximaria do documentário, mas também poderia se enquadrar na ficção, pois houve a encenação da dança da Cutia e da colheita. Mesmo tendo as intervenções de “entrevista”, o filme fora produzido, portanto, encenado, gravado e editado.

Instruir sobre linguagem cinematográfica faz parte do trabalho com o cinema na sala de aula, pois não se trata de assistir a um filme e trabalhar a temática inserida apenas, mas também seu contexto de produção, técnica utilizada e características dos diretores, pois ter o cinema como objeto traz um campo amplo de análises. A narrativa, o enredo, as representações e as filmagens são melhores entendidos quando trabalhados como um todo.

Os alunos responderam a algumas questões norteadoras para a discussão em sala. Foram elas:

- Quais aspectos da cultura indígena dos Panará mais chamaram a sua atenção?

- Quais as principais diferenças entre a sua cultura e a dos Panará?
- Quais as principais semelhanças culturais?
- Em sua opinião, porque quando se fala em “Indígenas do Brasil” normalmente se pensa em povos do passado?
- Em quais aspectos o filme pode parecer um documentário?
- Em quais aspectos o filme pode parecer uma ficção?
- Sobre a gravação/produção cinematográfica quais aspectos mais chamaram a sua atenção?
- Temos hoje no Brasil cerca de 240 povos indígenas, com alguns casos de tribos isoladas. Pesquise e traga notícias que tratem da situação dos povos indígenas atualmente.

Essa última questão foi pensada para que eu pudesse discutir como as mídias retratam a situação dos povos indígenas, pois teriam que procurar notícias recentes e alguns sentiram dificuldades em encontrá-las. Os alunos tiveram que refletir o porquê desse problema em encontrar notícias atualmente e discutiram sobre o fato dos indígenas estarem ‘fora da mídia’. Questionaram o porquê da sociedade *não-índia* não se preocupar com eles.

As notícias encontradas foram sobre a situação dos direitos dos grupos indígenas na Constituição, sobre a Educação Indígena e Dados Estatísticos sobre os grupos. Outras foram sobre a disputa de terras indígenas, como as cartas do cacique da Aldeia Kayapó contendo oito reivindicações de 16 aldeias em todo o Brasil¹⁴; morte de lideranças indígenas; participação no evento Kari-Oca da Rio+20, e sobre a situação de miséria, como na pesquisa apontada pela ONU e divulgada pela BBC¹⁵.

II. Terra Vermelha, 2008. Marco Bechis.

¹⁴ Notícia extraída do portal G1 da Globo de 13/09/2012. Link para acesso: <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/vida-rural/noticia/2012/09/indios-de-16-aldeias-entregam-carta-com-pedidos-ao-governo-federal.html>

¹⁵ Notícia extraída da BBC Brasil de 14/01/2010. Link para acesso: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/01/100113_situacao_dos_indigenas_vdm.shtml

A exibição do filme foi realizada após o trabalho com os vídeos dos *Panará*, tendo sido introduzida a linguagem cinematográfica.

O filme trabalhado, neste momento, mostrou ser diferente do primeiro por não tratar de uma produção dos próprios indígenas. E esta foi uma das primeiras perguntas dos alunos quando nos preparamos para assisti-lo. Respondida à questão, os alunos me questionaram sobre “*em qual filme eles deveriam acreditar mais*”? Pude, então, novamente trabalhar os aspectos de ficção e realidade, tão caros ao trabalho com cinema na sala de aula, a partir das perspectivas apresentadas por Pesavento (2005) e Lagny (2009), acerca das construções da realidade a partir das narrativas fílmicas.

Quando exibi os vídeos produzidos pelos *Panará*, preparei os alunos para essa discussão, pois quando se afirma que são vídeos dos próprios grupos indígenas, os alunos tendem a “ver” como pura transmissão da realidade. Para tanto, o professor é o mediador deste processo de apreensão, ou seja, de que todas as obras fílmicas partem de um olhar, são produzidas por um grupo e não podem ser tomadas como plena verdade. Ainda que a primeira discussão tenha sido realizada, os alunos levantaram este questionamento sobre qual das duas produções ficcionais traria mais elementos da realidade e, propositalmente, deixei a questão para ser pensada e discutida após a exibição do filme, para que os alunos absorvessem o máximo da obra sem uma intervenção neste sentido.

Antes da exibição, sugeri aos alunos que refletissem sobre quatro questões enquanto estivessem assistindo: a mensagem passada pelo filme; a imagem que o filme traz sobre o indígena; quais eram os aspectos cinematográficos (trilha sonora, posicionamento de câmera, cortes, montagem, cenário, dentre outros) mais marcantes e significativos dentro da narrativa fílmica; e, por fim, quais os possíveis aprendizados a partir desta produção.

O filme possui algumas cenas delicadas para o Ensino Fundamental II. Portanto, como indica Napolitano (2010), para adequar o material à turma escolhida, é necessário que seja assistido e preparado previamente pelo professor. Existem algumas cenas com falas um pouco mais fortes, mas que, trabalhadas nas devidas proporções, são fundamentais para o entendimento do filme. Sendo assim, conhecendo o público em questão, fiz recortes nas cenas necessárias, mas aproveitei algumas delas, como uma

cena de sexo que, cortada, não altera o sentido do filme, pois é bastante curta. E, durante a exibição, contei para os alunos sobre o conteúdo do corte, para a discussão sobre a construção da imagem da mulher indígena.

Exibi o filme em quatro aulas, em dois dias diferentes. Enquanto os alunos assistiam, fizeram algumas perguntas pontuais que eu respondia no momento, para facilitar o entendimento da cena. As que podiam esperar, respondi depois de assistirmos. Alguns apontamentos interessantes realizados pelos alunos foram:

- *“Por que os índios estão usando roupa?”* – reação causada pelo choque com relação à primeira cena onde os índios aparecem nus na mata.
- *“Essas músicas são de rádio?”* – os alunos disseram estranhar as músicas, pois imaginavam que os grupos indígenas só ouvissem os próprios cantos, não por não ter contato com a cultura do “branco”, mas por preferência.
- *“Eles comem mesmo as pessoas?”* – reação causada pela fala da filha do fazendeiro no filme afirmando que os Guarani-Kaiowá da região “comiam gente”.
- *“Eles querem matar os índios? Mas, por quê?”* – os alunos se mostraram indignados com as atitudes dos homens brancos de ataque aos indígenas devido à reivindicação das terras, que entenderam como legítimas dos povos indígenas.
- *“Qual o significado desta música clássica?”* – o efeito da trilha sonora foi sentido pelos alunos. Os cortes e a intensidade da música fizeram com que pensassem a respeito dos elementos da linguagem cinematográfica como importantes para a montagem do filme.
- *“O ritual produz esse efeito?”* – a flecha fincada no chão e o corte seco que mostra uma vaca da fazenda doente mexeu com o imaginário dos alunos a respeito de “feitiçaria” e rituais místicos, já trabalhados no vídeo “O Amendoim da Cutia”.

- “*É veneno? Eles estão jogando veneno em cima dos índios, por quê?*” – novamente os alunos se mostraram indignados com a postura dos homens brancos, e como de costume nos filmes, tomaram partido de um dos lados: o dos Guarani-Kaiowá.
- “*Eles estão em uma senzala?*” – Quando os meninos estão trabalhando em uma fazenda de cana-de-açúcar é mostrado o local onde dormiam e, devido às péssimas condições de alojamento, alguns alunos compararam-no à uma senzala.
- “*Por que eles tinham o costume de se suicidarem?*” – uma das temáticas mais fortes do filme é a prática do suicídio dentro deste grupo indígena e os alunos se mostraram confusos sobre os possíveis motivos, ainda que quando da morte de *Irineu* tenham esboçado algumas razões, mas a discussão foi deixada para depois da exibição completa do filme.
- “*Ele está comendo a terra ao invés de falar porque é este o significado para ele: a própria existência?*” – em uma das cenas finais, quando o cacique e fazendeiro discutem a posse da terra, o efeito narrativo do cacique ao invés de argumentar, comer a terra, foi sentido pelos alunos. Ainda que em dúvida sobre quais poderiam ser as interpretações para a cena, os alunos afirmaram – no momento da exibição – que com certeza seria uma das cenas mais significativas e explicativas do filme.

Após a exibição total do filme, fiz uma discussão e pedi que produzissem um texto, incluindo as questões iniciais propostas e as demais que julgassem necessárias.

A primeira questão discutida, logo após o filme, foi sobre o gênero. Queria saber, se trataria de uma ficção ou de um documentário. Visto que os alunos já haviam sido iniciados nesta discussão anteriormente, afirmaram que se tratava de uma ficção “mais clara” do que a dos vídeos dos Panará, pois neste formato – narrativa comum a eles – não houve comunicação das personagens com a câmera, relatos ou a presença de elementos que “denunciassem” a sua gravação, como o *camera man* que apareceu em uma das produções dos Panará.

Com a ideia de que o filme é uma ficção, os alunos foram instigados a pensar sobre qual a imagem que o filme constrói para os grupos indígenas na atualidade. A reflexão iniciou logo com a primeira cena, onde os indígenas aparecem nus, armados com arco e flecha, em um local na mata possível de ser visto pelos turistas, guiados pela esposa do fazendeiro e, depois, sendo pagos pela “exibição”, colocando suas roupas, mostrando que se tratava de uma prática de encenação usual. A partir desta cena, assistida novamente durante a discussão, os alunos disseram que os índios estão representando para passar, ao grupo de turistas, a ideia de “isolados” e “selvagens”, denunciando o estereótipo criado há muito tempo sobre os povos indígenas e que é o esperado pelos turistas que vão à região.

Outro ponto importante sobre a construção da imagem do índio pelo filme está relacionado com o modo “pesado” de falar e com o consumo de bebida alcoólica. Os alunos apontaram que não tinham conhecimento sobre essas práticas. E afirmaram que o filme depreciava de certa forma, a imagem dos índios, pois as mulheres se mostram vulgares – dentro da concepção moral e cultural *não-indígena*. Disseram que as cenas criavam certo desconforto – mas durante a exibição agiram com naturalidade e sem muitos comentários sobre isso. A cena do cacique, alcoolizado, tentando impedir os demais de irem trabalhar, revelou também, segundo os alunos, uma imagem ruim do índio, pois o alcoólatra é visto como negativo na nossa sociedade.

A questão da luta pela terra, da manutenção dos rituais, mescladas com a absorção dos costumes dos *não-índios*, criaram para os alunos a imagem de que os índios sabem conviver com a cultura não índia e que a não aceitação deste *hibridismo cultural* seria por parte do branco. Uma das falas do filme que gerou esta reflexão foi a de Oswaldo – personagem principal – chamar o seu maracaxá de ‘celular para falar com Nhanderu’. A partir desta fala, os alunos entenderam que a mensagem seria a de que a assimilação dos valores de outra cultura não seria responsável pelo fim da cultura original dos povos indígenas.

Nos trabalhos escritos, mostraram que a imagem trazida pelo filme se aproximava mais da realidade do que o estereótipo presente no senso comum. Uma das alunas escreveu:

“Quando as pessoas pensam em índio logo vem na cabeça: selvagens, não usam roupas, moram em casas feitas de palha, que se pintam com tintas de frutas, etc. No filme, todos os índios usam roupas, moram em casas de verdade, tinham celular, usavam tênis e etc. As pessoas tem preconceito, sendo que quem deu origem “a nós” foram eles”.

Os alunos afirmaram que o filme proporcionou um entendimento melhor sobre as condições de vida de alguns grupos indígenas atualmente, pois tratou de duas questões importantes: a ideia de reserva indígena, como um local delimitado pelos *não-índios*, e da luta pela terra dos seus antepassados.

Sobre a questão da terra, os alunos ao terminarem de assistir o filme disseram apoiar a causa indígena, ainda que também entendam que o fazendeiro em questão tivesse algum princípio de legitimidade pelo território. Segundo eles, a forma como ocorreu a “luta” na narrativa fez com que tomassem partido dos índios, pois estes teriam sido mais honestos. A cena principal sobre a terra, onde o fazendeiro e o cacique argumentam seus direitos se mostrou bastante significativa aos alunos. Em um dos relatos:

“No filme, mostra que o cacique comeu a terra de onde ele está, depois que o fazendeiro diz que a terra é dele. E nisso a gente percebe que com o índio comendo a terra significa: ‘Você pode ser o dono daqui, mas eu cheguei primeiro, e sua família me tirou daqui, agora daqui não saio”.

Essa cena proporcionou a reflexão sobre o sentido da terra para os Guarani-Kaiowás. Segundo uma aluna:

“Para os Kaiowás, essas terras são seu patrimônio espiritual. A sua religião tem fonte de ligação com a terra, que é a origem da vida. Assim eles não se consideram donos, mas parte da terra, e acreditam que a separação que sofreram desse espaço é a causa dos males que os rodeiam”.

E, para ela, essas eram as causas dos suicídios. Os alunos buscaram, na narrativa, os elementos que os justificassem.

Os alunos identificaram os elementos externos à sua cultura presentes nas duas cenas sobre o suicídio. Na primeira, as duas meninas encontradas enforcadas foram

enterradas com objetos *não-indígenas*, como por exemplo, o celular. Na outra cena, o foco foi dado ao tênis, que Irineu tinha comprado, ao invés de comprar comida para dividir com os demais do acampamento. A reflexão instigada nos alunos foi sobre o que significariam esses elementos escolhidos cuidadosamente para estas cenas.

Os estudantes chegaram à conclusão de que estes objetos poderiam estar relacionados aos suicídios como um indicativo de perda da própria cultura. Mas, apontaram que não são todos os objetos *não-índios* que causam esse afastamento da cultura, pois nas outras cenas os índios estavam o tempo todo em contato com objetos que não são tradicionais à sua cultura. Então, esses elementos serviriam para mostrar um conflito, principalmente nos jovens, da vida entre os dois limites: o da cultura indígena e o da cultura dos *não-índios*. E este é um aspecto importante para os alunos, pois revela os desafios de ser índio na sociedade brasileira.

Partindo desta perspectiva, discuti com a classe o tema do trabalho como mediador entre os “dois mundos”, já que, no filme, é a partir da venda da força de trabalho que o indígena se afasta da sua tradição cultural e imerge na cultura *não-indígena*.

A recepção da obra foi grande e, ao serem questionados sobre o que puderam aprender, disseram que o enredo, por ser próximo aos filmes que estão acostumados a assistir, tornou fácil o envolvimento com a história. A partir desta constatação, iniciei debates sobre a linguagem cinematográfica como transmissora de mensagens. E, o fato do formato ser próximo com os que estão acostumados, permitiu uma maior concentração e entendimento da mensagem transmitida.

Os aspectos cinematográficos destacados foram os cortes secos, o posicionamento da câmera e as mudanças de ritmo. Por exemplo, quando a câmera acelera e apresenta a presença de Anguè – o espírito mau. Este elemento técnico foi um recurso fílmico bastante didático por permitir trabalhar a importância da montagem e edição das imagens, como linguagem significativa. Outro exemplo foi a trilha sonora. As músicas “de rádio” que os índios ouviam, foram encaradas com surpresa pelos alunos, mas que depois entenderam como um elemento que sugeria a assimilação da cultura *não-indígena*.

As músicas ouvidas na região do Mato Grosso do Sul, fazem parte do dia-a-dia dos Guarani-Kaiowás. E, quando essa ideia foi cogitada, questionei os alunos se esse seria um indício de perda da cultura. Os alunos defenderam a ideia de que seria um sinal de contato entre as culturas e não de perda da tradição, pois no filme havia também uma preocupação com a manutenção das origens, como nos trabalhos e rituais xamanísticos.

A música clássica, por sua vez, gerou muitas dúvidas e diversas interpretações. Alguns alunos interpretaram como um indicador da cultura indígena, pois a música era introduzida em cenas que, segundo eles, tinham elementos mais marcantes de suas tradições. Outros defenderam que ela marcava ruptura com as tradições e, outros ainda, que poderia ser um elemento de união das duas culturas, pois na cena final a música faz parte da imagem da mata e acaba com a continuação da cena da área desmatada.

O importante destas reflexões sobre os elementos técnicos e estéticos não foi atribuir um significado exato para cada um, mas sim, aguçar a capacidade interpretativa e reflexiva dos alunos para aprenderem a identificar os elementos fílmicos como necessários ao entendimento de seu enredo e suas mensagens. Depois da análise de alguns vídeos, a percepção deles já estava mais aguçada para perceber como os elementos de filmagem influenciam na narrativa. A trilha sonora, por provocar emoções, é percebida mais facilmente como elemento fundamental das cenas. Assistir a mesma cena com e sem a trilha sonora causou diferentes sensações.

2.2.4.2. *Terra Vermelha – Ensino Médio: 2012*

Série: 1º a 3º.

Curso: Ensino Médio.

Disciplina: Linguagem Cinematográfica.

Idade: 14 / 17 anos.

Ano de Realização: 2012

No Colégio João Friaza, elaboramos anualmente, disciplinas optativas para que os alunos se matriculem e tenham acesso a discussões diversificadas. Elaborei, no início de 2012, a disciplina “Linguagem Cinematográfica”, para realizar com os alunos um aprofundamento das discussões sobre Cinema e História. Iniciei os trabalhos a partir da temática indígena, que contemplou o primeiro bimestre, com uma aula semanal.

Realizei com os alunos uma introdução acerca da produção do cinema nacional, desde seu início, e apresentei o levantamento de obras acerca da temática indígena, o que os surpreendeu, devido à grande quantidade de títulos e pouca divulgação.

Exibi, em aula, o filme *Terra Vermelha*, realizando intervenções, quando necessário. Os alunos assistiram ao filme e produziram análises após as discussões. Foi orientado aos alunos que as análises contivessem reflexões acerca do enredo e da narrativa, da trilha sonora, dos movimentos de câmera e montagem, sobre a imagem construída do índio, e pedi uma breve pesquisa comparativa com outras obras da mesma temática.

Em relação ao enredo e narrativa, os alunos afirmaram ser uma “história” de fácil compreensão, mesmo com os indígenas falando em sua própria língua. A luta pela terra ficou clara a todos, que refletiram sobre a necessidade dos indígenas abandonarem a reserva e buscarem o território de seus ancestrais. Alguns entenderam como uma guerra que ainda não acabou, inserida nos movimentos atuais de luta destes povos. Para os alunos, voltar para as terras originais significaria mudar as condições de vida impostas a eles.

O grupo discutiu a noção de pertencimento, reconhecendo que a narrativa conduziu à ideia de que as terras deveriam ser devolvidas aos guarani-kaiowás. Mas ainda assim, entenderam que o fazendeiro não estava errado em relação à posse da terra, visto que também era propriedade de seus antepassados. Essa constatação está de acordo com a visão apresentada pelos alunos do fundamental. Um dos alunos, em sua análise, identificou que a posição do filme foi a de defesa aos indígenas quanto à posse da terra, assim como a percepção dos alunos do Fundamental II.

Além dessa disputa, permearam as discussões as questões ligadas à manutenção da cultura indígena e a inserção destes grupos na sociedade. Os alunos debateram a primeira cena, da encenação dos índios e concluíram que o que os turistas gostariam de ver seria essa imagem dos índios da época da chegada dos portugueses.

Com relação aos costumes indígenas, os trabalhos apontaram que o filme se preocupou em mostrar a manutenção da cultura destes povos, mas que isso acontece de forma bastante conflituosa, pois é abordado a partir da reação negativa do homem branco em relação à inserção dos índios na sociedade *não-indígena*. E, também como uma possível perda de costumes, por conta das novas tecnologias e exploração da mão de obra e segundo a afirmação de um aluno, à *“dificuldade do índio de se adaptar à uma sociedade que os trata como estranhos em sua própria terra”*.

Os suicídios das meninas no início e, de Irineu no fim, foram interpretados como resultado da vida nas reservas indígenas: por não ser o seu território original os guarani não suportavam mais a vida que levavam. O foco da câmera, na placa da reserva indígena, mostrou um elemento de linguagem cinematográfica que orientou essa reflexão por parte dos alunos. Elementos ligados à cena da morte, como celulares e tênis, foram interpretados como influência negativa da cultura do homem branco, como reação à ‘fusão’ das culturas, conflito por parte dos jovens por estarem entre “dois mundos”, sem escolher a qual pertenciam. Os alunos de Ensino Médio aprofundaram mais as discussões sobre os possíveis significados dos suicídios.

Quanto à trilha sonora, os alunos refletiram sobre a presença da música clássica e regional. Os sons da natureza e o canto indígena representariam, segundo eles, a cultura deste grupo e o “barulho da mata” indicaria a presença do espírito maligno – Anguè. As canções sertanejas que aparecem ao longo do filme, sugeriram aos

estudantes, que a cultura do “branco” estaria presente no cotidiano indígena. E pelo fato do filme enfatizar a bebida alcoólica, poderia indicar um elo de aproximação entre as duas culturas, como se o índio fizesse uso da bebida ou dessas músicas para se inserir no grupo maior. Foram indicados também que as músicas, enquanto elementos fílmicos auxiliaram a narração causando efeito de drama ou suspense nas cenas.

A presença da música clássica foi a mais discutida entre os alunos. No primeiro momento causou estranhamento e não conseguiam encontrar significado para essa inserção, ainda que acreditassem que existisse um motivo, pois “*mexia com as emoções*”. Nas primeiras discussões esboçaram algumas reflexões, sem muitas certezas, mas nos trabalhos escritos debateram sobre as possibilidades da escolha do diretor em utilizá-la. A música clássica poderia indicar as mudanças sofridas pelo grupo, mostrando que os índios não possuíam mais a sua “*forma natural de vida*”. Presente nas cenas em que têm mais contato com a cultura dos “brancos”, retrataria o índio como “*vendido*” à sociedade branca, por se ver sem possibilidades de viver distante dela ou até mesmo fazendo uma analogia às formas de dominação exercidas pelo homem branco. Por ser música clássica europeia, faria referência à época de dominação e extermínio português, relacionando com a forma como os “brancos” lidam com a expulsão dos grupos indígenas de suas terras, ao confinamento em reservas. Há ainda referências à música clássica representando o índio ligado à natureza e à espiritualidade.

Outro aspecto de linguagem cinematográfica abordado nas análises foi com relação aos movimentos de câmera e aspectos de montagem. Os alunos foram convidados a observar estes elementos e refletir sobre como participam da construção fílmica e da narrativa, facilitando ou dificultando o entendimento.

Os apontamentos centraram-se na definição dos planos nas cenas, indicando que o filme é composto na maioria de planos médios, alternando para planos gerais e primeiros e primeiríssimos planos (*close-ups*) na medida em que o enredo necessitava. Detalhes foram explorados pelos *closes*, como a placa de proibição da bebida alcoólica para os indígenas no momento em que a bebida aparecia sendo levada para o fundo do armazém e os índios a bebiam escondidos. E a placa da reserva indígena, já mencionada, completando a cena do suicídio das meninas da tribo. O *close-up* na mão do cacique, ao comer a terra, também estava carregado de significados para os alunos, retratando a noção de pertencimento daquele grupo a terra. Com os alunos de Ensino

Médio, foi possível aprofundar a discussão acerca dos planos de câmera, por exigir um trabalho teórico mais denso e um exercício mais atento de prestar atenção nos aspectos cinematográficos, que muitas vezes são absorvidos ao longo do filme, sem a necessária reflexão.

A presença da câmera subjetiva foi notada e comentada pelos alunos, ao indicar o olhar dos personagens e suas intenções. O espírito maligno da floresta pôde ser percebido nas cenas a partir dos rápidos movimentos de câmera e da trilha sonora que sempre o acompanhava, transmitindo emoção e drama à cena. O filme é permeado por cortes secos, o que para alguns alunos causou certa dificuldade de entendimento da narrativa, e para outros os cortes não se mostraram negativos.

Como vimos, a imagem do índio produzida pelo cinema contribuiu para trabalhar o assunto de modo especial na sala de aula. As diversas produções criam variadas imagens a serem aceitas ou questionadas pela sociedade. O *Terra Vermelha* apresentou um conflito atual dos guarani-kaiowás com a sociedade que os cercam e, ao assistir à produção, uma imagem é construída com relação aos temas e aos grupos indígenas. Os alunos afirmaram que a narrativa trouxe diversas imagens dos índios, mas que a primeira cena da montagem colaborou com a destruição do estereótipo dos grupos indígenas, pois ficou clara a construção da imagem na própria cena. Houve uma depreciação da figura feminina, pois nos filmes os quais estão acostumados a assistir, o uso de palavrões ou cenas de insinuação de sexo normalmente são comandadas pelos homens. Indicaram uma possibilidade de demonstração de fragilidade emocional por parte dos indígenas, que os levaria ao suicídio quando inseridos em situações de conflito, e as cenas que envolvem o consumo do álcool denotariam também esse sentido.

As representações negativas, além da figura feminina, mostraram o índio roubando ou desdenhando do trabalho, o que corroborou com a ideia já consolidada do índio preguiçoso. As discussões mais aprofundadas foram permeadas pela ideia do que é ser índio atualmente. Os discursos versaram sobre os contrastes de culturas apresentados no filme e como o índio se insere e se adapta a essa sociedade. As situações vividas no filme mostraram o conflito existente quanto ao fato de lutarem pela manutenção da cultura e estarem cercados pela sociedade capitalista que moldam suas

relações, o que permitiu trabalhar os conceitos de zona de contato e interculturalidade apresentados por Mary Louise Pratt.

Este trabalho com alunos mais velhos proporcionou uma discussão mais profunda sobre noções de pertencimento à terra e os conflitos socioculturais pelos quais esse povo passou e continua passando. Mas, a surpresa com relação à quantidade de produções fílmicas que tratam do índio brasileiro e o convívio intenso entre os povos indígenas e os *não-índios*, pode ser comparada à dos alunos do Ensino Fundamental II. O pouco (ou nenhum) contato que tiveram com a temática ao longo da vida escolar, somado ao silenciamento dos meios de comunicação, auxiliaram à essa “desinformação”.

2.2.4.3. Representações indígenas no cinema nacional – recortes: Ensino Médio - 2014.

Série: 1º e 3º.

Curso: Ensino Médio.

Disciplina: História.

Idade: 14 a 17 anos.

Ano de Realização: 2014

Após os primeiros trabalhos, a partir da exibição de *Terra Vermelha* (2008) e do conjunto de vídeos dos *Panará* (2005-2008), organizei uma nova proposta didática que buscasse refletir sobre as representações acerca dos povos indígenas do Brasil. A prática na sala de aula confirmou minha hipótese de que o mundo escolar está permeado de construções genéricas sobre os índios e que há pouco espaço nas aulas de História.

Trabalhei com duas turmas de primeiro ano e uma de terceiro, do Ensino Médio. O tempo das aulas, organização do currículo, disponibilidade da sala de vídeo e de outros recursos e, as demandas de cada turma, alteraram as formas de exibição. Por exemplo, com o filme *Xingu* (2012), que em todas as salas trabalhei mais trechos do que havia selecionado, a partir da insistência dos alunos. E, o filme *Terra Vermelha*, que foi exibido na íntegra para o terceiro ano, por haver interesse da turma e disponibilidade devido à ausência de outro professor na aula seguinte à minha.

As impressões dos alunos, sobre os trechos assistidos, foram analisadas a partir das discussões durante as aulas e em pequenos textos recolhidos no final de cada exibição. O objetivo foi de que escrevessem mais diretamente o que estavam pensando sobre o assunto. E no fim, a partir de um questionário, que a princípio seria apenas orientador de debates, mas que pedi para que entregassem como um instrumento de avaliação, antes das discussões.

Sobre os trechos dos filmes *Como era gostoso o meu francês* (1970), *Hans Staden* (1999), *Caramuru* (2000) e *Uma História de Amor e Fúria* (2013), que versam sobre os rituais de antropofagia, os alunos apontaram que todos apresentam a prática de maneira a entender os grupos indígenas como selvagens e violentos. A imagem de

canibalismo é, segundo a visão dos alunos, muito mais forte do que a ideia de se tratar de um ritual que envolve mais elementos do que o ato de “comer carne humana”. Alguns trechos produzidos em aula sintetizam essa visão:

“Um náufrago vindo da Alemanha, capturado para servir de comida. (...) As mulheres fazem o cauim e eles mataram um prisioneiro, depois assaram e comeram”;

“Tribos inimigas brigando entre si e eles comeram os indígenas e os portugueses, mas são retratados como violentos”;

“Os grupos indígenas não parecem ser dos mais amigáveis em relação às pessoas desconhecidas. Como se fossem um animal selvagem em busca de boa comida. Não é uma morte rápida, os índios o tratam muito bem antes de sua morte, como em João e Maria, há um período de ‘engorda’, há um ritual para que a morte seja realizada”;

“Acham que se comer a carne dos brancos vai alimentar a alma ruim (...) importância menor com o ritual, mais parecido com o canibalismo”.

No filme de 1970, um dos aspectos que mais chamou atenção foram as imagens e trilha sonora da abertura. A partir das gravuras de Theodor De Bry, o tema da antropofagia foi apresentado aos alunos e os comentários foram:

“A música é meio atormentadora”;

“A música no início já mostra que o filme está falando sobre índio”;

“A música é significativa porque é uma música indígena”;

“A abertura é a melhor parte do filme”;

“O começo do filme (Abertura) é interessante, uma introdução da história (...) mostra nitidamente as tradições e costumes de algumas tribos da época”.

Nas duas produções sobre relatos de viajantes náufragos, notou-se que o ritual era realizado por mulheres, o que levou à reflexão por parte dos alunos de que deveria existir uma divisão do trabalho nas aldeias.

Os alunos afirmaram que os filmes, ao tratar da antropofagia, colaboravam com o estereótipo do “índio violento e canibal”, por não explicarem a fundo a importância do ato enquanto ritual. Principalmente com relação às obras *Caramuru* e *Uma História de Amor e Fúria*, foi dito que houve uma ‘banalização’ e ‘ridicularização’ das tradições indígenas:

“Esse filme [Caramuru] mostra as tribos da forma como os brancos imaginam: sendo canibais e selvagens. Além dessa vida banal das tribos, o filme mostra que as mulheres tem a função de entreter e seduzir os homens que descobrem a tribo para se alimentar dele, mostrando o que o que os desconhecem as tribos acham que são”;

“Os índios tem o ritual de comer os mais fortes com intenção de ganhar a força deles, então matam alguns. As imagens demonstram o canibalismo, que é realmente como o povo vê”;

Os elementos técnicos e estéticos dessas produções chamaram a atenção dos alunos. *Como era gostoso meu francês*, por ser um filme mais antigo, despertou nos alunos o debate sobre as diferenças de produção com relação aos filmes mais recentes. Acharam o filme “esquisito” e “mal feito”, e comparando-o com *Hans Staden*, afirmaram não ter muita diferença de “qualidade”. No *Caramuru*, repararam nas trilhas sonoras, que faziam alusão à temática indígena, dizendo que foram bem escolhidas e até questionaram se as músicas tinham sido feitas especialmente para o filme.

Os alunos de uma das salas de primeiro ano, ao assistirem *Uma História de Amor e Fúria*, acharam ‘perfeita’ a música escolhida para a cena da guerra que levaria à antropofagia. A partir desta discussão exibi a cena repetidas vezes, sem o som original, colocando outras músicas para refletirmos sobre o papel da trilha sonora. A princípio escolhi algumas músicas que tinha no celular, e depois, alguns alunos utilizaram suas próprias músicas para compor as cenas. O exercício, que não havia sido programado, se mostrou importante para a discussão da linguagem cinematográfica e realizei, posteriormente, com as outras turmas.

A exibição do filme *Xingu* se deu de forma diferente da planejada. Ao exibir as cenas e tentar ‘pular’ para os trechos seguintes, os alunos, na medida em que se interessavam pela história, foram pedindo para assistir determinadas partes, e com isso, exibi mais trechos e pude discutir temas que não estavam previstos. As principais

impressões dos alunos, com relação ao filme, foram sobre o que os ‘brancos’ pensavam dos ‘índios’, ‘o que é ser índio’, e a questão da noção de pertencimento à terra.

Durante as exhibições, os alunos comentaram que os “homens brancos”, ao entrar em contato com os grupos indígenas, se mostraram bastante receosos, por acharem que seriam violentos:

“Os irmãos Villas Bôas ficam com medo quando os índios estão chegando e levantam as armas: tem imagem de índios selvagens”;

“Podemos notar, o medo que ambos grupos sentem pelo outro, a visão que o grupo que acompanha os irmãos tem dos indígenas é que eles são agressivos e canibais”;

Indicaram como interessante o fato de, ao longo do filme, os povos indígenas serem nomeados, facilitando a compreensão de que não existe um único “índio” no Brasil. No relato, uma aluna sintetiza:

“Outro fato que é retratado no filme com clareza é a diversidade de tribos indígenas. O quão diferentes são os índios de uma tribo para a outra. É desvendado [que] muitos mitos existem sobre estes, tal como o fato de serem canibais”;

“Os índios têm mais diferenças do que imaginamos”.

A discussão sobre o que é ser índio na atualidade, trouxe o questionamento: “índio é etnia ou condição de vida?”, pois, se a partir do contato com a ‘civilização’, ao ser ‘aculturado’, o indivíduo deixaria de ser índio, seria uma condição de vida. Os alunos após diversas discussões concluíram que ‘índio é índio em qualquer lugar’:

“Cada povo indígena tem sua cultura, seus costumes, sua língua, o que os distancia da nossa sociedade, mas, nos últimos tempos alguns povos adentraram na nossa sociedade, ou melhor, nós os influenciemos, o que nos leva a discussão se índio é etnia ou condição de vida, já que vemos índios como empregados, que já não tem a mesma cultura, afetada pelos brancos. É importante ressaltar que índio é etnia, e apenas entraram na nossa sociedade porque o governo não deu escolha”;

“[A fala de] Darci Ribeiro ‘desfaz’ a etnia do índio. Coloca como algo ‘de baixo nível’: ‘ou é índio ou é civilizado’”;

“Conforme o decorrer do filme é fácil com que nossa opinião mude. Na realidade, existem vários índios que trabalham, usam roupa, mas nem por isso deixam para trás sua cultura e tradição. Cada um é diferente do outro, cada um tem sua maneira de pensar. O que é bom para nós pode não ser para eles. Devemos ter a consciência de que cada ser humano acredita em uma coisa e a gente precisa respeitar”.

Além da tentativa de entender a atual situação dos povos indígenas, os alunos refletiram sobre o “olhar” da sociedade “branca” com relação aos índios, que produz os estereótipos, e alguns compararam a si próprios:

“Os índios e os homens brancos tiveram um certo receio, medo, pelo fato de ter sido o primeiro contato. Igual a nós quando conhecemos algo novo”;

“No filme, a primeira impressão é que os índios são selvagens, e [tem] manias estranhas, mas no fim, vejo que os índios são normais e tem seus costumes, assim como eu tenho os meus”.

A posição do governo de que o território estaria desabitado, por estar ocupado apenas por povos indígenas, e por isso poder ser entregue a latifundiários, levou os alunos a refletirem:

“O Governo – Queriam os indígenas mortos, queriam ocupar a terra indígena com cidades”;

“O governo dá essa terra como desocupada, contudo ela pertence aos índios”;

“O governo agiu muito mal de vender as terras, assim até parece o governo de hoje em dia que faz tudo por coisas materiais, principalmente dinheiro. Vendendo daquele as terras, mostram que não ligam nem um pouco para os índios, mesmo que passem fome ou vivam fugindo”;

“Resumindo, os três irmãos conseguiram salvar muitos indígenas, mas não conseguiram conter a máquina mortífera que é o governo, que pensa apenas no progresso sem pensar nas consequências”;

“O governo distribuiu parte da terra dos índios aos fazendeiros. Só estão se preocupando com as produções. Pro governo não é produtivo deixar os índios na terra”;

“O governo divide as terras em vez de deixar para os verdadeiros donos (índios). As terras dos índios viram fazendas para fins agrícolas”.

E o fato dos irmãos Villas Bôas serem personagens históricos, e ao longo da narrativa, serem defensores dos indígenas no direito a terra e manutenção da cultura, transformou-os em heróis:

“Com todo esse envolvimento, os irmãos acabaram se desviando do objetivo da expedição, e acabam protegendo a civilização indígena dos brancos e seus desejos ambiciosos e egoístas. O que de fato acontece. O Parque Nacional do Xingu é fruto disso”;

“Cláudio, Leonardo e Orlando defendem com todas as forças os índios. Usam seus conhecimentos para entrar em contato com estes, desta forma, conseguiram conquistar a confiança de várias aldeias, sem matar índio algum”;

“Os irmãos Villas Bôas se demonstram, durante todo o tempo, preocupados com estes [índios], até o momento em que conseguem a criação do Parque Nacional do Xingu, para que os indígenas tenham espaço”;

“Pela criação do parque e salvação dos índios, os irmãos Villas Bôas se transformaram em heróis brasileiros”;

“Os irmãos foram indicados ao prêmio Nobel da paz. Enfim, são heróis”.

Há, no filme, o discurso sobre “integrar o índio à civilização”. Na exibição para uma das turmas de primeiro ano, um dos alunos pediu para pausar o filme para discutir essa questão e afirmou que a fala estava errada. Para ele, não existe essa integração dos indígenas a “uma civilização”, pois, eles mesmos constituiriam civilizações próprias. Outro aluno, no relato, afirmou que:

“o governo achava que integrar os índios na sociedade era correto sem perguntar nada aos índios”.

Quase todos os relatos trataram do choque do contato entre os grupos, a partir do exemplo da epidemia de gripe, que causou o óbito de metade de uma das aldeias contatas:

“Esse choque de cultura trouxe muitas coisas boas, principalmente as experiências, porém trouxe coisas ruins, como a gripe que os índios nunca tiveram, mas que pegaram dos brancos”;

“O contato do homem branco com os índios fez com que eles pegassem gripe, pois não tinham contato com esse tipo de vírus”;

“Os índios começam a morrer por causa da baixa imunidade perante a gripe do homem branco”;

“Foi quando Carlos, Leonardo e Orlando resolveram pegar uma parte da fronteira para construir o Parque Nacional do Xingu, pois sabiam que os índios sofreriam com a interferência dos brancos em sua cultura e em seu modo de caçar e sobreviver”.

Uma das alunas utilizou uma sentença do filme para discutir sobre o contato dos povos indígenas:

“Alguma coisa neles morre, sempre que a gente toca”.

E neste sentido, outras reflexões foram feitas também:

“E enquanto eu entendo que o contato entre as civilizações só tenha gerado desgraça, a fala de uma dos irmãos – de que algo se mancha nos índios quando entra em contato com eles – mostra o quanto a mão que protege não é tão melhor que a mão que machuca”.

“A partir do momento que a gente interfere na vida deles, tudo muda, pra melhor ou pra pior.”

“Com o filme, podemos refletir: O progresso é realmente necessário? Se sim, a que custo? Pois durante a criação da transamazônica várias árvores são cortadas e pessoas são mortas, tudo pelo ‘progresso’”.

A trilha sonora, como nos demais filmes, foi o aspecto mais marcante da linguagem do cinema. Afirmaram que ela “denuncia o desenrolar da cena”:

“A trilha sonora nos ajuda mostrando muito das intenções dos índios, se elas são boas ou más. Se o contato representa um perigo para os brancos ou até mesmo para os próprios índios”;

“A música mostra que eles [os irmãos Villas Bôas] são bem vindos na aldeia”;

“O filme usa a trilha sonora para elevar a emoção transmitida ao público. Através dela é possível perceber do que se tratará a próxima cena”;

“Durante o filme, a trilha sonora favorecia as ações dos irmãos e desfavorecia as do governo”;

“A trilha sonora do final, nos ‘vídeos originais’ de Cláudio é alegre e muda quando mostra a construção da estrada com imagens de destruição”;

“Na construção da transamazônica [a trilha] é triste”;

“Em questão cinematográfica, pude analisar a complexidade das músicas que alteram ou determinam o sentimento da cena e as posições da câmera que sugerem o entendimento que está instalado em nosso subconsciente”.

Um relato indica a importância do filme:

“Na minha opinião, o filme Xingu deveria ter sido mais importante para o povo brasileiro. Creio eu que pelo fato dele ser sobre índios não teve o valor que merecia. O filme, se tivesse sido assistido por um pouco mais da metade do povo brasileiro, os índios seriam um pouco mais respeitados pela sociedade”.

O longa-metragem *Terra Vermelha*, foi recebido pelos alunos com ansiedade por tratar da atualidade dos povos indígenas. Antes da exibição informei que se tratava de uma produção de 2008, sobre o grupo dos *Guarani-Kaiowás*, no Mato Grosso do Sul. Sendo assim, a expectativa por parte deles foi de contrapor a realidade dos povos indígenas com o que assistiram nas produções anteriores, que não tinham como preocupação tratar do presente. Alguns trechos selecionados dos relatos demonstram as impressões apreendidas sobre os dias de hoje:

“Mostra a realidade do indígena atual”;

“Diferentemente de como os estrangeiros e também grande parte da população brasileira acha que são, os indígenas têm de trabalhar para homens brancos para poderem se sustentar”;

“Como é a convivência dos índios com a cidade, com a civilização”;

“Os índios já vão à cidade, mas não tem os mesmos direitos que os brancos”;

“Os índios fazem compras no mercado, não dependem mais de suas terras e da mata para sobreviver”;

“O maior problema que os índios enfrentam hoje em dia é a luta por suas terras, que foram tomadas por fazendeiros (e governo)”;

“Esses índios mais inseridos no capitalismo, alguns nem caçar conseguem, pois eles largam sua cultura pois tem que trabalhar para seu sustento. Temos a ideia de que se está com roupa e sapato não é índio, então os turistas querem ver os índios na sua ‘cultura mesmo’”.

Nesta perspectiva de entender como se dá o cotidiano dos índios, os alunos, durante a exibição, questionaram porque a forma como o filme retrata a realidade deste grupo se dá de maneira tão diferente das imagens consumidas por eles. Debateram sobre os possíveis motivos que levaram à História, à Escola e a Mídia a não se importarem muito com a atualidade das populações indígenas.

As representações presentes nesta obra chocaram as turmas, de certa forma, a partir da primeira cena onde os guarani-kaiowás fizeram uma encenação de seus próprios hábitos:

“Os índios se fingem de ‘índios nativos’ para ganhar dinheiro, para que os turistas vejam o ‘verdadeiro’ índio”;

“Fingindo serem índios que não tiveram contato com os brancos para impressionar os turistas e ganhar dinheiro”;

“Os índios recebem para ser atração turística, fingindo serem do século XVI, se pintando e ficando nus, pois são esses os índios que as pessoas esperam ver”;

“Mas, porque fingir ser o que não são mais? Porque para todos, índio de verdade nunca será ‘civilizado’”;

Além desta primeira ideia de que o verdadeiro índio é o do passado, refletiram sobre as demais construções imagéticas:

“Na apresentação de animais e florestas do Brasil, a moça (guia) mostra a foto dos índios de uma forma que aparenta que são como os bichos e pássaros: que fazem parte da natureza”;

“Mostra a ideia de índias ‘safadas’”;

“O indígena é passado com uma imagem de pilantra, preguiçoso, quando na verdade só quer viver nas terras de seus antepassados, no modo de sua cultura e não como o governo impõe”.

O tema principal é a disputa pela terra. Os alunos discutiram ao longo da exibição sobre o pertencimento deste território, muitas vezes sem saber como se posicionar a respeito. Os guarani-kaiowás, ao querer voltar para o seu *tekoha* (terra original), partem de um princípio de legitimidade, que também é encontrado na perspectiva do fazendeiro. Sobre essa questão, alguns relatos mostram as impressões dos estudantes:

“Os índios voltam à terra de seus ancestrais, porém esta é uma fazenda já ausente de ‘natureza original’. Mostra como a terra tem valor sentimento para eles e financeiro para os fazendeiros”;

“Depois aparece a briga entre o cacique e o dono do terreno, que pega a terra e fala ‘este terreno está há mais de 60 anos na minha família’, aí o índio pega e come a terra. Quando ele faz isso deixa claro que a terra é dele, que estão interligados”;

“Depois de muitos conflitos, uma dúvida é implantada em nós: qual dos dois merece a posse da fazenda?”

Os conflitos vividos por esses grupos, a disputa pela terra e suas condições de vida são ligados, na narrativa, ao suicídio de membros da tribo. As discussões sobre as possíveis causas dos suicídios das duas meninas, no início do filme, e de Irineu, no fim,

foram bastante ricas, pois proporcionaram aos alunos a reflexão sobre a manutenção da cultura dos índios no tempo presente:

“Hoje em dia, eles ainda lutam por suas terras e seus direitos. Como vimos no filme Terra Vermelha, a taxa de suicídio é alta por conta da falta de identidade dos jovens e pela exclusão da sociedade”;

“Irineu se mata. Quando encontram o corpo, ele está com um pé descalço e o outro com o tênis, o que representa a indecisão dele, pois não consegue viver em sua própria cultura, por conta do sistema o qual está inserido, mas também não pode ser da cultura do branco, por preconceito. Ele não é aceito em uma cultura diretamente”;

“O menino percebeu o erro, e se matou por se sentir culpado e é enterrado com o tênis ao lado, o que explica a primeira cena das meninas mortas no filme. Isso era uma grande decepção para eles, pois estavam deixando aos poucos sua cultura sumir”;

“Mas os fazendeiros não são o único problema. No filme há também o lado religioso dos índios, onde o espírito Anguè influencia nos suicídios, geralmente quando o suicida está com o psicológico fraco”.

A temática dos conflitos econômicos, sociais e culturais do filme, proporcionou a discussão sobre a construção do ambiente cultural no qual vivem os guarani-kaiowás. As noções de *culturas híbridas* e de *zonas de contato* foram apresentadas aos alunos, quando entreguei trechos onde Nestor Canclini e Mary Louise Pratt definem seus conceitos. A partir dessa leitura, pedi aos alunos que refletissem sobre os filmes até então estudados e comentassem sobre o que entenderam:

“O filme Terra Vermelha retrata bem esse processo de hibridação, onde os índios, devido às situações, são obrigados a conviverem com os homens brancos, fazendeiros, tendo uma fusão de costumes e práticas. O local onde ocorre esse processo sociocultural, sendo Mary L. Pratt, é chamado de ‘zonas de contato’, e devido ao entrelaçamento de culturas, muitos povos indígenas acabam num conflito interno”;

“A formação dessa ‘nova cultura’ põe os valores dos brancos um patamar acima da dos indígenas, podendo se relacionar então com o filme Terra Vermelha mostrado pelo ato do suicídio de jovens despreparados para a pressão que o peso da cultura exerce neles”;

“O filme Terra Vermelha mostra o processo de hibridação cultural entre a cultura indígena e a dos brancos e como a cultura indígena acaba sendo oprimida, forçando esses índios a viver nessa zona de contato”.

Ao longo da exibição, pedi aos alunos que buscassem refletir sobre os elementos técnicos do filme. Nos debates em sala, a movimentação de câmera para revelar a presença do espírito Anguè foi bastante comentada por todas as turmas. Os alunos demonstraram estranheza quando ouviram pela primeira vez as músicas regionais, mas, afirmaram que a presença delas nas cenas contribuiu muito para o entendimento de que os índios vivem e convivem com as cidades. Os sons e trilhas sonoras, como elementos constitutivos das montagens fílmicas são, normalmente, associadas às emoções e intenções dos protagonistas:

“A trilha sonora sempre indica o sentimento/sensação do que está acontecendo”;

“Há uma musica (clássica, erudita talvez), que toca apenas quando os índios fazem coisas genuínas de sua cultura, como caçar, se pintar, montar sua própria morada, e outros...”;

“Trilha sonora [música clássica]: eles se reconstroem”;

“Para causar surpresa ao público, a câmera só mostra a cena que os personagens estão vendo após o contexto ser apresentado por estes”.

Sobre as representações sobre as mulheres indígenas, além dos filmes já apresentados, que também revelam a forma como eram vistas, trabalhei com os alunos dois filmes que tratam da figura de Iracema: *Iracema, uma transa amazônica* (1974) *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (1979). As duas obras permitiram o trabalho sobre as influências dos contextos de produção.

Em *Iracema, a virgem dos lábios de mel*, a figura indígena feminina apresentou um apelo sexual, que foi percebido pelos alunos:

“Logo no início, Iracema se dirige ao ‘guerreiro branco’ e lhe oferece prazer em sua cama, dizendo que poderá se deitar com qualquer outra mulher”

“Apesar da personagem ser ‘inocente’, acaba provocando uma visão sexual muito forte. As vezes, sem perceber, acaba provocando o espectador”;

“Mostra as verdadeiras brasileiras como meros objetos de prazer”

“Não são safadas, mas sim usadas como objeto de prazer, o que acaba dando esse ar de safadeza, que é justamente o que o cinema quer nos passar da indígena”;

“Um dos motivos pelo qual as mulheres são vistas como objetos, é por isso, pois quem assiste ao filme, vê uma atriz que simboliza o sexo. Não há maneira alguma de entender o filme de maneira correta”.

“O interessante dentre os recursos do filme é a cena onde Iracema vai ao rio conversar com os deuses da água, e na verdade, acaba sendo uma cena onde ela seduz, exibindo seu corpo, enquanto a câmera foca em partes específicas, ao som de gemidos ao fundo”

“A filmagem fixou muito no corpo de Iracema e isso contribui para a gente veja a mulher indígena como símbolo sexual”

“Nos trechos reproduzidos em sala de aula, pode ser notada a principal representação do filme: a sexualidade da índia. Com muita importância, a principal atriz, era uma atriz pornô na época, uma representação sexual para os homens”.

Houve uma identificação com as representações feitas em *Caramuru*:

“Relembro o trecho de Caramuru, onde mostra duas índias se insinuando para um rapaz, o que nos passa a impressão de malícia em seus atos. Ainda em Caramuru, o rapaz diz que o amor está na boca, na mente e no peito, já a índia diz que estão em seus seios, em suas ‘genitais’, evidenciando a interpretação de amor quando relacionado com as índias”.

Em *Iracema, uma transa amazônica*, a imagem da índia vinculada ao sexo reapareceu, mas a temática política centralizou os debates:

“Iracema, uma transa amazônica é um filme que faz um contraponto, mostra o lado ruim da rodovia. Esse filme mostra as queimadas, prostituição, que é o caso da Iracema. Ao decorrer do filme acompanhamos o ‘regresso’ de Iracema”;

“[...] em outro momento, ele diz que ela é índia e ela negra, pois já saiu dessa vida, e aí não se considera mais uma índia”;

“O nome não importa, pois é indígena”;

“Opta pela prostituição para ganhar a vida”;

“Preconceito do índio ser selvagem, comparado a animais: “Tinha até perigo de índio”

“Tião sempre tratava Iracema com indiferença e a chamava de Jurema, deixando claro que pra ele índio é tudo a mesma coisa, sem identidade. Iracema diz que não é índia, pois sabia que Tião achava que índio não valia nada”;

“(...) além de não se considerar índia, se imagina como branca”;

“Esse filme tem, em suas entrelinhas, a ideia de que, com a construção da transamazônica, os indígenas ficaram cada vez mais pobres, desgastados, perderam sua cultura, como Iracema, e o Brasil, cada vez mais ‘bonito’ destruindo terras e tribos, cada vez mais vistoso, como Tião”;

“Nesse filme há uma crítica à construção da transamazônica e escolhe uma indígena para representar que a construção gerou principalmente a degradação do índio”.

Todos os alunos concordaram com a ideia de que os filmes com temática indígena assistidos em sala colaboraram com uma visão negativa da figura feminina. A turma que assistiu o *Terra Vermelha* na íntegra lembrou, durante as discussões, que o linguajar pesado partia das mulheres e não dos homens.

Após os trabalhos com estes filmes, exibi o *Para os nossos netos*, para tratar da produção dos próprios indígenas. Ainda que se trate de um documentário, o vídeo conta com cenas do longa *O Amendoim da Cotia*, e apresenta as discussões sobre a realização dos filmes.

Antes da exibição, mostrei o site do projeto *Vídeo nas Aldeias*, onde eles poderiam encontrar outros filmes e expliquei os pressupostos da ONG. Os alunos se mostraram curiosos para assistir a uma produção “indígena”, pois, assim como as

turmas anteriores, nunca tinham entrado em contato com uma produção própria destes cineastas. Houve ainda, a surpresa de saber que “índios fazem cinema”. Os objetivos do vídeo foram discutidos:

“Provar que não é o que o cinema, outros filmes mostram, que eles são todos canibais ou perigosos. Mostrar como são os rituais, a cultura e tudo o que vem deles”;

“É uma filmagem feita pelos índios para deixar para as novas gerações histórias e rituais, para que isso não seja perdido”;

“A intenção é preservar e passar adiante seus costumes e cultura, para que as pessoas de fora da tribo os conheçam e as próximas gerações não esqueçam”;

“Esse sim é um filme que mostra a realidade dos índios atualmente, porque apesar de serem injustiçados, são alegres e mantém suas culturas e ainda utilizam instrumentos dos brancos sem rejeição: registrando seus rituais e crenças com filmadoras”;

“Manter viva para as próximas gerações uma tradição deles, por meio do cinema (que eles aderiram por causa da zona de contato entre eles e o branco)”;

“Apesar de não serem muito divulgados, a perspectiva da visão que temos sobre um índio é totalmente transformada quando vemos o que eles querem nos mostrar”;

“O documentário exemplifica, basicamente, a vontade dos indígenas mostrarem a real cultura das tribos e quebrarem um pouco da visão pejorativa que a sociedade tem sobre os índios”.

Após as discussões deste vídeo, alguns alunos assistiram a outros filmes produzidos pelos cineastas indígenas, por quererem entender mais as diferenças entre as tribos, o que é possível, por serem diversos povos produzindo os filmes, a partir deste projeto.

2.2.4.4. Avaliação.

Exibir e discutir esses trechos e filmes com os alunos, nas aulas de história, confirmou minha premissa de que a partir do recurso do cinema, a temática indígena poderia ser inserida na escola, com resultados significativos de aprendizagem. Ainda que eu possa apontar problemas, de maneira de geral, a visão que meus alunos tinham sobre o tema mudou consideravelmente.

Acompanho as turmas com quem trabalhei em 2012, e quando o tema é tratado atualmente, consigo perceber uma perspectiva de entendimento diferente dos alunos que participaram das aulas com os filmes daqueles que eram de turmas diferentes e/ou chegaram à escola posteriormente. Houve uma sensibilização com relação ao olhar para o “outro”, principalmente quanto este outro é o indígena.

As questões de preconceito e generalizações não desapareceram, mas, também não era esse o propósito. Seria inocente imaginar que um trabalho específico determinaria mudanças drásticas na realidade escolar. Os alunos realizaram, em suas falas, muitas vezes a contraposição “índio” x “civilizado”, ainda que a tentativa tenha sido de não carregar juízo de valor, como nos exemplos a seguir:

“[Sobre o Terra Vermelha] *Estão bem mais evoluídos, super modernos, usam roupas e até escutam rádio*”;

“*No filme Terra Vermelha os índios já são mais civilizados*”,

“*Com as imagens assistidas pude notar que a ideia de índio que antes me vinha à cabeça estava totalmente errada. Em relação ao índio civilizado principalmente, pois para mim era impossível imaginar um índio totalmente vestido, com celular e comprando tênis*”.

Poucos alunos, em suas falas, demonstraram permanecer com a visão de que no Brasil existe um único (e grande) grupo indígena.

O questionário desenvolvido na última aplicação trouxe resultados importantes para avaliar o alcance do trabalho. Com relação às representações preexistentes sobre os índios, as visões foram de:

- Não possuem identidade;

- Serem selvagens, perigosos, canibais e guerreiros;
- Ligados à terra;
- Preguiçosos, ignorantes e burros;
- Não existirem diferenças entre as tribos; serem todos iguais; homogeneidade;
- Sem direitos, necessitam de proteção;
- “Pelados”, com arco e flecha;

Quando questionados sobre os motivos que levaram a possuímos pouco conhecimento sobre as populações indígenas, as respostas centraram-se em:

- Ser trabalhado na escola apenas no assunto da Colonização Portuguesa;
- Não aparecerem muito nos livros didáticos;
- Falta de visibilidade;
- Preconceitos;
- Pouco ou nenhum contato;
- Falta de informações na mídia;
- Pelo fato da cultura brasileira absorver mais elementos culturais de outros países;
- Possuímos uma história eurocêntrica;
- Representações mal feitas;
- Interesses políticos e de latifundiários em “silenciá-los”.

As demais questões versando sobre as atividades com os trechos e filmes nas aulas pediam para que os alunos refletissem sobre o aprendizado. Com relação às formas como as imagens cinematográficas aproximam ou distanciam a realidade

indígena e sobre a possível importância do estudo da temática a partir destes filmes, os alunos responderam:

- Linguagem do cinema é mais simples, portanto, aproxima mais o tema;
- Os filmes produzidos pelos grupos indígenas aproximam mais por apresentarem a ideia de serem mais “fiéis” a seus costumes, história e cultura;
- Filmes com maior preocupação política, como Xingu e Terra Vermelha, aproximam mais o espectador do que filmes com visão mais banalizada como Caramuru;
- Quando a imagem do indígena é negativa, distancia;
- Os filmes facilitam a compreensão por gerar maior envolvimento com a “história”;
- Proporcionou um conhecimento que a mídia não expõe, como no caso de Terra Vermelha;
- Demonstraram a importância da temática;
- Os filmes poderiam ajudar diminuir um pouco a “ignorância” da sociedade com relação ao tema;
- Normalmente o assunto é superficial, mas com os trechos, filmes e discussões, foi possível aprofundar o estudo;
- Proporcionou uma maior reflexão sobre a construção da história e seus estereótipos;
- Desconstruiu imagens, como a do “índio canibal e selvagem” e de que “índio é tudo igual”;
- Mostrou como pode ser a atualidade dos povos indígenas;
- Demonstrou diferentes percepções veiculadas sobre os índios;

Portanto, muitas visões puderam ser desconstruídas e as representações, questionadas. O trabalho com a linguagem cinematográfica proporcionou a discussão de

como os discursos se constituem a partir das formas como se apresentam. Os momentos em sala de aula e os relatos demonstraram que a trilha sonora é o elemento mais próximo dos alunos e de fácil compreensão, mas, explorando os enquadramentos e posicionamentos das câmeras, foi possível introduzir uma análise mais aprofundada com o objetivo de aguçar o olhar. Em suas respostas, sobre quais elementos da linguagem auxiliaram na construção das imagens, apresentaram:

- Posicionamento das câmeras;
- Enquadramentos; ângulos; *zoom in*; câmeras subjetivas; focos;
- Cenários e figurinos;
- Sons: barulhos e músicas;
- Legendas;
- Qualidade das filmagens

Acredito, pela participação dos alunos nas aulas e pelos relatos produzidos, que o objetivo do trabalho foi alcançado. Mas, há ainda, a necessidade de projetos a serem desenvolvidos nas escolas para que a temática seja, de fato, introduzida e consolidada.

Considerações Finais

Embaixador Luis de Souza Dantas à Lévi-Strauss:

“Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro,
lá se vão anos que eles desapareceram.”

LEVI-STRAUSS, 1996, p.46

A afirmação acima de que não existem índios no Brasil, infelizmente, não se trata de um caso isolado ou do passado. Há, ainda, no imaginário social do brasileiro, informações de que: ou não existem mais indígenas, ou, esses povos só se constituem enquanto tais, se conservarem os hábitos e o hábitat de seus antepassados do século XVI.

Com a intenção de discutir as representações acerca das populações indígenas, esse trabalho buscou pensar o cinema de temática indígena como material didático para as aulas de História. A premissa apresentada, de que o uso de produções cinematográficas e a temática indígena poderiam ser pensados em conjunto e trabalhados de forma a refletir e desconstruir as representações criadas pela sociedade se confirmou ao longo de todo o processo de estudos e aplicações das atividades.

A presente dissertação buscou investigar os usos atribuídos ao cinema para o ofício do historiador e para a história na situação de ensino, com o objetivo de entender as possibilidades no trato do objeto. Procurou, assim, delinear as reflexões e os debates que se iniciaram nos primeiros momentos do século XX e, entender, como ao longo do tempo, os filmes passaram a ser instrumentos auxiliares nas salas de aula. Aceito por educadores no início do século passado, e por historiadores, a partir dos anos 1960, o cinema se configura como objeto revelador de imaginários, representações e intenções políticas e históricas. Foi possível compreender como, diante do aumento do consumo de imagens em movimento, os filmes foram se destacando na sociedade e se tornando objetos utilizados pelos professores.

A preocupação com o uso de novas linguagens no ensino colaborou com as discussões sobre como introduzir o cinema na escola. As propostas pedagógicas, principalmente a partir dos anos finais da década de 1970, incluíram filmes no rol de materiais escolares. De ‘recursos auxiliares’ passaram a materiais didáticos, sendo

entendidos como linguagem específica e, portanto, necessitando de metodologias próprias na sala de aula.

No decorrer da pesquisa, entender o histórico do cinema nacional, principalmente no que tange à temática indígena, se mostrou imprescindível. Para realizar as análises e discussões em sala de aula, o suporte teórico demonstrou-se fator importante para uma compreensão maior do objeto. Ao delimitar “o lugar do índio” no cinema nacional, foi possível compreender como, culturalmente, os discursos auxiliaram a forjar a imagem atual das populações indígenas. Inserir, nas análises e nos trabalhos com os alunos, produções realizadas por cineastas indígenas aumentou as possibilidades de reflexão, por trazerem em suas narrativas, estilos e contextos, elementos de discussões que ampliaram as noções dos estudantes sobre ‘o que é ser índio atualmente’.

Realizar o trabalho de assistir, selecionar e escrever análises de cunho pedagógico, a respeito das produções cinematográficas, impuseram dificuldades no tratamento do cinema. Mas, foram essas dificuldades, por necessitarem ser superadas, que permitiram a reflexão e construção das sinopses didáticas, como um método de ensino.

Todo o esforço de investigação teórica ocorreu com o objetivo de realizar atividades pedagógicas que inserissem a temática indígena através do cinema. Pensar, elaborar as sequências de ensino e aplicá-las, permitiu a avaliação das hipóteses levantadas no início do projeto: o cinema de temática indígena – como corroboraram as pesquisas com os professores – é pouco explorado, bem como é pequena a preocupação com o tratamento da especificidade técnica da linguagem cinematográfica.

A análise da própria prática docente se mostrou importante, pois ao longo dos trabalhos em sala de aula, as situações se modificaram e necessitaram da intervenção do professor que elaborou a sequência e que estudou as diversas áreas, explicando e realizando alterações na metodologia. Os relatos das aulas visaram aproximar o leitor das dificuldades impostas ao professor com este material didático, e das inquietações que só vivencia quem está diante de uma sala com jovens estudantes. As descrições de momentos, falas e trechos se apresentam com essa intenção.

O trabalho com esse recorte temático possibilitou discussões e reflexões com os alunos, de forma a ampliar e, em diversos casos, transformar o conhecimento adquirido até então. Os textos, produzidos pelos estudantes, apresentaram as visões que tiveram das produções, das situações às quais os índios eram inseridos, das imagens produzidas, e como puderam identificar suas próprias impressões sobre as populações indígenas, antes destes trabalhos.

Os problemas com relação ao estudo desta temática nas escolas são evidentes. A promulgação da lei indica que há lacunas e desinformações a respeito das histórias dos índios brasileiros. Há muito o que ser resgatado e refletido sobre a temática indígena no Ensino de História. A lei 11.645, de 2008, ao se efetivar, tem como desafio informar o público escolar – direção, professores e alunos – que muitas imagens, já canônicas, precisam ser repensadas e reconstruídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia M. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Zahar Editor.2006

ALBERTI, Verena. Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 4, n.7, 1991.

ALMEIDA, Maria R. C. de. Os índios na História do Brasil do século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. IN: *Revista História Hoje* v.1, n. 2, p. 21-39, 2012.

ALMEIDA,C. Linguagens e Ensino de História. IN: *II ANAIS DA EPEH*. São Paulo. FEUSP,1996

ANDRADE, Vera C. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. IN: MONTEIRO, A. M. *et al* (Orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. Cineastas indígenas : um outro olhar : guia para professores e alunos / Ana Carvalho Ziller de Araujo, Ernesto Ignacio de Carvalho, Vincent Robert Carelli. -- Olinda, PE : Video nas Aldeias, 2010. -- (Cineastas indígenas: um outro olhar : guia para professores e alunos)

ARAÚJO, Cíntia M. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. IN: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

AUFDERHEID, Pat. *Vendo o mundo do outro, você olha para o seu: a evolução do Projeto Vídeo nas Aldeias*. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=32>.

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas.SP. Papyrus Editora.2003

AUMONT, Jacques; [et. AL.]. *L'Eshtétique du Film*. Paris. Editions F.Nathan. 1994.

AUMONT, Jacques; [et. AL.]. *A Estética do Filme*. Campinas: SP. Papyrus, 2012.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. IN: *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história cultural*. Volume 1. Brasiliense: 1985

BERGAMASCHI, Maria A. A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? IN: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, EDUFU, 2011.

_____ ; GOMES, Luana B. A Temática Indígena na escola: ensaios de educação intercultural. IN: *Currículo sem fronteiras*. v. 12, n.1, pp. 53-69. Jan/Abr. 2012.

_____ ; ZAMBONI, E. Povos Indígenas e o ensino de História: Memória, Movimento e Educação. 17º COLE, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/cole_3908.pdf Acesso em 18/11/2012.

BERNARDET, Jean-Claude. *Vídeo nas Aldeias, o documentário e a alteridade*. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=22>. Acesso em 12/03/2012

BERNARDO, Rosa. A representação da alteridade: estereótipos do índio brasileiro no cinema de ficção da década de 70. *Comunicação e Informação*, v.5, n.1/2. p. 61-73, jan/dez, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. História das Populações Indígenas na Escola: memórias e esquecimentos. IN: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. O ensino de história para as populações indígenas. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 63, p. 105-115, jul./set. 1994.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 28-29.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Zahar Editora. 2001.

BONADIES, Gofredo. Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar. IN: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: três / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Eva Margareth Dantas, Marilena Bocalini. - São Paulo : FDE, 2009. Páginas 56-65.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: DOU, 10 jan. 2003. (Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira', e dá outras providências).

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: DOU, 11 mar. 2008. (Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira e indígena').

BRASIL. *Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014*. Brasília: DOU, 27 jun. 2014. (Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e pela lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por no mínimo 2 (duas) horas mensais).

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

BRITO, Edson M. de. O Ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BRUZZO, Cristina. *Filme Ensinante: o interesse pelo cinema educativo no Brasil*. Pro-Posições. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004

_____. *Iracema....de Bodansky e Senna: uma ficção pouco comportada*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 295-299, jan./abr. 2006.

BURCH, N. *A Práxis do Cinema*. São Paulo. Perspectiva: 2006

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989). A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo. Fundação Editora UNESP: 1997

_____. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

BUSTAMANTE, Regina M. da C. Uma imagem vale mais que mil palavras. IN: MONTEIRO, A. M. *et al* (Orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

CAIMI, Eloísa Franco. O Cinema como fonte histórica na sala de aula. IN: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. 18, 19 e 20 de Abril de 2011 – Florianópolis/SC

CANCLINI, Nestor Garcia. Introdução à Edição de 2001. As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. IN: *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

CATELLI, Rosana Elisa. Aprender a ver: o cinema e a irradiação da educação e da cultura, entre os anos 1920 e 1940. IN: ENECULT, 1, 2005. Disponível em: <http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/9cd0ddb402517d31bb526348a82735d.pdf>.

CAPELATO, M.H. [et AL.]. *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007.

CHARTIER, Roger. Introdução Por uma sociologia histórica das práticas culturais. IN: *A História Cultural*. Lisboa: DIFEL.

_____. O Mundo como Representação. *Estudos Avançados* 11 (5), 1991.

CORGOSINHO, Magaly. *De objetivos a sujeitos: os índios como protagonistas da produção audiovisual*. CELACC/ECA-USP, 2012

CUNHA, E.T. da. *Cinema e Imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70*. Dissertação de Mestrado. 1999.

_____. *A Imagem do Índio no cinema brasileiro*. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/osbrasisindigenas/edgar.htm>. Acessado em 13/11/2013

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Imagens de índios do Brasil: o século XVI*. Estudos Avançados. São Paulo, v.4, n.10, Dez. 1990.

DAHER, Joseane Zanchi. *Cinema de Índio: uma realização dos povos da floresta*. Dissertação de mestrado (UFPR). Curitiba, 2007.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (coordenadores). *Coletânea Lições com Cinema*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993.

FERNANDES, Antonia Terra de C. *Ensino de História e a Questão Indígena*. IN: *Revista História Hoje*, v.1, nº 2, 2012. p. 255-266.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

_____. "O filme, uma contra-análise da sociedade?". IN: *História: novos objetos*, dic. Jacques Le Goff e Pierre Nora, 311. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

GOBBI, Izabel. *Desafios do Ensino Sobre Indígenas nas Escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de História*. IN: *Cadernos do LEME*, Campina Grande, vol. 2, nº 2, p. 41 – 57. jul./dez. 2010.

GOMES, Luana Barth. *Legitimando saberes indígenas na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre, 2011. UFRGS.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. IN: SILVA, A.L; GRUPIONI, L.D.B (orgs). *A Temática Indígena na Escola*. Novos Subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

_____. Índios: passado, presente e futuro. IN: MEC. *Índios no Brasil. Cadernos da TV Escola*. Brasília, 2001.

HADDAD, Sandra. O Cinema como Prática Educativa. IN: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: três / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Eva Margareth Dantas, Marilena Bocalini. - São Paulo : FDE, 2009. Páginas 46-55.

HOBBSAWM, Eric. A Outra História – algumas reflexões. In. KRANTZ, Frederick (org). *A Outra História*. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. *A Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KAMINSKI, Rosane. Yndio do Brasil, de Sylvio Back: história de imagens, história com imagens. IN: MORETTIN, E.; NAPOLITANO, M.; KORNIS, M. (org). *História e Documentário*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

KORNIS, Mônica A. História e Cinema: um debate metodológico: Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.237-250.

LAGNY, M.O cinema como fonte de História. IN: NÓVOA, Jorge et all. (orgs). *Cinematógrafo. Um olhar sobre a história*. Salvador, São Paulo: EDUFBA/Editora UNESP, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos Contemporâneos Indígenas” IN: SILVA, Aracy L.da; GRUPIONI, Luis Dozinet B. (orgs). *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Páginas 261-289

LEGOFF, Jacques. Documento/Monumento. IN: *História e Memória*. Campinas: Unicamp. 1990.

LEITE, Miriam M. *O Ensino da História no Primário e no Ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEUTRAT, Jean-Louis. Uma relação de diversos andares: Cinema & História. Revista Imagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, número 5, agosto/dezembro 1995, p. 28 – 33.

MARIANO, Nayana R.C. *A Representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFPB. 2006.

MAURÍCIO, Danielle. M. T. *Invenção do Possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de história*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

MONTE, Nietta Lindenberg. *A Formação dos Realizadores Indígenas*. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=9>

MONTEIRO, Aílton. Revista Zingu! Disponível em: revistazingu.net/2011/04/19/yndio-do-brasil/. Acessado em 02/12/2013.

MONTEIRO, John. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O desafio da História Indígena no Brasil. IN: *A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni (orgs). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MORETTIN, Eduardo Victorio. A representação da história no cinema brasileiro (1907-1949). Anais do Museu Paulista. São Paulo, v. 5, n. 1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47141997000100008&lng=en&nrm=iso. Acessado em 20/05/12.

_____. Cinema Educativo: Uma abordagem histórica. *Comunicação e Educação*, São Paulo (4): 13 a 19, set./dez. 1995. Pág. 16

_____. “O cinema como fonte documental na obra de Marc Ferro”. IN: CAPELATO, M.H. [et AL.]. *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Ensaio de Antropologia. Lisboa: Grande Plano, 1997.

MUNHOZ, Sidnei. “Para que serve a história ensinada nas escolas?”. IN: SILVA, Marcos A. (org) *Repensando a história*. ANPUH – Núcleo São Paulo. Marco Zero, 1989.

NAPOLITANO, Marcos. *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. “Fontes audiovisuais: a história depois do papel” IN: PINSKY, Carla (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. “Cinema: experiência cultural e escolar”. IN: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno de cinema do professor: dois/* Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo : FDE, 2009..

_____. “A televisão como documento”. IN: *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *O Olho da História*. 1996. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html>

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção (orgs). *Cinema-História: teoria e representações sociais do cinema*. 2 ed. – Rio de Janeiro. Apicuri. 2008.

NÓVOA, Jorge et all. (orgs) *Cinematógrafo. Um olhar sobre a história*. Salvador, São Paulo: EDUFBA/Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Teresinha S. de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. IN: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. 2003, n.22. P. 25-34.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a Questão da Cultura. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm

PENALVES, Antonio. O Filme: Um recurso Didático para a História? IN: FALCÃO, A., BRUZZO, C. (orgs). *Coletânea Lições com Cinema, Vol.1*. São Paulo: FDE 1993.

PESAVENTO, Sandra J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica: 2005

PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore De Bry na representação da barbárie americana. Anais XVII Semana de Humanidades. UFRN. 2009.

PINHANTA, ISAAC. *Você vê o mundo do outro e olha para o seu*. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=23>.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 2, n.3, 1989. P 3-15

PRATT, Mary L. *Os olhos do Império. Relatos de viagem e transculturação*. Bauru. SP: EDUSC, 1999.

QUEIROZ, Glória R. P.C. Acesso ao conhecimento científico pela mídia e ambientes não escolares em uma nova situação educacional. IN: XV ENDIPE. *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tendências do campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. : SILVA, Aracy L.da; GRUPIONI, Luis Dozinete B. (orgs). *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ROSENSTONE, Robert. *A História nos filmes / Os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. IN: FALCÃO, A., BRUZZO, C. (orgs). *Coletânea Lições com Cinema*, Vol.1. São Paulo: FDE, 1993.

_____. Experiências e Representações Sociais: Reflexões sobre uso e o consumo de imagens. IN: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

SALIBA, Maria E.F. *Cinema contra cinema*. O cinema educativo de Canuto Mendes (1922 – 1931). São Paulo:Annablume. Fapesp, 2003.

SILVA, Edson. *O Ensino de História Indígena: Possibilidades, Exigências e Desafios com base na lei 11.645/2008*. Revista História Hoje, v.1. n°2, p. 213-223.

_____. *Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da lei 11.645*. Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Juliano Gonçalves da. *O Índio no Cinema Brasileiro e o Espelho Recente*. Dissertação de mestrado (Unicamp). Campinas, 2002.

_____. Entre o bom e o mau selvagem: Ficção e Alteridade no Cinema Brasileiro. IN: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 195-210, jul./dez. 2007.

STRAUSS, Lévi-Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TACCA, Fernando de. *A Imagética da Comissão Rondon*. Campinas: SP : Papyrus, 2001.

TASSARA, Eda (org). *O Índio: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Memorial da América Latina: EDUSP, 1991.

VIVACQUA, Renato. *Crônica Carnavalesca da História*. Brasília: Thesaurus, 2004

XAVIER, I (org). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes: 1983.

_____. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Alegorias do Subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

A Missão – ING, 1986, cor, 122', Roland Joffé.

Avaeté – A Semente da Vingança – BRA, 1985, cor, 110', Zelito Viana.

Caramuru, a invenção do Brasil – BRA, 2001, cor, 85', Guel Arraes.

Como era gostoso o meu francês – BRA, 1970, cor, 84', Nelson Pereira dos Santos.

Desmundo – BRA, 2003, cor, 99', Alain Fresnot

Hans Staden – BRA/PORT, 1999, cor, 92', Luis Alberto Pereira.

Iracema, a virgem dos lábios de mel – BRA, 1979, cor, 98', Carlos Coimbra.

Iracema, Uma Transa Amazônica – BRA, 1975/1985, cor, 96'. Jorge Bodanski e Orlando Senna.

O Descobrimento do Brasil – BRA, 1937, p&b, 63', Humberto Mauro.

O Guarani – BRA, 1996, cor, 91', Norma Bengell.

Pocahontas – EUA, 1995, cor, 71', Walt Disney.

Serras da Desordem – BRA, 2008, cor, 135', Andrea Tonacci.

Tainá – Uma Aventura na Amazônia – BRA, 2000, cor, 90', Tânia Lamarca e Sérgio Bloch

Tainá – A Aventura Continua – BRA, 2004, cor, 80', Mauro Lima.

Tainá – A Origem – BRA, 2013, cor, 80', Rosane Svartman.

Terra Vermelha – Birdwatchers/ La terra degli uomini Rossi - BRA/ITA, 2008, cor, 108', Marco Bechis.

Uma História de Amor e Fúria – BRA, 2013, cor, 98', Luiz Bolognesi

Xingu – BRA, 2012, cor, 103', Cao Hamburger.

Yndio do Brasil – BRA, 1985, cor, Sylvio Back

Anexos

I. Lista de filmes dos Kits do Projeto “O Cinema vai à Escola – a Linguagem Cinematográfica na Educação”

Os filmes do primeiro Kit são: *A Cor do Paraíso* (Majid Majidi, Irã, 1999); *A Rosa Púrpura do Cairo* (Woody Allen, EUA, 1985); *Arquitetura da Destruição* (Peter Cohen, Suécia, 1989); *Bendito Fruto* (Sérgio Goldenberg, Brasil, 2004); *Billy Eliot* (Stephen Daldry, Inglaterra, 2000); *Cantando na Chuva* (Stanley Donen/Gene Kelly, EUA, 1952); *Cinema, Aspirinas e Urubus* (Marcelo Gomes, Brasil, 2005); *Crash, no Limite* (Paul Haggis, EUA, 2004); *Crianças Invisíveis* (Diversos, Itália, 2005); *Diários de Motocicleta* (Walter Salles, EUA, 2004); *Final Fantasy* (Hironobu Sakaguchi, EUA, 2001); *Frankenstein* (James Whale, EUA, 1931); *Língua, Vidas em Português* (Victor Lopes, Brasil, 2004); *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, Brasil, 2003); *O Fim e o Princípio* (Eduardo Coutinho, Brasil, 2005); *O Pagador de Promessas* (Anselmo Duarte, Brasil, 1962); *O Planeta Branco* (Jean Lemire, Thierry Piantanida e Thierry Ragobert, França/Canadá, 2006); *Putz! A coisa tá feia.* (Michael Hegner e Karsten Kiilerich, França / Alemanha / Irlanda / Inglaterra / Dinamarca, 2006); *Terra de Ninguém* (Danis Tanovic, Bélgica/ Bósnia/França/Itália/Inglaterra, 2001); *Vida de Menina* (Helena Solberg, Brasil, 2004).

A segunda coletânea apresenta os filmes: *A General* (Buster Keaton / Clyde Bruckman, EUA, 1927); *Ladrões de Bicicleta* (Vittorio de Sica, Itália, 1948); *Fahrenheit 451* (François Truffaut, Reino Unido, 1966); *Inocência* (Walter Lima Jr, Brasil, 1983); *Nas Montanhas dos Gorilas* (Michael Apted, EUA, 1988); *Trem da Vida* (Radu Mihaileanu, França/Bélgica/Holanda, 1998); *O Povo Brasileiro* (Isa Grispum Ferraz, Brasil, 2000); *Balzac e a costureirinha chinesa* (Daí Sijie, China/França, 2002); *Sob a Névoa da Guerra* (Errol Morris, EUA, 2003); *Em busca da Terra do Nunca* (Marc Foster, EUA, 2004); *O Banheiro do Papa* (César Charlone/Henrique Ferndandéz, Brasil/ França / Uruguai, 2008); *Apenas uma Vez* (John Carney, Irlanda, 2006); *Bem vindo à São Paulo – Visões da Metrópole em 18 Direções* (Diversos, Brasil, 2007); *Donkey Xote* (José Pozo, Itália/Espanha, 2007); *Mutum* (Sandra Kogut, Brasil, 2007); *O Sonho de Cassandra* (Woody Allen, Inglaterra/França/EUA, 2007); *Um beijo roubado* (Wong Kar-Wai, China/França/Hong Kong, 2007); *A Partida* (Yojiro Takita, Japão,

2008); *Gran Torino* (Clint Eastwood, Austrália/EUA, 2008); *Rebobine, por favor* (Michael Gondry, EUA, 2008); *Palavra (En)Cantada* (Helena Solberg, Brasil, 2009).

Os filmes do terceiro kit são: *Antes que o mundo acabe* (Ana Luiza Azevedo, Brasil, 2009); *Lixo Extraordinário* (Lucy Walker, Brasil, 2010); *Uma Noite em 67* (Renato Terra/Ricardo Calil, Brasil, 2010); *Sobre Futebol e Barreiras* (Otho Garbers/Jorge, Brasil, 2011); *A Culpa é do Fidel* (Julie Gavras, França/Itália, 2006); *Sombras de Goya; Criação* (Milos Forman, Espanha/EUA, 2006); *Lemon Tree* (Eram Riklis;Isral/Alemanha/França, 2008) *Honeydripper, do blues ao rock* (John Sayles, EUA, 2007); *O Menino do Pijama Listrado* (Mark Hermann, EUA, 2008).

II. Imagens de Iracema



Iracema, de Jorge S. Konchin, 1931

(Disponível em: <http://www.bcc.org.br/fotos/galeria/000059>)



Iracema - uma transa amazônica, de Jorge Bodanzky, 1975.

(Disponível em:

<http://www.mulheresdocinemabrasileiro.com/site/mulheres/visualiza/182/Edna%20de%20C%3%A1ssia>)



Iracema, a virgem dos lábios de mel, de Carlos Coimbra, 1979.

(Disponível em: <http://astrosemrevista.blogspot.com.br/2012/04/francisco-di-franco-no-cinema.html>)

III. Pesquisa com professores¹⁶

Pesquisa com professor – I.

Quanto à Temática Indígena na Sala de Aula.

1. Você conhece a Lei Nº 11.645 / 2008?

R: Dizer um “Não” chega até ser interessante para quem acabou de concluir um semestre com a disciplina de “Políticas Públicas” sendo que a grande abordagem do estudo é a organização do ensino nas diversas leis, suas características, estruturas, conceitos, as variáveis referente às leis de diretrizes e bases da educação brasileira e a partir do desenvolvimento de todo esse processo estudado, não vi absolutamente nada que se refere a uma Lei tão importante quanto essa, que só agora a partir da sua questão, pesquisei ao que a determinada “Lei” se referia, está ai o grande exemplo da educação e do ensino no Brasil, se não é através de pesquisas voluntárias acabamos cursando uma licenciatura que pouco tem a nos oferecer. Principalmente ao se tratar de um assunto tão precioso da nossa história que se trata da identidade dos povos indígenas, de toda uma cultura, que jamais deverá ser esquecida e que ainda sim guardam suas raízes.

2. Você costuma trabalhar a temática indígena na disciplina de História?

R: Felizmente, comecei agora dar aulas de História, ao qual me trás muita motivação e entusiasmo, afirmo que trabalhei a temática indígena até um pouco que superficial, afinal e inexperiência e a falta de um planejamento mais amplo, até por motivos de festividades e feriados nacionais deixaram os dias restritos para trabalhar um assunto tão grandioso, ao qual ainda espero colocar em prática. O que consegui trabalhar foi a diversidade dos povos indígenas como cultura e sociedade, comparando-os com os povos de origem Africanas, a diferenciação dos costumes e crenças de cada povo, o que se tornou curioso pra uma sala de 7º ano do fundamental. Mas percebi o quanto o assunto instigava os alunos que apresentaram lindamente trabalhos em forma de pesquisas comparativas dos indígenas e afrodescendentes.

3. Se costuma trabalhar, como insere a temática?

¹⁶ Foram fornecidas questões aos professores, que tiveram liberdade em respondê-las em forma de questionário ou ensaio/texto. Os nomes dos professores e instituições escolares sem divulgação. Respostas conforme dadas pelos professores, sem quaisquer alterações.

R: Mesmo ainda não ter trabalhado da forma que eu gostaria essa temática indígena, acredito que é preciso inserir os alunos no universo indígena, afinal há poucos que de fato conhece essa cultura maravilhosa desse povo nativo que por muito tempo ficou até mesmo que esquecida a realidade desse povo, que ainda existe, que vive, com uma aculturação ainda que descontente dos padrões tradicionais. Acho importante que os jovens de hoje conheçam e respeitem, pois muitos deles também são nossos descendentes. Como é gratificante encontrar alguém que de repente diz que a avó ou avô é índia (o), conheço muitos, e que se orgulham disso.

4. Quais recursos didáticos costuma utilizar?

R: No momento só utilizei o livro didático, mas tem que se desenvolver um trabalho de integração dos nossos jovens ao conhecimento dessa sociedade, como excursões, filmes, documentários, imagens em livros e até mesmo internet, hoje com a tecnologia se tem um amplo caminho pro conhecimento, fotos de revistas comparando etnias acredito ser muito importante, o primeiro passo para o conhecimento e a conscientização é mostrar, aquilo que as vezes esta tão perto de nós mesmos.

5. Na universidade, você teve alguma disciplina que trabalhasse essa questão?

R: No 3º módulo, estudei a disciplina de “História dos povos Indígenas e Afrodescendentes” se torna até contraditório dizer que estudamos sim os Afrodescendentes e pouco, muito pouco se viu dos povos Indígenas, não que não seja importante estudar a África, mas acredito que deveria se dar o respeitado valor aos povos indígenas, o que realmente isso de fato não aconteceu.

Quanto ao Uso do Cinema no Ensino de História.

1. Você costuma utilizar o cinema?

R: Sim, uma obra visual trás muitos benefícios ao estudante, ainda não trabalhei nada referente aos indígenas, mas observando outros trabalhos que apresentei aos alunos, consegui observar a quantidade de conhecimentos que essas crianças adquirem ao assistir filmes e documentários referentes a matéria estudada, eles conseguem ter uma ampla identificação dos períodos relatados da história e até mesmo memorizar datas, nomes e acontecimentos, acho o uso da imagem visual excelente para a formação de um estudante.

2. Quais os critérios utilizados para a escolha de um filme?

R: Primeiramente o assunto, que de fato esteja relacionado com o matéria em que esteja estudando, o período histórico através de filme é muito importante desde que seja o que realmente se vê nas aulas. A escolha do filme é preciso ser muito bem avaliada pelo professor o qual o aplicará, afinal dúvidas sempre surgem e muitas vezes nem sempre o que se diz no livro didático, acontece na fala dos personagens (quando a obra é uma reprodução de um fato histórico), o professor tem que estudar o filme ou documentário antes de apresentá-lo aos alunos para que assim consiga suprir todas as dúvidas que estarão por vir, a faixa etária para cada série é muito importante também.

3. Você costuma trabalhar a linguagem cinematográfica juntamente com a temática do filme?

R: Não, até porque a desconheço, por não estudar cinema, por enquanto, pois meu grande objetivo é estudar Cinema e Documentário para produção de filmes que relatam os períodos históricos do nosso Brasil. Mas sempre acabo mostrando algo da linguagem cinematográfica quando na apresentação das cenas, nos acontecimentos esperados, na continuidade das sequências gravadas, personagens, lugares e ambientes, datas, tudo isso acaba sendo discutido nas aulas, depois da apresentação de um filme.

4. Quais trabalhos (anteriores e/ou posteriores) costuma realizar a partir do uso do cinema?

R: Anteriormente costumo sondar a quantidade de alunos que já assistiram ao filme, caso já tenham assistido, procuro identificar os pontos negativos e positivos a partir do que a obra cinematográfica trás a esse aluno, muitos atestam que o livro lido é totalmente diferente e a partir daí tiram suas comparações, o que é bastante positivo para o estudo. Após o filme costumo também identificar a percepção dos alunos referente ao assunto abordado, aos personagens e as reflexões pessoais de cada aluno, o que se torna importante para a identificação até mesmo da personalidade de certa criança, indo contra ou a favor de princípios existentes na obra e no estudo em geral da história.

Sobre o Cinema de Temática Indígena:

1. Você já trabalhou algum filme de temática indígena? Qual (is)?

R: De temática indígena ainda não, mas fico com a dica de que Terra Vermelha terá muito o que acrescentar aos meus alunos.

2. Após assistir o filme “Terra Vermelha” faça uma reflexão de como este recurso poderia ser utilizado (ou não) no Ensino de História, levantando: como inserir no programa; como utilizar; quais séries; o que trabalhar a partir do filme.

R: Na minha concepção o filme “Terra Vermelha” deveria sim ser utilizado no ensino de história, apenas tomando certo cuidado para as séries iniciais do ensino fundamental, pelo fato de conter cenas de sexo. Mas o filme em si, relata a vida cotidiana indígena e o modo de como vivem, nessa nossa sociedade contemporânea. É um ótimo recurso para que os alunos tenham uma percepção visual de como vivem os indígenas de hoje e a luta que vem traçando no decorrer dos tempos. Onde perderam sua identidade, seus costumes, sendo obrigados a viverem como homens brancos e até mesmo escravos. O filme relata essa busca pela terra pertencente aos índios que foram arrancadas brutalmente e hoje trabalham nela sendo até mesmo explorados. O filme deve ser inserido no programa no ensino de história por trazer a mentalidade dos jovens de hoje os assuntos ligados a discriminação, ao preconceito, ainda que existente em determinadas famílias. Para que nossos alunos sejam alunos que refletem a partir dessa sociedade em que vivemos e possa moldar um novo conceito sobre determinados povos, sobre cultura, religião, sobre a existência de um povo sofrido e esquecido de certa forma por nossa sociedade. Conseguimos mudar a mentalidade através do conhecimento, que parte a partir de nós professores a fazer com que novos alunos se tornem cidadãos conscientes dessa nossa sociedade, não escondendo raízes, não camuflando o passado. A série principal para esse trabalho é o 7º ano do ensino fundamental, onde as crianças estão tomando o devido conhecimento dos povos indígenas. Não que isso não seja levado ao Ensino Médio, aos cursinhos, as faculdades, deveria sim de fato. O que deveria ser trabalhado a partir do filme é a visão de que só o homem “branco” é que domina seu espaço, é uma forma de questionar assuntos ligados a forma de interação com esses índios. Viemos de uma mentalidade em que os índios foram assassinados, para ai sim serem catequizados e moldar um modelo europeu, de costumes, de crenças, de hábitos. Acredito que a principio deve-se mostrar a realidade desse povo, mostrando seu modo de vida, trazer esses estudantes a conhecer essa realidade para que possam ser cidadãos conscientes de seu passado e futuro.

Pesquisa com Professor – II.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena insere-se em um processo de ampliação das abordagens e de mudança nos currículos escolares brasileiros, no sentido de erradicar do ensino em escolas públicas e particulares o mote exclusivamente eurocêntrico de formação de nossa identidade nacional e da história do Brasil. Nesta visão excessivamente europeizada, indígenas e afro-descendentes seriam apenas figuras coadjuvantes no processo de construção nacional, o que implicaria em concepções deturpadas e reducionistas de nossa história, por parte dos estudantes de ensino fundamental e ensino médio, enquanto que a produção acadêmica no Brasil se debruça sobre a temática indígena e de matriz africana com novos olhares e parâmetros desde as décadas de 1980 e 1990. Não tive nenhuma disciplina específica de África ou de cultura indígena na graduação, mas meus professores de História do Brasil ou de disciplinas relacionadas, abordaram de maneira significativa as duas temáticas, de maneira a nos proporcionar, enquanto graduandos e futuros professores e pesquisadores, boas referências e embasamentos destas profusões culturais para a formação social, cultural e linguística em nosso país e na América latina.

É essencial a abordagem da temática indígena em aulas de História, principalmente porque não há sentido em falar em História do Brasil obliterando a etnia genuinamente brasileira e historicamente exterminada por europeus (e agora por capitalistas e pela falta de amparo governamental), que foi sistematicamente vista como inferior e incivilizada. Acreditamos ser também imprescindível a abordagem pois veicula-se informações deformadas sobre as comunidades indígenas, o que alimenta o senso comum de pré-conceitos e julgamentos deturpados, e muitos de nossos alunos apresentam estas visões negativas, onde procuramos e pretendemos trabalhar e romper com estas noções reducionistas, buscando a ampliação da visão dos alunos quanto a importância da cultura indígena e de suas particularidades, que precisam ser reconhecidas por parte da sociedade brasileira e atendidas pelas instâncias governamentais. Por meio de filmes, notícias, textos e imagens pretende-se colocar em questão as opiniões, promover debates e interações que possibilitem a construção de um conhecimento claro, crítico e abrangente, no sentido do entendimento da relevância e das demandas das comunidades indígenas no Brasil atual, a partir da comparação

histórica que remete, necessariamente, aos descasos e abusos cometidos pela etnia branca e os desdobramentos dos choques e interações culturais.

O cinema é um recurso indispensável para a disciplina de História, pois a partir do uso de filmes e documentários podemos ilustrar de maneira mais pertinente para os alunos as temáticas históricas abordadas, dado que estes alunos estão inseridos em um universo de práticas culturais notadamente visuais, com a ampla utilização e consumo de programas de TV e sites na internet. São várias as possibilidades de abordagem e os critérios para a adoção de filmes, que tornam-se, portanto, instrumentos para a observação e compreensão de conteúdos curriculares, e procuramos utilizar filmes e documentários que apresentem linguagens que permitam a aproximação e compreensão dos alunos. Para tanto, é necessária a desconstrução da linguagem dos materiais escolhidos, visto que muitos filmes mais apreciados pelos alunos não apresentam finalidade propriamente científica, o que exige um trabalho de análise contextual, da escolha dos temas, dos personagens, efeitos visuais, as intenções da produção do filme e, de maneira mais ampla, a própria produção cinematográfica e sua história. Acreditamos não ser didática a proposta de utilização de filmes e documentários sem a estruturação de atividades norteadoras e conclusivas, de reflexão a respeito dos temas propostos, o que necessariamente implica na organização de roteiros de pesquisa, de reflexões e conclusões proporcionadas pelos filmes e que atenderão também aos conteúdos trabalhados em sala, buscando elucidação e a construção crítica de conhecimentos.

Não trabalhei, ainda, com filmes sobre a temática indígena. Tive conhecimento de um documentário produzido pela Prefeitura de São Paulo sobre os Guarani Teoka Pyau que residem no Pico do Jaraguá, e pretendo utilizar este recurso para abordagem na 7^o série do ensino fundamental, para trabalho sobre o bandeirantismo e sobre a ocupação do bairro do Jaraguá, com desdobramentos acerca das questões referentes a história e a presença dos guaranis no bairro, sobre a interação destes com a comunidade e sobre a demarcação de terras indígenas respeitando aspectos culturais inerentes as comunidades indígenas, como a escolha das terras, além das ações legais e imposições decorrentes desta problemática atual, não somente em São Paulo, mas em todo o país.

O filme “Terra Vermelha” levanta questões que podem ser trabalhadas em todas as séries do fundamental II e ensino médio, pois aborda as relações e os embates sociais e

culturais, que refletem na atualidade toda a construção histórica de cunho capitalista e exploratório de nosso país. A comparação entre passado e presente norteia a inserção deste filme no programa, e por isso acreditamos que possa ser utilizado em todas as séries, já que os conteúdos históricos de pré-história na América e Brasil (5º série), descobrimento da América e do Brasil (6º série), trabalho no Brasil colônia e bandeirantismo (7º série) e o Brasil Contemporâneo (8º série) permitam o trabalho da História comparativa e as reflexões subsequentes. A adoção do filme para a reflexão suscita as abordagens referentes à incorporação de roupas, objetos, práticas e tecnologias por parte da comunidade indígena, mas que por outro lado, reafirmam e preservam suas práticas religiosas, funerárias, comunitárias, buscando seu espaço de origem (o Tekoha) e posicionando-se em relação às imposições e pressões do fazendeiro capitalista, sendo o homem branco o inimigo, ao explorar o meio ambiente e alterar as relações com a natureza. As simbioses culturais e as relações de aproximação e choque são variadas e proporcionam um rico potencial de observações, debates e conclusões.

Pesquisa com Professor – III

Conheci a Lei 11.645/2008 através da mídia e da própria escola, sempre que possível à temática indígena é trabalhada na disciplina de História.

Acredito que quando trabalho com os alunos a história da formação da cidade de São Paulo, é imprescindível mostrar a presença indígena e como ela foi fundamental para a atuação dos colonizadores, também utilizo o tema quando trabalho o tema da propriedade de terra no Brasil. Já trabalhei com contos de Daniel Munduruku, com documentos históricos de viajantes que falam sobre os indígenas brasileiros e imagens.

Durante minha graduação realizada na PUCSP entre 2001 e 2005, não existia uma matéria específica sobre o tema, trabalhamos bastante a questão indígena quando trabalhamos com a América Espanhola.

Utilizo bastante o cinema em sala de aula, acredito que seja um dos recursos mais ricos para tratar os mais diversos temas históricos, além de ser extremamente interessante para iniciar uma discussão sobre as diversas visões da história.

Escolhemos o filme a ser trabalhado seguindo alguns critérios: primeiramente se o filme está condizente com a idade e maturidade dos alunos, quais os pontos que serão

trabalhados durante a exibição do mesmo e quais atividades serão cobradas após a exibição. Trabalhar a linguagem cinematográfica se torna um instrumento extremamente rico para o trabalho em sala de aula, ao trabalharmos com os alunos questões como quem é diretor? Em qual momento o filme foi produzido? Qual tecnologia foi utilizada? Entre outras questões faz com que os alunos comecem a perceber a questão da autoria e que não é possível produzir uma obra sem um ponto de vista, e que não existe uma verdade única na história e sim diferentes visões sobre o fato histórico.

Antes da exibição do filme apontamos diversos pontos que devem ser observados pelos alunos, ao final sempre realizamos um debate sobre os pontos observados e abrimos espaço para eventuais dúvidas que possam ter surgido no decorrer da apresentação, após esse trabalho é realizada uma atividade de acordo com o objetivo trabalhado.

Nunca trabalhei com um filme de temática indígena. Um dos pontos altos do filme Terra Vermelha é ser atual, mostra a realidade do indígena no Brasil hoje, retirado de suas terras, na disputa constante com fazendeiros e madeireiros, relegado a uma posição de mendicância já que não possui a floresta, o rio, a caça, a pesca e tem que se sujeitar a trabalhos com condições precárias, mergulhando no alcoolismo, nas drogas, prostituição e recorrendo ao suicídio ou sendo exterminado em diversas partes do Brasil que não geram notícias, que não causam espanto, passam despercebido. Todas essas questões podem ser trabalhadas com os alunos, acredito que ao tratar da questão do “descobrimento” do Brasil e da escravidão indígena, o filme proporcionaria um paralelo muito interessante, ou mesmo trabalhando com Brasil contemporâneo, acredito que o único impedimento para o trabalho com o filme é a linguagem considerada imprópria para alunos do Fundamental II, principalmente nas cenas que tem referência a sexo, essas cenas poderiam gerar comentários por parte dos alunos que prejudicassem a mensagem do filme e principalmente poderiam gerar comentários dos pais dos alunos, sobre o tipo de linguagem utilizada, sei perfeitamente que esta observação parece ingênua já que sabemos que os alunos conhecem perfeitamente este tipo de linguagem, mas já enfrentei problemas com outros filmes por isso o receio. Dessa forma penso que seria um filme adequado para o Ensino Médio ou com uma turma com maturidade

suficiente para assisti-lo, pretendo trabalhar com meus alunos da 8ª série (9º ano) que participam do grupo de estudos históricos.

Pesquisa com Professor – IV

A lei 11645/2008 veio de forma obrigatória a compor o currículo de História, tornando necessário o trabalho com uma nova visão do continente Africano, do ponto de vista cultural e bem como o trabalho com o mundo indígena que sem dúvida nenhuma encontramos entre nossos alunos muitas dessas indidentidades que necessitam ser resgatadas e inseridas em nossa realidade. Tanto na rede municipal e estadual a questão indígena esta presente em seu currículo e que precisa ser levada muito a sério esse trabalho, pois resgata as raízes de diversas comunidades que ao longo do tempo sofreram ou sofrem preconceitos como o de uma sociedade sem cultura, mantendo ainda uma visão europeia, eu enquanto professor de história procuro inserir a temática muitas vezes através da questão da terra no Brasil, resgatando desde o início da colonização até os dias atuais com o novos movimentos que vem acontecendo por esse país, sem que ninguém saiba acontece verdadeiros enfrentamento s entre indígenas e garimpeiros, e até mesmo as diversas comunidades que acabam adquirindo muitos costumes do nosso dia a dia e que ao longo do tempo foram perdendo sua identidade e que precisam ser valorizadas e reintegradas em nossas escolas de forma respeitosa. Procuro utilizar em meu trabalho imagens e textos não só do livro didático mas de pesquisas na internet e bem como de materiais produzidos do Parana do projeto Araribá, que procura trazer em seu material a relação do indígena com a natureza, os diversos confrontos com garimpeiros e bem como sua luta pela sobrevivência cultural, não posso aqui dizer que durante a minha graduação eu aprendi ou se discutimos sobre essa questão, pois como eu estudei na década de 80, as atenções da educação estavam mais voltada para o tradicional.

Penso eu que o cinema é algo que esta presente na vida de todos nós e que precisamos ter um olhar cuidadoso, é uma fonte histórica preciosa mas que precisa ser lapidado pois existem as intenções políticas que podem influenciar de forma perversa, sempre procuro trabalhar algum filme com meus alunos, mostrando a eles os bastidores de como foi produzido, assim os alunos podem gradativamente tirar suas conclusões levando sempre em consideração a época em que foi produzido, seu contexto. Antes de

trabalhar um filme procuro levar em consideração os assuntos que estão sendo tratados em sala de aula para amarrarmos os assuntos, eu não deixo que os mesmos escolhem, procuro realizar um estudo de maneira que possamos juntos através de um roteiro identificar as intenções do autor ao trabalhar certa realidade, e que em muitos momentos utiliza de tecnologias que não existiam naquele momento, sistematizando discussões para depois realizar uma produção individual do que percebeu de todo o trabalho que foi realizado em conjunto.

Confesso que não conhecia o filme terra vermelha, achei interessante para se trabalhar com alunos do ensino médio, pois o filme resgata os conflitos existente pela posse da terra, a falta de justiça e a grande presença das injustiça para com o povo que um dia sobrevivia da natureza, o filme deixa claro o envolvimento dos indígenas com o alcoolismo, sem qualquer perspectiva para manter sua cultura e tradição, prevalecendo a lei dos mais fortes e bem armados, que resolvem tudo a força. Ao longo dessa questão já utilizei documentarios como casa grande e senzala, o povo brasileiro, letras de musica como índios do grupo legião urbana, de Renato Russo.

Pesquisa com Professor – V

Quanto à Temática Indígena na Sala de Aula.

1. Você conhece a Lei Nº 11.645 / 2008? Como conheceu?

Conheço a Lei nº 11.645 / 2008 desde seu processo de tramitação pelas casas legislativas federais, anos que ainda cursava o bacharelado em História na Universidade de São Paulo.

De qualquer forma, acredito que a formulação da lei seja produtiva e importante, mesmo que em caráter simbólico. Todavia, não sou ingênuo de imaginar – e como percebo na vida profissional - que adoção de ordenamento jurídico que “torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, por si, seja capaz de alterar uma longa tradição de esquecimento as questões das minorias. Também não acredito que a mudança efetiva da prática docente, seja possível se não for acompanhada por uma reflexão teórica e conceitual do ensino regular de História como um todo.

Podemos perceber que muitos livros didáticos ainda encontram dificuldades de inseri-la no currículo escolar, fazendo-o, muitas vezes, como um apenso, sem muita

correlação ao todo. Cabe aqui perguntar, se muitos profissionais e instituições de ensino estão preparados para essa mudança, ou se lhe foram dadas ferramentas e formação condizente para tanto.

2. Você costuma trabalhar a temática indígena na disciplina de História?

Nesses anos de prática docente, procurei independente do ciclo e do conteúdo curricular específico de História, desenvolver abordagens que perpassem pela apresentação da diversidade cultural, histórica e temporal, não como conteúdo específico inserido em determinado momento da vida escolar, mas sim, como prática metodológica de contínuo desenvolvimento e entendimento de um conhecimento histórico voltado para percepção de temporalidades, suas vidas sociais e mentalidades. Esse preceito de ensino de História se manifesta, entre outras coisas, através da discussão acerca das relações de identidade, alteridade e percepção/reconhecimento do outro, passando pela abordagem didática sobre modos de vida, costumes, tradições, relações sociais e culturais.

Nessa metodologia de ensino, a temática indígena, entra não como um elemento específico, mas sim, imbuída e inserida, dentro de um aprendizado de longa duração que a inclui a discussão de temas que busquem a apresentação dessas multiplicidades e especificidades culturais. A abordagem sobre povos indígenas tende assim a buscar romper a noção simplificadora e generalista, visa, sobretudo, apresentar a diversidade étnica, cultural dos povos indígenas e suas sociedades. Essa abordagem que tende a iniciar por um panorama desses povos, finaliza-se em última análise na problematização da condição, meios e inserção social do “índio” nas sociedades atuais.

Um dos elementos e sequências didáticas praticadas é a reflexão crítica do termo “índio”, pelas quais os alunos são convidados a refletir a noção de “índio” e sua significância com a diversidade cultural dos povos ameríndios do território brasileiro. Demonstrar a evolução da própria alteridade atribuída (selvagens, brasileiros, silvícolas, índios) auxilia os alunos a realizarem essa dinâmica.

Os recursos didáticos para dinâmicas sobre a temática indígena no ensino de História são muito amplos e variados, que não preciso aqui, neste breve relato serem enumerados. Acredito que quaisquer, fragmentos e registros, materiais ou imateriais da vida social, cultural, material e espiritual dos povos indígenas podem propiciar excelentes dinâmicas de ensino-aprendizagem, principalmente aquelas que tenham por foco e conceituação da apresentação da diversidade étnica.

Para fim de exemplificação dessa condição material didática ampla, se devidamente inserida em uma conceituação metodológica, aproveito para relatar uma simples e muito proveitosa experiência didática. Costuma causar muito interesse em alunos de diversas séries do ensino básico, a comparação da diversidade linguística dos povos indígenas “brasileiros”, com outros troncos linguísticos. O fato que esses povos locais falarem entorno de duzentas línguas diferentes, inseridas em pelo menos três grandes troncos linguísticos distintos e mais algumas dezenas de línguas e famílias linguísticas isoladas, desperta uma positiva inquietude aos alunos, principalmente se comparado ao tronco indo-europeu.

Ser convidado a “descobrir” que a língua alemã, a portuguesa e o persa são do mesmo tronco linguístico, e que as línguas do Xingu, a língua aruaque e a língua pataxó são completamente distintas (mesmo que de áreas geograficamente próximas) é algo - entre tantas possibilidades de abordagem - que pode realizar uma ótima dinâmica da temática indígena; sendo capaz de problematizá-la apresentá-la, conceituar e fazer refletir, tendo como ponto de partida uma “descoberta” inquietante.

3. Na universidade, você teve alguma disciplina que trabalhasse essa questão?

No meu processo formativo tive restrito, porém importante, contato acadêmico para com a bibliografia sobre a questão indígena. Destaco a disciplina de História da Cultura, ministrada pela Professora Doutora Janice Theodoro, que pude criar certo arcabouço interpretativo e de conhecimento sobre o assunto, através da leitura de estudos antropológicos estruturalistas sobre o tema, como os de Claude Lévi-Strauss e T. Todorov. Vale destaque também, o curso “Ensino de História: Teoria e Prática”, ministrada pela Profa. Dra. Antonia Terra, pelo qual pude iniciar um processo reflexivo para apresentação e formulação de sequências didáticas, entre elas as de temática indígena.

Quanto ao Uso do Cinema no Ensino de História.

1. Você costuma utilizar o cinema? O que pensa a respeito deste recurso?

Nas dinâmicas que preparo para o ensino de História, costumo sempre apresentar um filme por conteúdo curricular específico. Acredito que o cinema, a iconografia, a cultura material e imaterial e as linguagens de comunicação multimídias são excelentes ferramentas de ensino. Primeiro por possuírem diversos elementos a serem trabalhados em sala de aula (problematizados, questionados e contextualizados),

segundo por possuírem uma linguagem de comunicação muito mais condizente a vida dos alunos, que a “cansada” e anacrônica dinâmica escolar.

2. Quais os critérios utilizados para a escolha de um filme?

Entre os critérios adotados para a seleção de um filme para a utilização como meio de aprendizagem, destaco a **possibilidade**:

- De correlação formal ou temática do filme com o conteúdo trabalhado;
- De análise discursiva e interpretativa da narrativa fílmica e sua “imagem” do passado;
- De problematização e reflexão do filme enquanto documento e relato interpretativo de um passado;
- De criação de sequências didáticas pelas quais o filme possa se inserir e associar-se com outros recursos de ensino: documentos e fontes primárias, livros didáticos e historiografia;
- Técnica e outras questões como limites como: linguagem, duração, nível de diálogo, qualidade e naturalmente levando em conta as “recomendações” do filme, principalmente as que se referem à violência;
- De se trabalhar a linguagem cinematográfica juntamente com a temática do filme, no âmbito da análise de discurso, pensando o cinema como representação;
- Despertar-se interesse pelo que se assiste!

3. Quais trabalhos (anteriores e/ou posteriores) costuma realizar a partir do uso do cinema?

Como apresentado acima sucintamente, a utilização do cinema como elemento de ensino se faz como complementação a apresentação formal de conteúdos, a discussão e reflexão temática, aos exercícios e debates propositivos, como elemento/recurso de ensino, acompanhado de inúmeras possibilidades de desdobramentos didáticos e de avaliação. Dependendo do conteúdo curricular e do material fílmico, a inserção deste pode se dar como ponto de partida de um assunto, elemento de ampliação de conteúdos, ou mesmo ponto de chegada de uma sequência didática.

Pesquisa com Professor – VI

Quanto à Temática Indígena na Sala de Aula.

1. Você conhece a Lei Nº 11.645 / 2008? Como conheceu?

Sim. Através de informações dos Sindicatos de Professores onde sou sindicalizado.

2. Você costuma trabalhar a temática indígena na disciplina de História?

Sim.

3. Se costuma trabalhar, como insere a temática?

No contexto histórico do Encontro do mundo europeu com o mundo indígena. Então, procuramos estudar a visão indígena de sua própria história em várias etnias.

5. Quais recursos didáticos costuma utilizar?

Livro didático, livro paradidático, filmes, músicas indígenas e não-indígena de músicos brasileiros, imagens da iconografia indígena, objetos e artefatos materiais da cultura indígena, dicionário de língua tupi-guarani e excursões de visita à aldeias indígenas dentro do município de São Paulo.

6. Na universidade, você teve alguma disciplina que trabalhasse essa questão?

Não.

Quanto ao Uso do Cinema no Ensino de História.

1. Você costuma utilizar o cinema? O que pensa a respeito deste recurso?

Sim, penso que o cinema sensibiliza e faz refletir.

2. Quais os critérios utilizados para a escolha de um filme?

Escolho baseado na temática e no tipo de linguagem apropriada para idade do estudante.

3. Você costuma trabalhar a linguagem cinematográfica juntamente com a temática do filme?

Não.

4. Quais trabalhos (anteriores e/ou posteriores) costuma realizar a partir do uso do cinema?

Eu trabalho muito com o filme "MISSÃO", tanto para introduzir o assunto como para reforçar estudos.

Sobre o Cinema de Temática Indígena:

1. Você já trabalhou algum filme de temática indígena? Qual (is)? Qual abordagem?

Sim. "MISSÃO" aborda a questão do trabalho missionário dos jesuítas espanhóis junto aos guaranis no séc.XVII, as disputas territoriais entre Espanha e Portugal e a Guerra. "AVAETÉ - SEMENTES DE VINGANÇA, nac" aborda a violência dos colonizadores portugueses contra os indígenas do futuro Brasil. "1492 - A

CONQUISTA DO PARAÍSO"(AVENTURA E BIOGRAFIA DE COLOMBO) aborda os bastidores das grandes navegações ultramarinas e o encontro entre europeus e indígenas no séc.XVII.

2. Após assistir o filme "Terra Vermelha" faça uma reflexão de como este recurso poderia ser utilizado (ou não) no Ensino de História, levantando: como inserir no programa; como utilizar; quais séries; o que trabalhar a partir do filme.

Pode ser utilizado, sim, no programa de ensino da 6^a/7^oano do ens.fund. como introdução à temática do "Trabalho indígena atual" para identificar as formas de trabalho indígena atualmente como expectativa de aprendizagem. Pode ser usado primeiro, antes de iniciar os estudos com os livros didáticos e paradidáticos para sensibilização; por isso, não deve ser passado o filme por inteiro porque é longo, com cenas muito paradas/lentas que poderiam gerar tédio nos alunos de 12/13 anos. A não ser que o professor perceba grande interesse na maioria dos alunos em saber o final do filme; só então, pode-se passa-lo por inteiro e com algumas rápidas pausas de cenas para destacar e fazer rápidos comentários esclarecedores pelo professor que já teria assistido o filme antes, mas sem revelar detalhes do final do filme.

Depois do filme, os alunos se reúnem em pequenos grupos de quatro para elaborar questões com respostas-hipóteses sobre o filme para um debate na classe sobre o trabalho indígena atual. No final do debate, deixar por escrito em destaque no caderno a seguinte pergunta: Será que o trabalho indígena sempre foi assim? Se não, como era o trabalho e as concepções de trabalho dos indígenas antes do contato com o mundo branco europeu? O que mudou e por quê? A partir daí, levar os alunos para Sala de Leitura para pesquisar livros paradidáticos literários ou não que abordem a questão do trabalho de alguma etnia indígena específica. Ou seja, incentivando a leitura e a troca de informações entre os estudantes. Em seguida, deixar outra seguinte pergunta em destaque por escrito: Por que o trabalho indígena mudou? Para melhor ou para pior? A partir daí, trabalhar com o livro didático sobre a colonização europeia na "TERRA VERMELHA' dos indígenas. Esta é só uma experiência que deve ser testada, avaliada, reavaliada, ajustada ou modificada de acordo com o contexto da clientela estudantil

IV. Sinopses Didáticas

As sinopses didáticas são textos que pretendem auxiliar o professor no trabalho com a temática indígena através do cinema. Após assistir aos filmes, elaborei essas análises, descrevendo as produções e indicando elementos de linguagem cinematográfica. Assim como para o meu trabalho em sala de aula, essas sinopses permitiram realizar os recortes filmicos e elaborar sequências de ensino. E o objetivo é que colaborem para outros projetos com cinema na escola. Sendo assim, foi importante localizar os contextos de produção dos filmes, para que, na sala de aula, as conexões sejam estabelecidas; refletir sobre as abordagens internas da temática, como por exemplo, a situação da mulher indígena, relações de trabalho, conflitos culturais, dentre outros; identificar momentos filmicos mais propícios para os trabalhos com a especificidade da linguagem; e, identificar as representações imagéticas das populações indígenas no cinema nacional, a partir dos anos 1970.

IV. i. Como era gostoso o meu francês

O filme, de Nelson Pereira dos Santos, contou com auxílio de Humberto Mauro na elaboração do roteiro. Foi produzido em 1970, e narra, em seus 84 minutos, a história de um viajante francês capturado pelos tupinambás. Os diálogos são realizados em francês, português e, na maior parte, em tupi.

Esta produção, inaugurando os anos 1970, apresentando em sua constituição uma língua indígena, já se apresenta com diferencial. Centrado no ritual da antropofagia, o filme coloca os índios em posição de comando e subordinando os *não-índios* que aparecem ao longo da narrativa. Censurado em sua época de produção, por apresentar homens e mulheres nus, deve ser exibido com cautela.

O contexto histórico é apresentado logo no início, a partir da leitura da carta de Villegagnon à Calvino, tratando da ocupação francesa do Rio de Janeiro, em meados do século XVI: a França Antártica.

A locução assim descreve os habitantes do Brasil:

“Há muita gente arisca e selvagem, sem nenhuma cortesia, nem humanidade. Muito diferente de nós em seus costumes e instrução. Nem religião, nem conhecimento

da honestidade e da virtude; do justo ou do injusto. Verdadeiros animais em figura de homem”.

Enquanto a carta é anunciada, há a representação do comportamento dos franceses na colônia e do contato deles com os indígenas. A trilha sonora que compõe a montagem é uma música clássica instrumental.

Quando é iniciado o letreiro com o nome do filme, há uma alteração na trilha sonora, que passa a ser de música indígena. E, intercalando com os nomes dos atores e colaboradores, são introduzidas diversas imagens de Theodor de Bry, indicando a temática principal da obra. Essas gravuras marcaram o imaginário da época em que foram produzidas. A obra conta também com trechos de obras importantes, como as de *André Thévet, Jean de Lèry, Padre Manuel da Nóbrega, Hans Staden, Gabriel Soares de Souza e Pero de Magalhães Gandavo.*

O filme inicia com o som de flauta e um homem branco – que já havia aparecido nas encenações durante a narração da carta – saindo de um rio, entrando na mata e, ao caminhar pela praia, sendo capturado por um grupo indígena. As falas em tupi podem conferir um grau de aproximação com os eventos da narrativa. Em uma das conversas sobre quem deveria levá-lo, há a indicação da antropofagia e da incorporação de valores ocidentais: *“Você é batizado, não pode comer ele”.*

O homem branco demonstra conhecimentos com o manuseio de armas. Aparece outro grupo indígena e há um conflito, onde disputam o prisioneiro. A trilha sonora é instrumental e indica ação.

Um letreiro com uma mensagem de Hans Staden corta a cena. O prisioneiro é levado à aldeia e nomeado como escravo. As mulheres e crianças o recebem, levando-o amarrado pela aldeia, já usando um cocar. Mulheres e homens parecem ter funções pré-estabelecidas.

Há outro corte com letreiro, com uma mensagem do Padre Anchieta. O homem branco é levado para outro local, onde o confundem com um português e anunciam que ele deverá ser morto, de acordo com uma profecia. Ele não consegue convencê-los de que, na verdade, é francês, pois se fosse, não teria lutado contra os tupinambás. É alimentado e uma das mulheres se oferece a ele.

Um trecho de Pero de Magalhães Gandavo realiza o corte da cena, apresentando o interior de uma cabana, onde há outro homem branco. As mulheres indígenas o servem, chorando, lembrando de seus maridos que morreram em batalha ao lado dos portugueses. Este homem branco negocia mercadorias com um tupinambá, e depois conversa com o prisioneiro para verificar se é, de fato, francês. Apesar de explicar sua nacionalidade, o outro homem não confirma e diz: *“é português com certeza. Podem comer ele”*.

Em outro momento, conversando com o francês, explica que apesar de prisioneiro, terá oito meses de vida ainda, e se souber aproveitar, será bastante feliz. E, que antes de acabar esse tempo, poderá ir embora.

O letreiro com um trecho de Gabriel Soares de Souza, corta a cena para a mata, onde o francês e sua mulher indígena estão cortando madeira. Os dois passam a se relacionar, e ele fica interessado na joia que ela possui no umbigo. Em outra cena, os dois estão deitados na rede, indicando que tiveram relações sexuais. Quando ela pede para que ele vá trabalhar, cortar madeira, ele diz que não e pede para que ela conte a história do “grande caraíba Mair”. Neste momento a narrativa apresenta certa dificuldade de compreensão do enredo, por tratar de uma história dentro de outra história.

O foco do filme passa a ser, a partir desse momento, sobre os feitos de Maír, que ensinou os tupinambás a construir armas, beber o cauim e a plantar. Segundo a mulher, viviam como animais antes do contato com este homem branco.

Ao contar a história desse prisioneiro, é explicitado que os verdadeiros inimigos dos tupinambás são os portugueses e os tupiniquins. Além disso, que entre eles há uma divisão do trabalho entre os homens e as mulheres. Enquanto domina o manejo do canhão e a fabricação da pólvora, tenta fugir de barco, levando sua esposa indígena, mas não obtém sucesso.

Outro letreiro, agora com uma inscrição de Jean de Lèry, corta a cena. Mair está produzindo a pólvora, mas o líder tupinambá afirma que Tupã pediu mais. Na cena seguinte, os índios fazem um ritual na aldeia – inicia uma trilha sonora com sons de chocalho – para pedir chuva e, conforme acontece o ritual, o ritmo da trilha sonora acelera. A montagem intercala cenas de Maír, na praia, observando o céu escurecer.

Maír diz ao chefe da tribo que irá embora na primeira embarcação que puder, e é dito que antes precisa lutar contra os tupiniquins.

Corte: trecho de André Thévet. A cena se desenrola na mata, com sons de pássaros e gritos dos índios, chamando pelo Pajé. Maír, a mulher e um homem indígena entram em uma gruta, ao som de um batuque. A mulher, ao encontrar com o Pajé, começa a gritar e girar e, quando cai ao chão, faz uma profecia: eles devem acabar com os tupiniquins, no mar. A trilha sonora que irrompe é a mesma do início do filme. Um plano geral capta a imagem de diversos índios na praia, indicando o início da guerra. Um corte mostra Maír indo em direção ao canhão, e depois abre o plano geral novamente. Maír dispara contra os índios e as cenas que se seguem são de batalha entre tupinambás e tupiniquins, terminando com a câmera percorrendo diversos corpos na beira da praia.

Um trecho de Padre Manoel da Nóbrega corta a cena e apresenta a aldeia a partir de uma câmera alta. Há uma dança, com sons de chocalhos, indicando a vitória dos tupinambás. A câmera alterna para uma visão do ritual passando pelo interior de uma cabana, mostrando um novo prisioneiro sendo levado por uma corda. Quando Maír aparece, o foco é em seu colar, e é arrancada uma parte dele, indicando que o tempo dele na aldeia acabou. A morte é, então, anunciada. Fazem a divisão de seu corpo e quando a câmera se afasta da cena, filma o local onde seu corpo será assado.

Em outra cena, Maír e sua mulher conversam sobre como ele deverá agir na “festa”. Ela ensina o que deve falar e há uma cena de insinuação de sexo. Maír acorda, sozinho, na pedra e pega um barril que vinha escondendo, com alguns objetos. Quando tenta fugir de barco é flechado por sua mulher e levado à aldeia.

A última sequência do filme mostra o ritual da antropofagia, onde o prisioneiro tem o corpo pintado e recebe adornos. Grande parte da preparação é realizada pelas mulheres, que o chamam de “carne deliciosa”. A câmera alta mostra quando o atingem na cabeça e ele cai ao chão. A cena é interrompida pela montagem de índios correndo e usando o canhão e, da mulher comendo – o que sugere ser a carne de Maír.

Um último letreiro, com um trecho de Mem de Sá. Mas, desta vez, a trilha sonora não é interrompida. O filme acaba sem revelar o destino do francês que protagonizou o início da história, mas sugere que tenha tido o mesmo destino que outros

prisioneiros inimigos. Ainda que esta produção se preocupe em tratar da antropofagia como um ritual, as imagens produzidas, através das gravuras inseridas e das falas, ainda aproximam a ideia de canibalismo e selvageria.

IV. ii. Iracema, uma transa amazônica.

Com direção de Jorge Bodanski e Orlando Senna, o filme de 96 minutos, apresenta o Brasil da década de 1970, tendo como pano de fundo a construção da Transamazônica. Apresenta o discurso progressista do governo militar, do nacionalismo, de questões raciais e de trabalho. E a figura de Iracema, que apresenta e representa o processo histórico vivido pelos povos indígenas.

O filme deve ser pensado e trabalhado com alguns cuidados. O título em si já apresenta uma denotação sexual para a trama. O sexo é elemento constitutivo da narrativa, regulamentando as relações entre as personagens. Sendo assim, assistir previamente e estabelecer eventuais recortes podem ser necessários, pois há cenas de nudez e de linguajar pesado. Outro elemento que merece destaque é o fato de ser uma produção sobre a própria época, tendo seu contexto – o da ditadura militar – importante influência na estrutura.

O filme foi produzido entre 1969 e 1974, durante o governo Médici, que tinha como proposta a “integração nacional”, que estará presente durante toda a narrativa, através das falas do personagem “Tião Brasil Grande”.

Os posicionamentos das câmeras, conduzindo o olhar do espectador para o que há de mais importante, são aspectos importantes de serem trabalhados. Como, por exemplo, as cenas de desmatamento da Amazônia e as descontinuidades das passagens de tempo, que devem ser observadas pelos cortes secos, alterações de trilhas sonoras e de figurinos. E, também, os diálogos, por conterem a visão da época. O roteiro foi montado de forma que apresenta Iracema, como protagonista e Tião Brasil Grande, como antagonista.

A narrativa e a montagem fílmica apresentam, a partir da desconstrução do mito de formação nacional, uma Iracema bastante diferente da alencariana. Sugerindo, desta forma, uma denúncia da situação do Brasil em sua época de produção.

O hibridismo cultural, a partir da conceituação de Nestor Canclini, está presente em todo o roteiro e poderá ser observado em diversos momentos do filme, conforme Iracema vai trilhando o seu caminho pela Transamazônica. As relações assimétricas de

dominação e subordinação, propostas por Mary Louise Pratt, quando estabelecidas as zonas de contato, estão presentes também ao longo de toda a narrativa.

O início do filme apresenta um letreiro, trazendo informações dos problemas de realização devido à censura da ditadura e os ideais do sonho do “Brasil Grande”, propaganda do governo militar. Quando é colocado o título e os realizadores na tela, inicia um som de máquinas, que se torna mais alto até a primeira cena ser exibida. O som era de um motor de barco no rio, exibido em plano médio, com índios vestidos. No barco, há a inscrição “Graças a Deus”, que pode ser um elemento de reflexão acerca das incorporações culturais por parte dos grupos indígenas, a partir das zonas de contato. A câmera em primeiro plano foca um homem indígena e depois uma mulher, que mais tarde será apresentada como Iracema.

O som do motor é substituído por um programa de rádio, “*Alô interior*”, que fala de festejos religiosos e transmite recados às pessoas. Enquanto a fala do rádio é dada, as imagens mostram os índios em seu cotidiano, trabalhando com a colheita do açaí. O aparelho de rádio é levado para dentro do barco, para que as notícias pudessem continuar a serem ouvidas. Um plano médio apresenta barcos se cruzando, indicando uma movimentação comercial no rio. Quando a notícia para, as imagens mostram mulheres indígenas, dentre elas Iracema, dentro do rio. O barco chega ao local de entrega da mercadoria e o pagamento foi feito em bebida alcoólica, de forma forçada, pois o índio é obrigado a aceitar mais bebida do que gostaria, ficando assim com pouco dinheiro pelo seu trabalho. Na volta, a câmera em plano geral, traz o barco no rio, e as pessoas comendo. A inscrição “Graças a Deus” é evidenciada. O plano médio registra casas de palafita, depois, barcos maiores e a feira. O som é de propaganda de uma casa de embarcação.

Na feira, Iracema aparece andando sozinha, e a partir deste momento não se encontra mais com sua família. Um corte apresenta Tião, comerciante de madeiras, que exalta a importância da construção das estradas, e que o Brasil é um “*país que vai pra frente*”. As falas deste personagem são instrumentos importantes de análise cinematográfica, pois trazem a mensagem do governo militar e ao mesmo tempo, contrapõem-se às imagens e torna-se crítica às ações.

Em sua primeira cena, já se posiciona. Afirma ser gaúcho – que ao longo da trama tem importância, pois estabelece o contraponto entre o sul/sudeste e norte/nordeste do Brasil. E ao conversar sobre a natureza com o comprador das madeiras, diz que “*A Natureza não é mãe coisa nenhuma! (...) Natureza é meu caminhão! Natureza é estrada*”. Enquanto outros descarregam o caminhão, Tião se caracteriza, em sua fala, como ambicioso, esperto e mulherengo. A montagem termina com a fala “*Me dei bem, vou buscar mais [madeira]*” e com o caminhão saindo.

Um corte seco apresenta uma conversa em um bar, sobre fatores ambientais e ecologia, e que apesar de gerar preocupação não impede o projeto de construção da Transamazônica. Trata-se de uma tentativa de negociação e convencimento, onde há o discurso do progresso: “*Nós não vamos derrubar uma árvore, nós vamos dar emprego direto a seis mil pessoas, direto, imagina então quantas famílias serão beneficiadas*” (...) “*Nós precisamos tomar conta da Amazônia, isso aqui é uma mina de ouro que precisa ser explorada*”.

As imagens voltam para a feira, onde Iracema aparece novamente andando sozinha, em meio à multidão. Alguns olhares diretos, das pessoas para a câmera, denunciam o estranhamento em estarem sendo filmadas. A câmera, em primeiro plano, filma alguns produtos, dá um *close-up* em Iracema, e depois o plano médio filmando a rua faz a passagem para uma cena com Tião, chegando com seu caminhão e entrando no bar para comer.

As falas de Tião exaltam a importância da construção da Transamazônica, do discurso nacionalista do governo militar e merecem destaque na análise: “*Tem que ter estrada, senão não adianta nada*”, “*Vai tudo melhorar com as estradas*”, “*Esse Brasil agora só vai daqui pra frente*”, “*Ninguém segura esse país*”. E Tião evidencia, mais uma vez, ser do Rio Grande do Sul.

Na narração sobre a padroeira da Amazônia, na festa do Círio de Nazaré, a fala da integração nacional está presente. Iracema aparece no meio da multidão, com o mesmo figurino, o que sugere ser o mesmo dia ainda. A cena da procissão é longa, exibindo as imagens e com uma narração explicativa, com entrevistas sobre andamento do evento, o que faz se aproximar do gênero documentário. Após o evento, Iracema, ainda no meio da aglomeração, assiste aos espetáculos e continua sozinha, até o

anoitecer. Depois aparece cercada por alguns homens, ora abraçada por eles e bebendo. Há um corte e um diálogo sobre sexo entre um homem e uma mulher. A mulher – que mais tarde será identificada como Tereza – afirma que para ela não seria possível, mas que ali havia algumas mulheres disponíveis. A câmera filma diversas prostitutas, indicando já ao espectador um possível caminho para Iracema.

Um corte apresenta outro dia – sem nos dar a noção de tempo decorrido desde o dia do Círio. Iracema aparece com outra roupa, andando na rua com Tereza. Esta cena indica a conexão entre as duas mulheres e o destino de Iracema. Na cena seguinte, em uma casa de madeira com outras mulheres, Tereza aparece seminua, enrolada em uma toalha e se dirige até um quarto, onde Iracema está, apenas de roupas íntimas, se penteando e se maquiando. O diálogo entre elas é sobre “sair de Belém” pegando carona, e enquanto conversam Tereza se troca lentamente – aparentemente de forma proposital – diante das câmeras. Quando termina, é a vez de Iracema se despir. As duas saem e se dirigem a uma “*boite*”, onde Iracema se encontra com Tião Brasil Grande e dança com ele. Depois, em uma conversa na mesa, Iracema fuma e mente a idade. Tião a chama de burra, estabelecendo as relações de domínio e subordinação entre os dois.

A montagem seguinte traz o caminhão de Tião, na estrada, ocupando quase toda a tela. A câmera, dentro do caminhão, aproxima-se de Iracema e ao fundo mostra a mata destruída na beira da estrada. Um corte apresenta um homem lavando o vidro do caminhão e conversando com Tião sobre Iracema e outras mulheres. O caminhão volta para a estrada, mas agora há fumaça e queimadas, e não há música, apenas o barulho do caminhão. Trata-se de uma longa tomada das queimadas da mata. O caminhão de Tião passa por uma estrada de terra em direção a um rio, onde há uma placa do INCRA com a seguinte inscrição: “*Não ocupe e nem compre terra sem antes consultar o INCRA*”, que mais tarde será citada em um diálogo sobre a ocupação das terras da região.

O diálogo entre os dois é um dos mais marcantes da trama. Tião afirma ser um homem de estrada – consolidando a imagem do progresso – e a chama de Jurema, podendo nos sugerir a falta de identidade proclamada aos povos indígenas. Tião fala sobre a Transamazônica e diz que “*tinha até perigo de índio*”, como se Iracema não fosse indígena. No rio, conversam sobre o “michê” e negociam, enquanto isso a câmera percorre o corpo de Iracema. Quando Tião a chama de índia, Iracema diz não ser, e sim ser branca. Essa fala de Iracema pode levantar uma série de reflexões acerca do que “é

ser índio”, apresentando talvez a ideia de que ela não faz mais parte do cotidiano e da cultura tradicional indígena.

A cena seguinte apresenta trabalhadores cortando árvores, desmatando a região, contrapondo-se ao diálogo no início do filme de que nenhuma árvore seria derrubada. Tião Brasil Grande chega ao local de venda das madeiras, com Iracema junto. A conversa com o vendedor indica que a madeira que Tião quer é ilegal. Iracema, na cabana em que vai descansar, conversa com uma mulher que afirma que a situação ali é ruim.

O filme atinge um tom de documentário, a conversa de Iracema com a mulher apresenta diversas informações sobre a situação da ocupação das terras. Enquanto isso, Tião conversa com os trabalhadores da região, em ritmo de entrevista.

À noite, Iracema e Tião conversam dentro do caminhão. Há um corte e Iracema tira a blusa, de frente para a câmera e os dois se abraça e deitam. Com um corte, o dia seguinte é anunciado. A câmera acompanha quando Tião coloca um adesivo no vidro do carro de uma imagem típica da ditadura: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Tião e Iracema chegam a um bar na beira da estrada, e ele explica o porquê de seu apelido ser “Brasil Grande”. Tratam vagamente do desmatamento na região e, durante um jogo de sinuca, conversam sobre as estradas, sobre os homens ricos que chegam e tomam as terras, tratam dos títulos falsos e fazem menção ao aviso do INCRA. A conversa apresenta também um tom de documentário. Tião defende o lado do governo e da lei, e afirma que o povo é ignorante por não exigir os documentos.

Corte para o caminhão na estrada, a partir de uma câmera alta. Tião e Iracema aparecem descansando na rede em um domingo, enquanto há um homem trabalhando em suas terras e Tião aproveita para exaltar as qualidades da estrada, que está trazendo riqueza e progresso, enquanto Iracema concorda. Um aspecto importante de ser trabalhado nesta cena é o figurino de Tião. Ele está com uma camiseta com a inscrição *Transamazônica*.

Iracema é dispensada por Tião em uma cena noturna. A discussão dos dois possui linguajar pesado. Quando ela desce, a iluminação é quase que exclusivamente em Iracema, que entra em uma “*boite*”.

Um corte, que não dá a dimensão temporal novamente, apresenta Iracema e Tereza em frente a uma casa e alguns homens conversando ao lado. Um homem as chama e faz uma proposta de levá-las para a fazenda de um americano. Negociam o valor do serviço e oferece levá-las de avião. A cena, de dentro do avião, mostra a vista da mata fechada, e na sequência uma área maior completamente desmatada. Quando chegam à fazenda, há uma cena aparentemente desconexa do enredo, de uma queimada noturna, e volta à cena para Iracema e Tereza em um jipe. Há uma conversa sobre a venda de trabalhadores, que nem sabem onde estão. Seriam vendidos por mil reais cada, renderiam três ou quatro anos de trabalho, e o gasto seria apenas com a comida. Esta temática apresentada nesta cena leva à reflexão acerca do trabalho na região. Iracema e Tereza são maltratadas, arrastadas e jogadas dentro do caminhão com os outros trabalhadores.

Iracema é abandonada no meio da estrada e sai correndo atrás do caminhão, cai e continua andando sozinha. Há um corte, e Iracema desce de um caminhão na estrada, com outra roupa e na sequência – já com outro figurino – é convidada a trabalhar como costureira, mas não aceita, afirmando que a sua sina é outra: é “correr mundo”. Na cena seguinte Iracema está em um bar, fumando e dançando.

Um corte mostra Iracema sendo arrastada por três oficiais e na sequência aparece com outro figurino e com uma mala, pedindo carona. O acordo do pagamento com sexo fica implícito na conversa entre eles, e Iracema entra no caminhão. Depois, aparece em uma cabana, fazendo café para alguns trabalhadores. Em outra cena, já com outro figurino, se envolve em uma briga com uma mulher, que também apresenta um linguajar pesado. Mais tarde, Iracema aparece trabalhando em um almoço coletivo e é a primeira vez que aparece triste e chorando. Com um corte seco encontra-se, maquiada, em um parque de diversões.

Outro corte a mostra em uma casa na beira da estrada, com diversas prostitutas bêbadas, rindo e se oferecendo aos caminhoneiros. Quem chega a essa casa é Tião Brasil Grande. Iracema está descabelada, com a roupa rasgada e sem um dente. Ela reconhece Tião, que na sequência a reconhece também, apesar de chamá-la de Jurema e afirmar que ela está mais feia do que antes. Pede para que ela mostre os seios e ela mostra de frente para a câmera. Enquanto eles conversam, a câmera filma as prostitutas tirando peças de roupa. Iracema pede para que ele fique com ela e depois que ele nega,

ela pede dinheiro. Ele a abandona novamente na estrada, eles se “xingam” e ela ri. A última cena é do caminhão indo embora na estrada até sumir e Iracema ficando para trás, “xingando-o”.

IV. iii. Iracema, a virgem dos lábios de mel.

O filme de Carlos Coimbra, de 98 minutos, realizado em 1979, foi inspirado na obra *Iracema* de José de Alencar, publicada em 1865.

A obra não conta com atores indígenas e a atriz que interpretada Iracema, Helena Ramos, tem características físicas bastante distintas das mulheres indígenas. Além disso, era bastante conhecida, na época de exibição, por seus filmes do gênero da pornochanchada. A partir da premissa de que cada espectador enxerga o filme a partir de seu arcabouço cultural, a escolha da atriz pode sugerir, ao público da época, uma imagem específica da figura de Iracema, como sendo uma mulher sensual e associada ao sexo. A estrutura da narrativa, focando no corpo e sensualidade de Iracema, corrobora com a ideia de exaltar, no filme, a questão da nudez e do corpo feminino.

O enredo é bastante fiel à obra literária. Inicia com Martim e um menino indígena em um barco, enquanto a locução fala sobre Iracema. Com imagens da natureza e incorporação de uma música que aparecerá em diversos momentos do filme, é realizada a transição temporal, que se dá com auxílio do letreiro informando os atores e produtores.

A câmera percorre objetos e roupas de Martim e alterna para a copa das árvores. Ao acordar, contempla a natureza e, a câmera revela Iracema, de longe, o observando. Quando Martim percebe que está sendo vigiado, a trilha sonora irrompe com sons de batuques, o que dá início à perseguição. Iracema, na cachoeira, se aproxima de Martim, que diz que não irá fazer mal a ninguém, mas que é amigo de Poti – inimigo da tribo de Iracema. Ela o trata como “guerreiro branco”, e a partir da promessa de paz, o leva à cabana de seu pai, indicando que pertence ao povo Tabajara, sugerindo que aqueles índios são amistosos.

Iracema apresenta Martim à Araquem, seu pai, que interpreta sua chegada como um ‘enviado de Tupã’. Na cabana, é alimentado por mulheres e o lugar delas, fica claro na fala de Iracema: “*Que o prazer embale sua rede e alegre teu sono, guerreiro branco*” e afirma que as mais belas mulheres estão lá para servi-lo. A câmera subjetiva percorre o corpo das índias, explorando sua nudez. Iracema explica que não pode servir à Martim por possuir o segredo da Jurema.

Um corte apresenta uma cachoeira e diversos índios no rio. Martim e Iracema brincam e ele afirma que tem vivido muitas alegrias entre o povo dela. E Iracema declara que quer ganhar o coração do guerreiro branco. Um som de instrumento de sopro chama a atenção de todos, que voltam à aldeia. Neste momento, é explicada a rivalidade dos tabajaras com os potiguaras, e realizada uma cena que sugere um ritual de guerra.

Na montagem seguinte, Iracema e Martim estão conversando sobre as saudades dele, da pátria e de outra mulher. De forma a transparecer inocência, Iracema o leva para o local onde produz o licor da Jurema, para que ele beba e “veja” sua noiva. O licor tem o poder de transformar os desejos em sensação de realidade. O delírio de Martim revela que seus sonhos são com Iracema, e em uma cena sensual, os coloca como amantes. Irapuã, guerreiro indígena apaixonado por Iracema, surge e ela o enfrenta, para proteger Martim. Quando ele acorda do sonho, ela pede para que ele vá embora, protegido por Caubi, seu irmão.

Na tentativa de fuga, Irapuã consegue alcançá-los. Os dois lutam, mas Araquém arma para salvar seu hóspede. Sempre na posição de defensora de Martim, Iracema se arrisca, indo encontrar Poti, seu inimigo, para levar uma mensagem e viabilizar o encontro dos dois amigos. Os três – Iracema, Poti e Martim – se encontram e vão embora juntos.

Em uma das cenas mais emblemáticas do filme, Iracema leva Martim à cachoeira onde recebe os segredos de Tupã e entra na água. Martim a observa e o jogo de câmeras revela e transmite seu desejo. Iracema se banha e a câmera subjetiva percorre seu corpo, enquanto alterna para o rosto de Martim, que expressa seu desejo sexual. Ela passa uma flor pelo corpo, enquanto a câmera acompanha. O som da cena mistura o barulho das águas e o gemido de Iracema, conferindo um tom de sensualidade e sexualidade. Martim se afasta e Iracema, com tom de inocência, chega perto. Ele não resiste, a beija e pede para fugir novamente para o mundo dos sonhos. Ela busca a bebida, e no delírio de Martim, o beija e se entrega a ele. A montagem intercala a cena dos dois com a natureza. Trata-se de uma sequência delicada, pois exagera na contemplação do corpo feminino e sugere de forma forte a relação sexual, ainda que Martim permaneça vestido.

Na aldeia, todos estão realizando um ritual para Tupã, bebendo o cauim e se alegrando. É chegado o momento de Martim fugir com Poti, e Iracema os guia. Quando deveriam se separar, Iracema conta a ele que não se tratou de um sonho e que já se tornou esposa dele, não podendo o abandonar. Novamente há uma cena de insinuação de sexo, que pode ser cortada, sem prejuízo de compreensão do filme.

Um corte volta para o ritual da tribo, e outro sugere que os tabajaras irão atrás dos três. A posição de Iracema é sempre de valentia. Quando Martim é ameaçado por Caubi, a câmera alterna entre a luta e Iracema, com arco e flecha apontados para seu irmão, para defender seu esposo. O conflito se expande para uma luta entre tabajaras e potiguaras, tirando o foco da figura de Martim.

A praia, cheia de corpos, é observada por Martim e Iracema, que procura seu irmão. Ao encontrar Caubi morto, chora e é consolada por Martim. O guerreiro branco discursa sobre como havia paz antes de sua chegada.

Um corte apresenta cabeças em estacas e um *close-up* no rosto de Iracema, chorando, por ver seu povo morto e estar na aldeia do inimigo. Decidem, então, ir embora, acompanhados de Poti. Encontram a praia, brincam e namoram. Iracema tem postura sempre sensual. Os três constroem uma cabana juntos e após um tempo, Iracema anuncia que está grávida de Martim. Poti e Iracema pintam e adornam Martim, em um tipo de ritual. Iracema os observa dançar e a câmera filmando seus pés dançando, realiza a transição para a cena de uma dança na aldeia.

Irapuã comanda um ataque aos potiguaras, com auxílio de guerreiros brancos. Martim parte com Poti para a guerra, sem Iracema. Quando acorda e encontra uma flecha fincada no chão, entende que está sozinha e um *close-up* em seu rosto, caracteriza sua tristeza.

A montagem da guerra entre as tribos pode surpreender o espectador, pois introduz desenhos que representam o conflito. Há diversos cortes secos que mesclam a guerra e o sofrimento de Iracema, que aparece em trabalho de parto. O filho dela recebe o nome de Moacir, que significa “aquele que nasceu de meu sofrimento”.

A passagem de tempo é indicada pelo crescimento da criança. Iracema demonstra sua valentia, ao ter que machucar seu seio para alimentar Moacir. Em outra

cena, Martim afirma que precisa voltar, mas um corte mostra que Irapuã encontrou Iracema primeiro. Ele ameaça Iracema e Moacir, e só para de persegui-los quando é atacado por uma cobra.

Martim e Poti voltam. A câmera foca a flecha, ainda fincada no chão. Iracema, com Moacir no colo, fraca, relembra os momentos com Martim, e as cenas são inseridas na montagem. Martim chega a tempo de falar com Iracema, mas, ela morre rapidamente.

O filme termina com a retomada da primeira cena, onde Martim estava no barco com o menino indígena. As lembranças de Martim compõem a cena. A trilha sonora é a mesma do início.

Esta adaptação da obra de Alencar apresenta a imagem dos indígenas brasileiros como receptivos e defensores do homem branco, tal como o livro o fez. Mas, a escolha de Helena Ramos para o papel de Iracema, com sua atuação sensual, apresenta a imagem da mulher indígena a partir desta noção vinculada à sexualidade.

IV. iv. Hans Staden

Hans Staden é um filme produzido no Brasil e em Portugal, sob a direção de Luiz Alberto Pereira. Enquadra-se no gênero drama biográfico, o qual se aproxima da literatura de viagem do século XVI, do autor que intitula o filme. A produção de 1999 trata, em seus 92 minutos, da história do marinheiro alemão capturado por indígenas tupinambás. A partir da assistência da obra, pode-se refletir acerca da construção imaginária dos indígenas para a sociedade da época, visto que apesar de ser um dos poucos filmes de temática indígena no qual o idioma falado é em grande parte o tupi, os atores não são índios. Eles se caracterizam enquanto tal e reforçam estereótipos arraigados no imaginário da população brasileira.

O filme inspira-se nos relatos de viagem de Hans Staden e gira em torno do tema da antropofagia indígena, visto que ao longo de toda a narrativa o prisioneiro está sendo preparado para o ritual tupinambá.

Logo no início é veiculada uma imagem de violência por parte dos tupinambás, que eram oficialmente inimigos dos portugueses. A cena onde Hans Staden, que está atrás de seu “índio escravo” fugido, atira ao alto – indicando um sinal – apresenta um grupo de indígenas avançando em sua direção, capturando-o, arrancando suas roupas e o ameaçando de morte naquele mesmo local, sugerindo uma violência gratuita por parte dos tupinambás. Após a captura, há uma cena na qual a câmera baixa foca os pés dos indígenas entrando na mata – enquadramento tradicional em filmes desta temática. O protagonista revela estar acostumado com os índios, pois se comunica na língua deles. Ao chegar à aldeia, todos ficam alvoroçados afirmando que o “português” será a comida deles.

Esta montagem permite a abordagem da antropofagia enquanto um discurso depreciativo a respeito da cultura de determinadas populações indígenas, visto que ao se apresentar de forma violenta e descaracterizada de seu significado, constrói uma imagem deturpada da simbologia dos rituais. Ainda que as cenas seguintes apresentem traços ritualísticos, a visão deste marco cultural é passada como violenta, pois Hans Staden é tratado como um presente a ser dado, preso pelo pescoço enquanto as mulheres o preparam, cantando e dançando, cobrindo-o com cocar e tornozeleiras.

Ao ter sua nacionalidade posta em dúvida pelos tupinambás, Hans Staden, em sua fala, apresenta o discurso de selvageria associado aos indígenas brasileiros, pois afirma que não acreditam que ele é francês, por se tratarem de “*pagãos selvagens que nada sabem*”.

O tema da mulher e da questão sexual está presente nesta obra também. Hans Staden, logo após ser preparado para ser recebido na tribo, é convidado por mulheres para “brincar” na rede com ele. Quando outro homem branco chega, as mulheres começam a chorar em coro, demonstrando que sentiram falta dele. O apelo sexual se dá também a partir da exploração do uso do “nu” nas cenas, e uma das cenas pode ser cortada a exhibir para determinadas faixas etárias, pois Hans Staden beija o seio de uma das índias.

A preparação do prisioneiro para o ritual passa por diversos momentos de ameaças e ritos. E, Staden, para se salvar, faz um apelo religioso, afirmando que seu Deus vingará sua morte com doenças que serão levadas à aldeia. As sequências que tratam dessas ameaças mostram uma possível interpretação de vitória do deus do branco.

A narrativa deixa claro que se trata de ‘comer apenas a carne’ de Hans Staden. Na festa de outros prisioneiros, onde um inimigo está sendo preparado, mulheres e crianças fazem pilhagem, com pancadas na cabeça. Enquanto os indígenas estão comendo o corpo, Hans Staden está a observar tudo. A força da fé de Staden é revelada quando, ao destruírem a cruz – elemento representativo da tradição cristã – começa a chover e o prisioneiro revela que é um indicativo de que Deus está furioso e ao colocar a cruz de volta, a chuva para.

Sendo assim, temos nestas montagens a mensagem sobre a força da religião trazida pelos europeus, frente às tradições indígenas. O que é confirmado quando, no final do filme, é exibida a inscrição de que em 1555 a varíola se espalhou entre estes indígenas e no século XVII morreram todos, de doenças ou de guerras.

O olhar para esta mensagem, deve estar direcionado, a partir da premissa de que as produções cinematográficas ajudam a revelar o pensamento da época e sociedade que constroem os filmes. Sendo assim, pode se partir da ideia de contra-análise, e tentar aprofundar a discussão a respeito da imagem que a sociedade brasileira tem dos grupos

indígenas quando relacionados à antropofagia e realizar a desconstrução destas 'verdades', trabalhando a contextualização desta prática ritualística e também dos discursos religiosos e a respeito das características culturais apresentadas na película, principalmente com relação ao destino final dos grupos indígenas proposto pelo filme.

IV. v. “Caramuru – A Invenção do Brasil”

Filme produzido em 2001, com direção de Guel Arraes e escrito em parceria com Jorge Furtado, apresenta, através do gênero cômico, o tema das grandes navegações e ‘descobrimientos’ – ou como o título indica: a ‘invenção do Brasil’.

O filme inicia definindo sua temporalidade: o início do século XVI. São apresentados os protagonistas, Diogo Álvares – pintor português que por ter afrontado Vasco de Athaíde com uma pintura errada de sua esposa será degredado; e Paraguaçu – índia que será a primeira a entrar em contato com o português. O narrador explicita que os locais onde as personagens se encontram naquele momento se tratam de Portugal e de Pindorama.

Diogo passa a trabalhar com mapas e a ilustrar a nova rota em direção às Índias com seres mitológicos como sereias, monstros marinhos e também com baleias, retomando a ideia corrente nos séculos XV e XVI de que as viagens ultramarinas seriam permeadas pelos mais surpreendentes perigos. O discurso sobre a expedição de Pedro Álvares Cabral, a partir do caminho proposto por Vasco da Gama, parte do princípio de que serão encontradas muitas riquezas.

A viagem às “Índias” passa por diversos percalços até que Diogo Álvares chega sozinho às praias ‘brasileiras’. A cena é composta pela trilha sonora de Lenine, *Miragem do Porto*, apresentando o tema de “terra à vista”. Diogo, na areia da praia, é encontrado por um grupo de indígenas, todos adornados, seminus e pintados. A cena é característica: o estrangeiro é perseguido pelos indígenas. A música é alterada e a composição da cena se dá com o trecho “*Aqui nesta casa ninguém quer a sua boa educação, nos dias que tem comida comemos comida com a mão... Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão. Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão. Mas não sorrimos à toa, Não sorrimos à toa.*”, da música *Volte para o seu lar*.

Quando as embarcações são avistadas, os indígenas, com ar maravilhado, param a perseguição à Diogo Álvares. Ele aproveita e foge, aparecendo em uma cena sozinho – em plano médio – na praia. Os sons são todos da natureza: vento, água e pássaros.

Um corte e mudança na trilha sonora mostram uma índia, com *close-up* nos olhos pintados com urucum, e outro *close-up* em uma árvore, onde a índia pega uma

carambola e, o primeiríssimo plano a mostra mordendo a fruta. Depois, a câmera baixa filma seus pés, descalços, na areia molhada da praia, caminhando e encontrando o português, deitado no chão. A câmera, percorrendo o corpo da índia de baixo para cima, revela que ela está completamente vestida. Esta tomada de cena com câmera baixa filmando os pés, por ser uma estratégia corrente em filmes desta temática transforma-se em um recurso de trabalho didático com a linguagem cinematográfica, visto que pode se tratar de uma estética específica do tema ou trazer uma simbologia do indígena preso e/ou ligado à terra.

Inicia-se um diálogo sem nexos entre os dois, na mesma língua – demonstrando ausência de preocupação dentro da narrativa de indicar qual a língua utilizada por aquele povo indígena, até então não discriminado, mas que mais tarde será identificado como Tupinambá. O diálogo coloca o homem português na condição de ‘menos esperto’ do que a índia, o que não costuma ser representado nos filmes. Paraguaçu ensina nomes de frutas e animais. Diogo ensina que manga e fiapo também servem para denominar ‘coisas’. E isso enquanto Diogo percorre o corpo dela com o olhar, indicado pela câmera subjetiva.

A sequência seguinte trata do corpo de Paraguaçu¹⁷: um *close-up* em seu pescoço, enquanto ela o molha com água da praia. Depois, em suas pernas, enquanto Diogo começa a falar sobre os significados de ‘Amor’ e declama Camões, e a índia diz conhecer o amor como *xodó*, *rabicho*, *candongá*. A imagem indígena feminina, vinculada ao sexo, aparece a partir desta cena, durante o filme todo. Paraguaçu faz Diogo percorrer a mão por seu corpo mostrando onde se sente o ‘amor’, e afirma que “*melhor do que ficar dizendo é fazer sem dizer coisa nenhuma*”. Este apelo sexual próximo à mulher é reforçado quando, após a cena de insinuação de sexo, Paraguaçu diz que eles “brincaram” várias vezes e Diogo revela nunca ter “brincado” antes.

Paraguaçu leva Diogo para sua aldeia, que fica maravilhado com tantas belezas e inspirações para sua arte. Pinta um quadro de Moema, irmã de Paraguaçu. Ela está vestida, mas no quadro Diogo a retrata nua e diz que assim deve ser, pois afinal, ela é

¹⁷ Em *Iracema, a virgem dos lábios de Mel*, de Carlos Coimbra há uma cena de estética similar com a atriz Helena Ramos, em que a câmera subjetiva indica o olhar de Martim para Iracema, enquanto, sensualmente, se banha no rio.

uma índia – revelando os estereótipos que devem ser confirmados acerca das populações indígenas. Mas, quando Moema ameaça tirar a roupa, Diogo diz que ela não deve fazer isso, apenas o nu artístico não é pecado. Moema se insinua sexualmente para Diogo, que tenta resistir, revelando os princípios de fidelidade que trouxe consigo de outra cultura, mas Paraguaçu pede para que se deite com a irmã, formando então um triângulo amoroso entre eles.

A dinâmica de relacionamento, apresentada pelo filme, pode ser pensada e trabalhada a partir de qual imagem das indígenas brasileiras estão presentes no imaginário da sociedade como um todo. São elas que representam o sexo neste filme e em vários outros. Na montagem das cenas dessa representação entre as duas índias e o português, a trilha sonora “*Tubi Tupy*”, apresenta em sua letra uma mistura de temáticas desde personagens alencarianos com atuais lideranças, como no trecho: “*O meu nome é Tupy Gaykuru / Meu nome é Peri de Ceci / Eu sou neto de Caramuru / Sou Galdino, Juruna e Raoni*”, transformando, a partir do ritmo e letra da música, e da atuação dos atores, a cena de sexo em uma cena cômica. Em uma sequência à frente, essa visão pejorativa permanece. Quando chegam embarcações estrangeiras, as duas índias revelam que desejam ter relações sexuais com os viajantes.

Outro assunto característico é apresentado: Diogo, enquanto estrangeiro, é destinado ao ritual de antropofagia, como sugerem os relatos de viagem e a literatura sobre o tema de viajantes náufragos. Mas, nesta sátira, é tratado como “comida”. Apenas em uma fala das índias com Diogo é que é mencionada a intenção do ritual: adquirir as características do sacrificado. Elas afirmam que ele é corajoso e assim ficarão ainda mais corajosos, e ele afirma que é covarde e tenta fugir mais tarde, onde encontra uma arma de fogo e ao dispará-la é aclamado como herói e “cacique dos Tupinambás”.

A representação do índio como ‘preguiçoso’ é bastante forte neste filme. Quando Diogo, agora ‘cacique’, deseja iniciar atividades mercantis na região o cacique Itaparica – pai de Moema e Paraguaçu – argumenta que não é necessário, pois “daria muito trabalho”, que vive na rede faz tempo e isso é bom. Em outra sequência, após a chegada de uma embarcação francesa sob a liderança de Vasco de Athaíde, Itaparica afirma que tem muito pau-brasil, mas pouca gente disposta a trabalhar, e depois, na

negociação pergunta o que ganha para não trabalhar, reforçando a imagem já consagrada.

Itaparica apresenta o Brasil na mesma linguagem de um corretor de imóveis: “*O terreno é uma belezura, não tem maremoto, terremoto, furacão, nada disso. Vista consolidada e tem a praia para as crianças, cinco mil quilômetros e a localização, hã hã? No meio do caminho para as Índias! Floresta, minério, lugar para estacionar, dizem que pro sul tem até a tal de neve. Olha, eu posso fazer para o senhor um precinho camarada, bem bom mesmo, um espelho, mas tem que ser espelho do bom*”. Este plano sequência proporciona uma reflexão profunda sobre a situação do Brasil contemporâneo. Tendo em mente, as proposições metodológicas levantadas nesta pesquisa de que o filme histórico, ainda que retrate uma época anterior, diz muito sobre a sociedade que o produziu, ou nas palavras de Ferro, pode ser pensado como explicação do ‘devir’ das sociedades (FERRO, 1992, p.15), essa produção traz consigo as discussões acerca dos *500 anos* de “existência” do Brasil. Essa cena pode, então, suscitar debates a respeito das resoluções tomadas ao longo destes séculos.

Na sequência, Itaparica aparece na beira da praia, vendendo brincos, artesanato e ervas medicinais, o que pode trazer a reflexão sobre qual o lugar relegado aos indígenas após o ‘domínio’ do Brasil pelos portugueses. A fala de Diogo, em uma das sequências seguintes, revela uma característica contemporânea da sociedade brasileira: “*Mania que esse povo tem de paparicar tudo o que vem de fora, parece índio*”, revelando uma possível crítica à exaltação aos valores e culturas estrangeiros.

O próprio Diogo revela, depois, estar com saudades da vida “civilizada” e decide partir para a Europa, para se casar com uma francesa. Moema e Paraguaçu não entendem sua partida e resolvem segui-lo, nadando atrás do navio. Paraguaçu consegue alcançá-lo e parte para a Europa com Diogo. A trilha sonora com *O Último Por do Sol* completa a cena. Nesta cena há um discurso sobre os costumes “civilizados”. Paraguaçu questiona Diogo por ter que colocar mais roupas assim que sobe ao navio, sendo que o Diogo, entre os índios, andava do seu jeito: vestido. E ele responde afirmando que aquele é o jeito certo, que o ‘o normal é ter vergonha’, desde que ‘fomos expulsos do Paraíso’.

Ao chegar à França, Paraguaçu aprende coisas da ‘civilização’, assim como Diogo quando chegou no Brasil. A questão das diferenças entre a cultura oral e a escrita é apresentada. Paraguaçu se interessa em aprender a escrever para ter um livro com a história deles.

Ao esperar pelo encontro com Isabelle, da França, Diogo fica receoso de não saber mais se portar à mesa e de que pareça um ‘selvagem’. Vasco de Athaíde afirma que isso não será um problema, pois “o exotismo está em moda na Europa”, denunciando, novamente, a imagem dos grupos indígenas relacionadas à selvageria. A indumentária do encontro das duas revela os imaginários: Isabelle, vestida com todo o luxo da nobreza francesa do século XVI e Paraguaçu, que na cena anterior estava vestida de forma simples, aparece com diversos adornos indígenas. Isabelle estende a mão para que Paraguaçu a cumprimente, e esta a morde, finalizando a cena com Isabelle aos gritos chamando-a de “selvagem”. O tratamento pejorativo continua em uma cena posterior, quando Vasco de Athaíde diz que pode se livrar dela, vendendo-a para um circo.

Na ganância de encontrar ouro – um dos principais motivos das expedições – Isabelle desiste de se casar com Diogo e permite que Paraguaçu se case com ele. No casamento, Paraguaçu recebe um novo nome, um nome cristão, *Catarina do Brasil*. Essa menção pode nos levar a refletir sobre a necessidade de se moldar à cultura dita ‘civilizada’ para poder fazer parte dela. O nome indígena, não cristão, não é aceito para o matrimônio.

Nas cenas finais, o índio é novamente colocado como mais esperto do que o europeu, visto que Paraguaçu teria enganado Isabelle, com o que Vasco de Athaíde chamou de “O Velho Truque de Eldorado”, referindo-se ao fato de não se encontrar ouro no Brasil. Nas montagens finais, a preocupação central é com o livro que Paraguaçu escreverá para eternizar a história deles.

Didaticamente, esta produção nos leva a refletir sobre como, a partir de um filme de comédia, produzido para ampla veiculação nacional – visto que se trata de uma produção de emissora de televisão e que mais tarde tornou-se minissérie – colabora para a visão do Brasil atual, de sua história e dos povos indígenas.

IV. vi. Terra Vermelha

O filme Terra Vermelha é do gênero drama, lançado em 2008, dirigido por Marco Bechis, com duração aproximada de 108 minutos. A partir do suicídio de duas meninas indígenas, o filme proporciona a discussão sobre problemas vividos pelos guarani-kaiowás como resultante de conflitos por terras com grandes fazendeiros da região de Dourados, no Mato Grosso do Sul.

A disputa pela terra marca o enredo e é uma temática importante de estudo histórico, por conta de conflitos atuais e do passado. Desde a década de 1970, com o início da implantação de grandes fazendas de soja e criação de gado bovino, os grupos indígenas passaram a ser incorporados como mão de obra nas fazendas da região e confinados em pequenas extensões de terra – as reservas - que não permitem as mínimas condições necessárias de sobrevivência. A falta de terras e os conflitos com os fazendeiros vêm gerando violência interna, assassinatos e o aumento da prática de suicídios.

Segundo dados da ONG Socioambiental:

“no período de 1980 até os dias de hoje, os Guarani-Kaiowá retomaram 11 parcelas de suas terras, em um total de aproximadamente 22 mil hectares. A população indígena que é a segunda maior do Brasil, com 73 mil indígenas, não ocupa nem 0,5% do território do estado. São 40 mil Guarani-Kaiowá que sofrem a pior violação dos Direitos Humanos do país”.
(PIB.SOCIOAMBIENTAL.ORG)

Os contextos envolvendo os indígenas no filme podem ser um ótimo ponto de partida para estudo. Os próprios atores são Guarani-Kaiowás e o diretor Marco Bechis os escolheu, acreditando que a atuação deles daria mais significado à trama e às representações¹⁸. A narrativa trata de um grupo que decide retornar à sua terra original – seu *tekoha* – que estava ocupada por uma fazenda.

Até então, os guarani-kaiowás estavam em uma reserva criada pelo governo federal, mas ela não correspondia à terra de seus antepassados. E o filme apresenta também questões religiosas tradicionais, a partir da figura de Oswaldo, garoto que está sendo ensinado a ser o novo xamã.

¹⁸ Entrevista de Marco Bechs à revista TABU. Disponível em: www.revistat.com.br/sites/1300/1380/00000080.pdf

Conceitualmente o filme aborda questões culturais para estudo já que instiga a confrontação sobre a imagem construída sobre “ser índio” no Brasil e o que é de fato “ser indígena” atualmente. O que se constata é que grupos indígenas que mantêm contato com os “povos da cidade” têm a sua rotina alterada a partir dos moldes capitalistas de vida. O venda da força de trabalho se faz necessária e a manutenção da sobrevivência acontece pela compra e venda de produtos.

Os aspectos de linguagem cinematográfica são importantes para o entendimento do filme como um todo e merecem atenção, na análise e leitura das representações. A primeira cena do filme pode ser pensada enquanto um recurso de estudo, visto que o primeiro plano mostra uma cena aérea da mata e do rio. Surge um barco com homens brancos olhando a mata, em seguida a câmera nos mostra índios nus nas árvores e no rio. A câmera, em primeiro plano, focaliza cada rosto dos indígenas. Os brancos vão embora, os indígenas lançam flechas e vão embora também. Neste momento, sobe o som de uma música clássica, que participará de diversos momentos importantes do filme. Esta música é o elemento de união desta montagem, pois continua na próxima cena em que os Guarani saem da mata e se encontram perto de um caminhão, recebem um pagamento, colocam suas roupas e o plano termina com eles em cima do caminhão, na estrada. Fica clara, então, a ideia de que o grupo estava apenas encenando para os turistas representando a noção de conservação deles como selvagens, nus na mata, atacando quem passa por perto. Essa cena apresenta o estereótipo ainda conservado de como, em geral, a população brasileira e estrangeira espera que eles se comportem.

O desenrolar da trama apresenta o tema do suicídio. Oswaldo e Irineu entram na mata, ao som dos animais e se deparam com duas meninas da tribo penduradas na árvore, enforcadas. Um novo corte já traz todos da tribo na mata, no enterro das meninas. E elas são enterradas de rosto para baixo, junto com seus objetos materiais, como celulares, pulseiras – coisas de branco – indicando que talvez o motivo do suicídio tenha ligação com a cultura *não-índia*. O som da cena é dramático e a câmera, em um ritmo acelerado, passa por todos os rostos, transmitindo um clima de suspense. A câmera retorna ao seu ritmo normal e acelera novamente. Oswaldo afirma que Anguè, um espírito mau, está presente. Este ritmo diferenciado da câmera indica esta presença de Anguè e será notado em outras cenas.

Um elemento cinematográfico importante é o *close-up*. Logo após a morte das meninas, mostra Oswaldo do lado de fora da cabana observando alguns índios queimando barracas. Com a luz do fogo, Oswaldo vê sua sombra grande na cabana e, com medo, se distancia. É colocada em primeiríssimo plano, uma placa do governo federal de que aquelas terras são protegidas pelo Serviço de Assistência ao Indígena.

Há, também, um *close-up* no aviso de proibição de servir bebida alcoólica para os índios no mercado, enquanto na rádio estão sendo noticiados os enforcamentos das meninas indígenas, com a informação de que não foram os primeiros casos. A bebida alcoólica é um elemento importante do filme, pois retrata o estereótipo de degradação. O dono do mercado serve a bebida aos índios e vende comida em troca da carroça e do cavalo, mostrando uma das formas de interação e submissão econômica. Os índios saem do mercado e não voltam para a reserva, vão para seu tekoha, que oficialmente pertence agora a um grande fazendeiro. Quando chegam às cercas da fazenda fazem um ritual. Comentam que antes era tudo floresta, que agora está tudo desmatado, posicionando assim o discurso na ideia de que o homem branco está devastando as terras e fazendo mau uso da natureza. A música clássica irrompe novamente no momento em que ficam na terra as estacas para levantar o acampamento.

Outros elementos cinematográficos para estudo estão presentes na cena em que, no acampamento à noite, Oswaldo, um adolescente, começa a ser preparado para se tornar xamã. E com um corte seco, acorda, e ao buscar água na mata, grita no caminho. Há um *close-up* em seu rosto, e depois é seu ouvido que fica em primeiríssimo plano. Os sons estranhos voltam e a câmera acelerada também. Há alternância entre ritmo normal e acelerado da câmera, o que nos indica a presença de Angué. Com um corte seco, a cena se inicia mostrando uma quadra de tênis na casa dos fazendeiros e duas meninas deitadas na beira da piscina, sendo servidas por uma empregada índia.

Em seguida, Oswaldo está na beira do rio, chacoalhando seu maracaxá¹⁹. As meninas da piscina do fazendeiro chegam, fumando e, entram no rio. A câmera subjetiva percorre o corpo das garotas, indicando o olhar de Oswaldo, depois faz o mesmo com o corpo de Oswaldo, quando as meninas se viram para ele. Outros índios chegam para buscar água e novamente brancos e índios se encaram. Há comentários dos

¹⁹ O maracaxá é um chocalho indígena usado em rituais e festas.

índios com conotação sexual²⁰. Esta questão sexual está, no filme, mais associada à figura de Lia, que se insinua sexualmente e merece atenção, pois a construção das sequências fílmicas e a linguagem utilizada podem depreciar a situação da mulher indígena.

Com relação aos estereótipos, há uma cena que mostra uma aula na qual a mulher do fazendeiro está falando para estrangeiros sobre a natureza do local, mostrando diversas imagens de pássaros da região e fotografias de indígenas do século passado. A filha do fazendeiro intervém ironizando e afirma que os índios que estão ali por perto se alimentam de carne humana, corroborando com a imagem, consagrada desde o século XVI, de que são canibais.

Outro estereótipo marcante para estudo é a relação entre o conceito de trabalho e a imagem de “índio preguiçoso”. Pode ser analisado a partir da cena em que o dono do mercado chega ao acampamento oferecendo trabalho em uma fazenda e eles não aceitam. Quando Oswaldo é chamado para trabalhar, responde com desdém: “*Pra quê?*”.

As tradições culturais e religiosas estão presentes nas cenas de rituais. Uma cena apresenta um plano geral muito bonito dos índios, enfileirados, andando, para realizar um ritual. Eles fincam uma flecha na terra, que fica em primeiro plano. O homem branco sai do trailer e os expulsa. Um corte rápido remete a um boi doente na fazenda, indicando que a flecha fincada na terra seria ‘feitiço de índio’.

Maria – a filha do fazendeiro – e Oswaldo protagonizam algumas cenas juntos, indicando o contato pacífico entre os dois grupos. Em uma destas cenas, se encontram no rio. Quando ele chega, Maria já está nua dentro do rio, ele se despe e entra no rio também. A câmera em um primeiro momento mostra os dois juntos, depois mostra o horizonte e o rio mais distantes em um plano geral, mas o som é da relação sexual dos dois. Oswaldo, por estar sendo preparado para ser xamã, não poderia se relacionar com

²⁰ No texto “*O Filme que não acabou: leituras de “Terra Vermelha” a partir de olhos de Guaranis e Kaiowás*”, é comentada a questão sexual como depreciativa: “*A narrativa, tanto imagética como das falas, acentuou situações e palavras que tendem mais a reproduzir os preconceitos que atenuá-los, por exemplo, no caso dos palavrões – “que não fazem parte da cultura indígena” – e da cena em que a índia “se oferece” ao não índio para lhe tirar a arma de fogo: “não é a vida nossa”, acentuou Rosenildo*”. Pág. 2.

nenhuma mulher. A cena seguinte já apresenta o resultado²¹. O primeiro plano mostra a fazenda, a câmera mostra Maria e inicia a música clássica. Um corte de cena, mas a música continua. Um avião sobrevoando baixo o acampamento e jogando veneno. Os Guarani-Kaiowás, tossindo, se escondem nas cabanas. A música clássica só acaba com o avião indo embora. Fica evidente a atitude de violência dos fazendeiros de expulsar os índios das terras.

Os que foram trabalhar com o corte de cana-de-açúcar – situação comum entre os guarani-kaiowás – voltam para o acampamento em um caminhão, e de noite chegam com o que compraram na cidade. Quase todos trazem alimentos, mas Irineu, um adolescente, carrega uma sacola pequena, e a câmera coloca em primeiro plano o tênis que ele comprou, seduzido pelas lojas da cidade. Nádio, seu pai, bravo manda-o embora.

Oswaldo sonha novamente. Quando acorda, a câmera acelera, o som forte aparece misturado com sons dos maracaxás. Neste ritmo de suspense, mulheres voltam da mata segurando o tênis de Irineu. A câmera, acelerada, percorre o entorno de Oswaldo. Oswaldo corre para a mata e Nádio o acompanha. A câmera baixa filma seus pés. Nádio cai ao chão, Oswaldo assobia, mas não ouvimos o som. O som forte pára e a câmera mostra os pés de alguém pendurado no fundo da cena. A câmera enquadra Irineu enforcado e alterna para o pai. Oswaldo corta a corda. Nádio associa a morte do filho a ter ido trabalhar para fazendeiros brancos e o par de tênis é enterrado junto com o garoto, assim como na morte das meninas no início do filme. O xamã pede para que ninguém chore, pois Anguè pode entrar neles. A câmera mostra Oswaldo, em cima da árvore, chorando. O suicídio entre os guarani-kaiowás é uma realidade que pode ser confrontada com notícias veiculadas pela mídia.

A cena mais emblemática e forte do filme é quando um homem branco, procurador de justiça, afirma que a terra disputada pelo fazendeiro e pelos indígenas está em litígio em Brasília. O fazendeiro se abaixa, a câmera baixa acompanha o movimento. Ele pega um pouco de terra nas mãos e diz: *“Essa terra aqui....o meu pai chegou aqui há mais de 60 anos, são três gerações. Eu nasci aqui. A minha filha foi*

²¹ Podemos classificar esta ação cinematográfica como *shot/ reaction shot*. Ideia presente em XAVIER, Ismail. A Decupagem Clássica. IN: *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*.3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

criada aqui. Eu trabalho nesta terra de sol a sol para fazer disso aqui um lugar produtivo. Eu planto comida para as pessoas comerem.”. O pajé se abaixa - a câmera baixa o acompanha também – pega um pouco de terra nas mãos e come. Não diz nada. A câmera muda de ângulo e os filma do alto. O procurador se retira e o fazendeiro na sequência também. O fazendeiro conversa com outros fazendeiros e armam um plano de “eliminação”. Atacam o acampamento e matam o pajé.

A sequência final mostra Oswaldo ameaçando o fazendeiro e sua família. Vira as costas e vai embora, gritando. Um grito desesperado e de dor. Vai para a mata, grita encolhido próximo a uma árvore. A câmera acelera novamente. Oswaldo pega uma corda e sobe na árvore. O som forte reaparece, ele coloca a corda no pescoço e grita, novamente. O rosto de Oswaldo está em primeiro plano. Tira a corda do pescoço, olha para a câmera e diz: *“Eu ganhei e você perdeu”*, e desce da árvore.

O corte para o plano final apresenta uma vista panorâmica da mata, o som de pássaros e de gritos de índios. A cena final, em plano geral, mostra a mata fechada, depois a terra desmatada. O som é da música clássica. Há uma inscrição no final do filme a respeito das mortes dos indígenas no Brasil, sobre a luta dos Guarani-Kaiowás pela posse da terra e a afirmação de que o genocídio continua.

IV. vii. Xingu

O filme brasileiro *Xingu*, é um drama, dirigido por Cao Hamburger, lançado em 2012, com duração de aproximadamente 103 minutos. A trama relata a aventura dos irmãos Villas Bôas, na expedição *Roncador Xingu*, que “desbravaria” as terras do Centro-Oeste brasileiro.

O filme permite refletir sobre as imagens produzidas sobre os índios que hoje se encontram na região do Parque Nacional do Xingu. A questão da terra está presente em toda a narrativa, proporcionando ao professor uma discussão a respeito dos direitos indígenas sobre estas terras. A narrativa, centrada na figura dos irmãos Villas Bôas, trata da temática indígena, a partir da ótica dos desbravadores, mas aborda a situação daqueles povos de acordo com os relatos de viagem dos irmãos, revelando o posicionamento destes ao longo da expedição.

O início do filme se dá com um plano médio enquadrando as águas de um rio e o som de fundo é do rio e de pássaros. Nesta cena, temos a narração, mais tarde facilmente identificada como de Cláudio Villas Bôas – personagem norteador da história:

“Eu tinha 26 anos e andava a procura de um lugar no mundo. Um dia eu li no jornal que o governo estava organizando a Marcha para o Oeste, uma expedição para penetrar as terras desconhecidas do Brasil Central. A finalidade era abrir picadas, campos de pouso, fazer reconhecimento e tomar posse. Dezenas e dezenas de ‘peões’ se alistaram atrás de parcos salários. Eu e meu irmão íamos atrás de aventura”.

Esta introdução anuncia o caráter emocional, enfatizado ao longo do filme, do objetivo dos irmãos Villas Bôas nesta empreitada. Durante a fala, a edição do filme introduziu imagens de jornais com manchetes, mapas e imagens (em movimento) de arquivos sobre a *Marcha para o Oeste*.

Os elementos estéticos e técnicos do filme aproximam os espectadores dos ideais dos irmãos, engrandecidos como heróis, nesta narrativa. Na cena em que todos os homens envolvidos estão se alistando, o enquadramento em plano americano dá destaque aos Villas Bôas e à placa do posto sobre a *Marcha para o Oeste/Expedição Roncador-Xingu*. Outra cena que confirma a posição de destaque dos irmãos na

narrativa e conseqüentemente na História do Parque Nacional do Xingu, os mostra a em uma montagem que se dá a partir de três enquadramentos diferentes alternando entre plano geral, câmara alta e câmara em movimento circular, tendo como objeto o barco e desbravadores.

A trilha sonora sugere as emoções a serem sentidas. Há uma música instrumental, que mescla sons de percussão, instrumentos de corda, sons da natureza e por vezes, sons dos grupos indígenas, que sugere sensação de aventura, a qual é confirmada quando colocada em conjunto com a narração de Cláudio: *“Andar por terras que ninguém andou, chegar em lugares que ninguém chegou. Eu não sei exatamente porque, mas me pareceu uma ideia irresistível”*.

A narração de Cláudio se torna um personagem e justifica o empreendimento dos irmãos: *“Estudamos em bons colégios, tínhamos bons empregos, mas trocamos tudo pela vida na mata. Aprendemos desde cedo que liberdade...só no Sertão!”*. Novamente as câmeras se alternam – ora aberta, ora fechada – privilegiando, agora, a natureza. A seqüência idílica termina na imagem do rio, ao anoitecer.

Na cena com pouca iluminação – proporcionando a sensação de estar em meio à mata fechada – os ‘peões’ conversam em volta da fogueira e escutam sons, que identificam como sendo de indígenas, ficando amedrontados. Esta cena destaca a posição de não agressividade dos irmãos Villas Bôas. Um dos ‘peões’, sem identificação no filme diz: *“Eles vão matar nós”* e Cláudio responde: *“Mas nós não vamos matar ninguém”*.

Apesar do medo instaurado entre eles pela presença próxima de um grupo indígena – a qual é indicada pela trilha sonora, pois na música são adicionados assobios e gritos característicos dos grupos indígenas e que aos poucos vai se tornando mais alta a ponto de ser o elemento principal por alguns segundos – quando o início do ataque indígena ocorre, a preocupação de Cláudio é de apenas afastá-los, com tiros ao alto. A construção da imagem dos Villas Bôas, enquanto defensores dos indígenas, se consolida na fala de Orlando: *“vamos sair do território deles”*, que introduz a temática do questão da terra pela ótica dos direitos indígenas.

Com o mesmo recurso de continuidade do diálogo, a seqüência de cenas – marcada pela primeira mudança concreta de música, saindo do tom de aventura para

uma montagem sonora que carrega a dramaticidade – aproxima imagens de índios e brancos no plano geral. Os brancos aparecem caminhando e, ao se tornarem distantes, o enquadramento se dá no grupo de índios na mata fechada, tendo a narração de Cláudio como conclusão sobre o tema: “*O que o governo chama de terra desocupada, na verdade tem dono*”.

O espectador pode a partir deste momento do filme adiantar-se quanto à posição dos protagonistas, ainda que não tivesse o menor conhecimento anterior sobre eles: serão defensores da causa indígena.

A primeira cena de contato entre brancos e indígenas revela apreensão, marcada pelas ideias de que os grupos indígenas são selvagens. Amedrontados, os peões são apresentados construindo jangadas e Leonardo Villas Bôas se mostra bastante apreensivo. E, a intranquilidade aumenta com o som dos indígenas e os mesmos são avistados, armados com arco e flecha, quando os brancos estão atravessando o rio. A fala de Orlando “*Não parecem Xavantes*”, e a concordância de Cláudio nos apresenta algumas premissas, como a de indicar que entre os Villas Bôas existia um conhecimento prévio sobre os grupos indígenas e uma possível preocupação do diretor em especificar os grupos indígenas, contrapondo-se à ideia geral da sociedade de agrupá-los enquanto “índio brasileiro”.

A câmera fica próxima aos irmãos, colocando os indígenas em um enquadramento distante, salientando o lado condutor da narrativa: a temática do filme é indígena, mas como na maior parte das produções cinematográficas deste tema, é contada pelos feitos do homem branco.

Cláudio e Orlando decidem se aproximar e a trilha sonora confere dramaticidade à cena. Os irmãos descem da jangada sem armas e o *close up* neles revela ansiedade e receio. Os índios estão armados, com arco e flecha e o som se torna perturbador, pois há a música e a fala de diversos indígenas ao mesmo tempo. Cláudio entrega uma faca, que estava presa em sua bota e o cacique a pega. Orlando se apresenta e nomeia Claudio. Na sequência, o cacique se apresenta como Nato Kalapalo, revelando que os irmãos estavam certos em não os identificarem como Xavantes.

A câmera ao alto enquadra árvores e faz um movimento circular, quando volta ao plano médio indica que se tratava do olhar de Orlando. Na sequência, a câmera baixa

filma o chão, focando nos pés ora descalços – dos indígenas – ora com sapatos – dos brancos. Ao chegarem à aldeia, a trilha sonora muda e volta à música de aventura, transformando também as feições dos ‘peões’, não mais receosos. A câmera alta mostra a grandiosidade da aldeia, com diversas ocas. É interessante, pois os Kalapalo chegam para ver os brancos, tentam tocá-los, ficam com medo dos objetos deles, como por exemplo, o óculos de Cláudio. Nesta perspectiva, os brancos são colocados como os diferentes, os que merecem observação.

O discurso do progresso – não abordado até então pelos irmãos Villas Bôas – aparece na narrativa a partir da figura de um “Ministro” que chega à região em um avião, causando medo entre os índios. O posicionamento dos protagonistas se afasta deste ideal. O sucesso da empreitada dos irmãos Villas Bôas, e a ideologia por eles apresentada, se traduz em imagens de jornais e manchetes que são colocados na montagem fílmica juntamente com uma nova narração de Cláudio: *“Para mim eles não eram selvagens. Eu simplesmente estava diante de outra civilização. O encontro mudou nossas vidas para sempre”*.

O encontro mudaria a vida dos indígenas também. Houve um surto de gripe, trazida pelos brancos, que dizimou metade da aldeia dos Kalapalo e se espalhou pelo Alto Xingu. A trilha sonora que acompanha o enredo se torna, de certa maneira, fúnebre. Os irmãos decidiram trazer médicos para vacinarem os indígenas contra as doenças dos brancos. Nesse momento a trilha sonora se transforma de fúnebre a redentora.

A preocupação dos irmãos com a integridade física e cultural dos grupos indígenas contatados é ressaltada em uma narração de Cláudio: *“Nos sentimos responsáveis por tudo o que viesse a acontecer com eles. Afinal eles não nos procuraram. Nós é que invadimos suas terras”*. E novamente há a preocupação da narrativa em deixar clara a posição quanto à posse da terra: o Brasil “a ser desbravado” não era, nem de longe, desabitado.

Até este momento do filme, a presença do homem branco em terras indígenas foi abordada a partir das intenções dos irmãos Villas Bôas. Quando ocorrem contatos com outros grupos indígenas, o diretor traz à tona outras formas de contato entre brancos e índios. Um pequeno grupo de Kaiabis procura pelos Villas Bôas, pois

estavam sofrendo nas mãos dos seringueiros, com ameaças e mortes. O domínio imposto pelos brancos é colocado de forma negativa através da fala de Cláudio, quando Kaiabis e Kalapalos se encontram no posto, e pretendem começar a brigar: “*O inimigo agora é o branco*”. Posição ressaltada nas cenas seguintes, pois quando os membros da expedição avançam, encontram índios mortos - no rio e amarrado em árvores – e uma aldeia queimada, destruída com vários corpos no chão e muitos índios feridos. Nesta aldeia Cláudio não é bem recebido e é atacado por uma índia, que enxerga em Cláudio as mazelas do homem branco.

As imagens traduzem a selvageria dos brancos, acompanhada pela música instrumental. Há um corte seco que remete a esta cena, pois os médicos estão cuidando dos feridos da aldeia, com a mesma trilha sonora anterior.

Um corte conduz à questão central da narrativa: o surgimento da ideia do atual Parque Nacional do Xingu. A conversa entre os médicos, os indígenas e os Villas Bôas, os fez chegar à conclusão de que o melhor a ser feito para aqueles povos seria cercar as aldeias e não deixar mais os brancos entrarem. É introduzido no diálogo o projeto de Rondon, que determinava esse isolamento, em reservas pequenas.

O conceito de civilização discutido nestes diálogos é de fundamental importância para se entender tanto o filme, quanto os problemas enfrentados pelos grupos indígenas no Brasil. O médico traz a ideia de “*Adaptar o índio à civilização*” e de prontidão Cláudio diz que isto não funciona. Chegam à conclusão de que “*civilizar é o jeito mais rápido de acabar com eles* [os indígenas]”. A ideia de isolar seria de separar uma grande área, nas palavras de Leonardo um grande “*Império de Nações Xinguanas*”.

A intervenção norte-americana, nos projetos nacionais, é revelada a partir da cena em que um avião da FAB chega ao posto da expedição, com um militar e enviados do governo, que pedem uma base militar na Serra do Cachimbo²², que se trataria de um pedido especial do presidente: “*Um negócio que os americanos cobram há muito*”. Os conflitos pela manutenção das terras dos grupos indígenas são explorados neste plano.

²² A Serra do Cachimbo está localizada no sul do Pará e ao norte do Mato Grosso.

Os Villas Bôas não aceitam a base militar no território dos Krenakarore, pois se trata de um grupo ainda isolado.

Para a construção da base, pedem em troca o território para a criação do Parque Indígena do Xingu, local onde poderiam reunir os diversos grupos indígenas da região, incluindo os Krenakarore. Neste diálogo há indício sobre as disputas territoriais, pois os enviados do governo afirmam que *“Terra é assunto sempre muito sensível, muito disputada. Aliás, terra ótima para criar gado”*. E com este acordo de troca, os irmãos Villas Bôas seguem para o reconhecimento das terras na Serra do Cachimbo.

Na cena de inauguração da Base Militar, é introduzida a execução do Hino Nacional, o qual se mistura a um ritmo de samba. As cenas mostram indígenas, membros do governo e latifundiários tirando fotografias juntos. Na sequência são colocadas na montagem manchetes sobre a distribuição das terras do Alto Xingu e sobre o avanço das fronteiras agrícolas. Por meio de um corte seco abre-se um plano geral, uma música instrumental e a imagem de Cláudio com Kaiabis, que entram na mata e encontram uma terra desmatada e cercada. A discussão entre Cláudio e o Fazendeiro é importante, pois revela o pensamento e abre a discussão para o tema sobre as terras indígenas. Cláudio, furioso afirma: *“Isso aqui é território indígena”* e o Fazendeiro retruca: *“E desde quando Índio tem terra?”*, Cláudio: *“Desde sempre. Vocês estão invadindo”*.

A disputa pela terra está iniciada: um corte seco traz os índios se pintando, se preparando para uma guerra. Uma música de ação é introduzida na montagem, acelerando o ritmo da cena, enquanto os índios atravessam o rio e chegam à fazenda cercada. A outra disputa também é introduzida por um corte seco: Orlando deixou o Xingu para brigar pelas terras indígenas e a construção do parque em São Paulo e no Rio de Janeiro e declarou que é de responsabilidade do governo do Mato Grosso o estado de guerra que se encontra a região. E foi exibida uma conversa com um personagem nomeado Darcy – fazendo alusão à Darcy Ribeiro – que afirma que o discurso oficial é: *“Ocupar o país e integrar o índio à sociedade”* e trataram do tema *“levar a civilização aos índios”*, conceito em voga na época. A conclusão da conversa é de que *“Índio civilizado não é Índio”*, ou seja, perderia seus traços socioculturais, modos de vida e relações com a natureza, elementos que os caracterizam.

A montagem fílmica mostra os percursos traçados pelos irmãos Villas Bôas para a construção do Parque: Cláudio na aldeia realizando a demarcação das terras do futuro Parque Indígena do Xingu, juntamente com os indígenas ali reunidos. Escrevia o projeto em seu caderno e uma nova narração permite contato com seus pensamentos sobre o parque e a ideia de isolamento: *“Eles nunca tiveram fronteiras, mas agora fronteira era a melhor coisa que eles poderiam ter”*. E longe dali, Orlando, lutando pela liberação das terras para a construção da grande reserva. Em uma conversa com o futuro presidente da República, Jânio Quadros, é ressaltada a indiferença ou o preconceito da sociedade brasileira com relação aos grupos indígenas. Na fala de Jânio: *“Tira o Indígena, deixa só Parque do Xingu. No Brasil ninguém gosta de Índio”* e a resposta de Orlando se mostra bastante crítica: *“Se é para agradar, coloca logo ‘Parque Nacional do Xingu’ então. Militar adora ‘nacional’”*.

O plano seguinte inicia com o som da rádio, anunciando o Decreto Nº 5455 de 14 de abril de 1961, autorizando a criação do Parque Nacional do Xingu, reserva com extensão de mais de dois milhões de hectares. A comemoração da conquista traz uma estética bastante parecida com outros filmes de temática indígena: um plano geral com os indígenas vestidos para rituais, cantando e dançando. A câmera alta os filma e volta para o plano geral, com Orlando, pintado como um índio, entre eles, dançando. Depois, os médicos e Cláudio se rendem à dança. O som da cena é o da própria comemoração dos índios cantando e de seus chocalhos. Quando o foco da cena começa a mudar para o romance entre Cláudio e uma das índias da aldeia é introduzida uma música instrumental, em meio ao canto dos demais. A câmera acompanha a saída dos dois até a mata e após ela tirar a roupa, a câmera fica desfocada, e com um corte, a partir de uma tela preta e da pausa da música, transporta o filme para outro tema.

Cláudio rumo para o norte, no sul do Pará, para juntar os Kaiabis que trabalhavam para os brancos. E em sua narração, levanta uma questão cara aos povos indígenas: *“Os Kaiabis estão espalhados pelo sul do Pará, trazê-los para o Parque não era uma tarefa simples. O Parque podia ser seguro, mas não era a terra deles”*. A terra original dos povos indígenas não é, na maior parte das vezes, substituída facilmente por outra terra. A busca pelos Kaiabis os fez fugirem dos locais de trabalho – e a trilha sonora confere emoção à cena da fuga – e muitos foram andando para o Xingu. Orlando, pelo rádio, afirma que a ação tem que ser rápida, pois *“o governo militar está*

de olho na Amazônia” e a montagem introduz uma manchete de jornal sobre os planos do governo, antecipando aos espectadores os possíveis novos conflitos na região.

Cláudio apela para a força da arma de fogo para que alguns entrem no avião para se mudar para o Xingu, o que o faz entrar em conflito, revelando a complexidade deste personagem.

Os interesses do governo são revelados em uma cena em que Orlando recebe a visita de um capitão, anunciando a construção da Transamazônica e tenta negociar o trecho que passaria pelas terras dos Krenakarore, mas não consegue manter sua situação de isolamento. O diálogo entre o capitão e Orlando traz à tona uma questão que transcende a época retratada. Capitão: *“No mais, não achamos que isolamento seja bom para ninguém. Progresso sim é bom....até para índio”* e Orlando responde: *“Não, não é....desculpe discordar, mas não é....até para nós eu tenho dúvidas, mas para eles o progresso não é bom, nem necessário”*.

O contato com os Kren seria imperativo. Orlando foi atrás de Cláudio, junto com alguns indígenas. Sobre a condição de isolamento dos Kren, Cláudio reflete: *“Tem alguma coisa neles que morre pra sempre assim que a gente encosta”*. A ida ao território dos Kren traz um conjunto de imagens e uma trilha sonora que nos remetem a uma aventura, que a legenda do filme indica que duraram dois anos. Montam o varal de presentes e ficam à espera do contato. Os Kren aceitam os objetos após um tempo indeterminado. A narração de Cláudio representa o objetivo desta última busca: *“Andar por terras que ninguém andou. Chegar em lugares em que branco nenhum chegou, porque não há lugar em que o branco não chegue. Chegar antes foi tudo o que podemos fazer”*. E a câmera enquadra os irmãos Villas Bôas em um close-up, depois em um dos Kren, de características físicas diferentes dos demais indígenas presentes no filme. A trilha sonora é de suspense e ajuda o espectador a não prever o que acontecerá na sequência: uma tela preta surge e a narrativa dos irmãos Villas Bôas se encerra com o contato desta tribo isolada.

O diretor usou, na montagem final do filme, imagens de arquivo da construção da Transamazônica, inserindo a legenda: *“Dos 600 krenakarore encontrados, 79 sobreviveram a chegada da Transamazônica e foram levados ao Parque Indígena do Xingu”*. E após uma nova tela preta, outras imagens de arquivo foram apresentadas,

unidas a partir de uma das principais músicas da trilha sonora do filme. São imagens de Cláudio Villas Bôas montando os varais de presentes e conversando com grupos indígenas, além de imagens da natureza e das aldeias do Parque do Xingu.

As inscrições na tela indicam que em 1971, Cláudio e Orlando foram indicados ao prêmio Nobel da Paz e que em 1984, com auxílio dos Villas Bôas, os indígenas conquistaram o domínio do Parque. Em 2011 o Parque fez 50 anos, preservado, mas constantemente ameaçado, contendo aproximadamente 50 aldeias.

IV. viii. Uma História de Amor e Fúria

Trata-se de uma animação brasileira sobre o amor entre Janaína e um homem imortal, perpassando a história do Brasil dos últimos 600 anos. O filme, produzido em 2013 e com duração de aproximadamente 80 minutos, apresenta um panorama histórico sobre o Brasil ressaltando, em seu roteiro, as violências e opressões sofridas por alguns grupos sociais. Permitindo a reflexão sobre o significado do extermínio dos indígenas brasileiros, do processo de escravidão dos negros e do tratamento dado àqueles que lutaram por mudanças profundas na nossa sociedade, como no período da ditadura militar. E, aponta perspectivas para o futuro da nossa sociedade, apresentando o Brasil em 2096.

O filme inicia e termina com a sentença de que “*Viver sem conhecer o passado é andar no escuro!*”, o que pode servir de mote para discussões sobre a importância do estudo da História em sala de aula.

Pensando didaticamente, a produção possui quatro partes que podem ser trabalhadas separadamente em sala de aula, caso o professor opte por trabalhar os diferentes temas abordados pelo filme. São eles: um retrato do Brasil em meados do século XVI, colocando em evidência os grupos indígenas aqui encontrados; a situação do Nordeste no século XIX, retratado pelo movimento da Balaiada; o período da ditadura militar no Rio de Janeiro e a reabertura democrática; e uma leitura possível do futuro do Brasil, onde a luta por água transforma a sociedade. As passagens de tempo são bem delimitadas no filme facilitando a possibilidade de recorte do professor.

Já o trabalho com o filme na íntegra permite uma reflexão acerca dos processos históricos vivenciados pelo Brasil e como o filme, através de sua linguagem, permite o contato com essas experiências, sendo necessário uma análise mais aprofundada dos elementos técnicos e estéticos.

A temática indígena está presente apenas na primeira parte do filme, que dura aproximadamente vinte minutos. Como o filme trata da história do Brasil a partir de uma perspectiva de longa duração, podemos analisar o avanço do roteiro e o conseqüente desaparecimento da figura do indígena como um reflexo de como agiu a historiografia tradicional, relegando os grupos indígenas a serem povos do passado.

O filme inicia em 1566, no Rio de Janeiro, apresentando o país e justificando seu nome. O personagem principal, um indígena tupinambá, é nomeado como Abeguar e aparece em meio à natureza, com o corpo pintado e em meio a um ritual para se tornar um guerreiro. O desafio é matar uma onça, mas, Janaína, aparece vestida com uma pele de onça, assustando-o. Na sequência, se despe da pele, ficando inteiramente nua e uma onça de verdade aparece, obrigando-os a fugir. No meio da fuga, deparam-se com um penhasco, saltam e voam, caindo salvos.

Este voo tem um significado especial no filme, o preço a ser pago por ele é que um grande deus indígena o teria escolhido para a missão de conduzir seu povo para uma terra sem mal – lutando contra o espírito de Anhangá, que se torna no filme um grande opressor de todos – tornando-o assim imortal. Mas, viveria como um animal, e só se tornaria humano novamente nos momentos em que reencontrasse Janaína, sua amada, que ultrapassaria a barreira dos séculos.

No ritual em que Abeguar recebe sua missão, é sentenciado um futuro de sofrimento para o Brasil, o que já indica quais aspectos da história do Brasil podem ser abordados no roteiro. A cena apresenta Abeguar em transe, com medo da morte e destruição, personificados na figura de Janaína morta.

Um corte mostra um ataque aos portugueses e aliados, indicando o momento histórico da invasão francesa, a partir da fala de que Villegagnon é amigo dos tupinambás. Em uma representação bastante clássica, os tupinambás recebem presentes dos franceses, o que pode ser comparado com outras produções, por exemplo, *Como era gostoso meu francês*.

No rio, indo à guerra, temos uma composição da cena semelhante à produção norte-americana *Pocahontas*, com navios e a trilha sonora do canto dos indígenas. Esse canto faz a ligação com a próxima cena onde Abeguar aparece correndo na mata, com o *close-up* em seus pés, e com machado na mão. A imagem construída de Abeguar é a de um herói, com grandes habilidades, como correr, saltar e ter coragem de tentar impedir sozinho o ataque. E, em um sonho, prevê que os tupinambás provocarão o ódio dos portugueses.

O líder do ataque afirma: “*vamos atacar e comer nossos inimigos*”, o som que compõe a cena é agitado, bem como a guerra. A cena seguinte traz o ritual da

antropofagia. Após a vitória, os tupinambás estão assando partes de corpos tupiniquins e portugueses, e o pensamento de Abeguar explica a função do ritual: *“Comeram os tupiniquins mais valentes, com sempre, mas também comeram vários portugueses. O pajé dizia que a carne dos brancos não alimentava nosso espírito (...)”*.

A cena muda para Janaína e Abeguar, e logo aparecem caravelas portuguesas, como o pajé temia, atacando a aldeia. Os sobreviventes fogem para o alto da serra. A vitória é atribuída a Anhangá, faminto por morte e destruição.

Há a cena da fundação da vila, trazendo os símbolos do cristianismo e mais um ataque aos indígenas que estavam fugindo. Janaína é assassinada e as crianças levadas como escravas para trabalhar na lavoura de cana, e Abeguar afirma que a nação tupinambá foi dizimada, desaparecendo completamente da face da Terra.

Abeguar transforma-se no pássaro e seu voo indica a passagem do tempo e inicia a segunda fase histórica do filme, no Maranhão, em 1825. O herói, agora, está personificado na figura de Manuel Balaio e encontra Janaína no corpo de outra mulher. Balaio auxilia os escravos que trabalham nas plantações de algodão e que planejam fugir.

A imagem do opressor é apresentada a partir do homem branco – representante do governo que confisca as cestas produzidas por Manuel e sua família – e da polícia que vai até a casa deles questionar sobre um possível auxílio ao quilombo. O “capitão do governo” leva uma de suas filhas para dentro de casa e a violenta. Depois disso, Balaio queima a casa e vai embora com sua família. Neste momento o professor pode explorar a trilha sonora juntamente com seus alunos, como objeto de estudo da linguagem cinematográfica, sendo que os sons ajudam a compor os significados das cenas.

Balaio se junta com outros homens que também sofreram com os abusos dos representantes do governo e inicia uma revolta, como faz parte de sua missão. Os homens se reúnem e a trilha sonora indica o sentimento dos revoltosos de vencer a guerra. O primeiro ataque é feito em uma cena noturna e há uma luta entre o capitão e Balaio. Com essa iniciativa, muitos homens da região se juntaram ao grupo dos revoltosos, inclusive o grupo de escravos fugidos liderados pelo negro Cosme.

Inicia-se uma guerra e a trilha sonora do fim da cena indica a vitória do grupo de Balaio. Foram três meses de luta e eles tomaram a cidade. Depois da cena da festa de comemoração, há uma conversa de oficiais afirmando que o Império Brasileiro encontra-se ameaçado, fazendo clara alusão às rebeliões regenciais do período. Os rebeldes são chamados de “a escória do país” e é feita uma comparação com a atuação dos negros no Haiti, que pode servir de mote para a discussão dos processos de independência da América, nas aulas de história.

As forças imperiais realizam, então, um contra ataque e a figura de Caxias é apresentada como o símbolo da repressão e das forças armadas. Ele organizou diversas frentes de ataque aos rebeldes, vencendo-os. Manuel Balaio ao ser acertado, transforma-se em pássaro novamente e seu voo revela o fim da segunda parte e a passagem de tempo. Janaína e suas filhas foram escravizadas e morreram. A *voz off* de Balaio faz uma crítica ao ensino de História, afirmando que a luta deles é apenas “mais uma data nos livros” e que não é feita a ligação do movimento da Balaiada com o surgimento do Cangaço, revelando uma continuidade no movimento popular brasileiro.

A terceira parte do filme é ambientada no Rio de Janeiro, em 1968, onde há o reencontro com Janaína, em uma manifestação contra a ditadura. Enquanto são colocados na tela recortes de jornais, a *voz off* informa sobre as características do regime militar.

Agora como Carlos, o protagonista vai lutar ao lado dos rebeldes, entrando para a Ação Democrática, da qual Janaína fazia parte. Viraram guerrilheiros, após o governo descobrir a existência do movimento estudantil e invadiram um banco. Em uma missão do movimento revolucionário, Carlos e Janaína foram presos e as cenas de tortura trazem, em seus *close-ups*, efeitos e trilha sonora, o sofrimento dos presos. Carlos, após a sessão de tortura é arrastado até Janaína, que está nua e os policiais mostram alguns instrumentos que serão utilizados na tortura dela. Carlos, após vê-la é levado de volta, e a cena acaba com ele desesperado ouvindo a sentença de que Anhangá irá dominar o mundo.

Um corte mostra a casa dos revoltosos e a polícia chegando, pois Carlos os entregou. Há um confronto entre eles e são mescladas as cenas em que Janaína é solta da prisão, enquanto Carlos e os demais continuam presos. Na cela, há o discurso de que

“o guerrilheiro é um transformador social, ele pega em armas para ecoar a insatisfação do povo contra seus opressores” e são chamados de subversivos. Carlos, em sua cela sozinho, durante três dias sem comer, escuta uma voz interior afirmando que ele não pode desistir e retoma a luta. Livros de Maquiavel e Guimarães Rosa são exibidos na cena e Carlos entrega “O príncipe” à Feijão, o entregador de comida, que o lê aparentemente de forma ininterrupta. Feijão conversa com Carlos sobre as ideias de Maquiavel com relação às formas de combate, através da lei e da força. Sete anos depois, foram libertados, através da lei da Anistia.

Em 1980, Carlos faz da profissão de professor seu instrumento de luta e traz, na aula, a assertiva do filme, de que *viver sem conhecer o passado é viver no escuro*. Juntamente com Feijão, decide lutar ao lado das camadas mais baixas da sociedade. Feijão anuncia um assalto a um banco, e novamente essa ação é chamada de “retomada”, o que pode servir em sala de aula para uma discussão acerca das ideologias dos movimentos sociais.

Carlos reencontra Janaína. O morro é atacado por policiais e apesar de não encontrarem seu corpo, Carlos é dado como morto. Enquanto Janaina lamenta sua morte, as cenas se revezam e temos o voo do pássaro, e realizando uma crítica à História privilegiar as camadas dominantes, a voz *off* afirma “*meus heróis nunca viraram estátua, morreram lutando contra os que viraram*”.

O voo do pássaro leva o protagonista para o ano de 2096, ainda no Rio de Janeiro, mas agora como uma cidade completamente tecnológica e considerada uma das mais seguras do mundo por estar sendo controlada por milícias particulares. Crianças são massacradas por terem roubado água, e na sequência o Cristo Redentor aparece mutilado e em seu corpo há a pichação “Comando Água Para Todos” indicando a crise que se abateu no país.

João Cândido, como se apresenta agora o herói, consome meio copo de água em uma casa noturna, na qual Janaína trabalha, custando mais do que uma garrafa de uísque escocês e afirma que a água do Aquífero Guarani não abastece mais os brasileiros, sendo agora comercializada pela AquaBras.

Seus encontros com Janaína se davam pelo fato dela trabalhar na casa noturna e também como prostituta, mas, na verdade se tratava de um disfarce. Janaína era

guerrilheira do Comando Água Para Todos. A atuação de Janaína e uma nova visão dos de Anhangá fazem com que João Cândido volte a querer lutar. O Comando age de forma que a milícia assassine o presidente da empresa AquaBras. Janaína e João Cândido são perseguidos e terminam saltando de um prédio, assim como saltaram da pedra no início do filme. A história termina com a sentença do início, reforçando a importância do conhecimento histórico.

IV. ix. Cineastas Indígenas – Panará

O conjunto de vídeos dos Panará foi produzido por jovens índios, dentro do projeto Vídeo nas Aldeias. Os quatro vídeos produzidos pelos Panará são: *Kiarãsa Yô Sâti - O amendoim da Cutia* (2005, 51 min); *Priãra Jô – depois do ovo, a guerra* (2008, 15 min); *De volta à terra boa* (2008, 21 min); *Para os nossos netos* (2008, 10 min).

Ao assistir os vídeos é importante considerar que são produções cinematográficas esteticamente diferentes dos filmes usualmente conhecidos. São produzidos pelos próprios indígenas, a partir do aprendizado das oficinas do Vídeo nas Aldeias. A escolha do que filmar, como filmar, as falas, as edições dos planos, os cortes, todo o processo de produção é pensado pelos realizadores indígenas. Sendo assim, apresentam temas e estéticas diferentes do que se costuma ver sobre eles. Não são filmes *sobre* os povos indígenas simplesmente, mas também não se propõem que sejam interpretações da realidade pura.

Podemos pensar a partir da perspectiva de Antonio Cândido, quando afirma que:

“Com efeito, não é a representação dos dados concretos particulares que produz na ficção o senso da realidade; mas sim a sugestão de uma certa generalidade, que olha para os dois lados e dá consistência tanto aos dados particulares do real quanto aos dados particulares do fictício.” (CANDIDO, 1998, p.45)

Essas considerações devem ser levadas à reflexão, pois, por serem produções dos grupos indígenas sobre eles próprios, com formato que lembra às vezes o de documentário, pode haver a confusão de que se trata da exibição de imagens do real.

a. *Kiarãsa Yô Sâty – O Amendoim da Cutia.*

O filme *Kiarãsa Yô Sâty – O Amendoim da Cutia*, realizado em 2005, possui aproximadamente 51 minutos e é o mais longo dos filmes do conjunto. Conta a história da Cutia que entregou o amendoim aos Panará, e aspectos da cultura deste povo.

O primeiro plano do filme mostra um avião chegando à aldeia, e ao pousar mostra as pessoas olhando discretamente para a câmera. Logo, um indígena sai do avião e conta para a câmera que estava em Brasília, estudando e traduzindo cartilhas de doenças para a língua Panará. Ele comenta as diferenças entre estar no meio dos índios e

dos brancos e afirma que a vida na aldeia é mais fácil, pois na cidade é preciso pagar por tudo.

Um corte seco leva a cena para o centro da aldeia, onde os indígenas estão dançando. A câmera os filma a partir do chão, em uma posição de câmera baixa, ligando-os a terra, e, em um movimento lento, vai subindo, mostrando-os de corpo inteiro. Os índios estão dançando e cantando, com seus ornamentos típicos, mas alguns com roupas ocidentais.

A ideia apresentada por Vincent Carelli sobre essas produções é importante:

“Toda e qualquer apropriação dos elementos da nossa civilização pelos índios é visto por muitos como uma degradação, uma perda da pureza. Todos eles gostariam que os índios mantivessem a “pureza” da sua cultura original. É por causa desta idealização que os índios muitas vezes são classificados em “aqueles que ainda são” e “os que não são mais” índios.” (CARELLI, 2011)

O som todo da cena é dos índios e dos pássaros cantando. O fechar da cena é lindo: a câmera baixa se posiciona novamente aos pés dos índios dançando, no momento do por do sol, ligando-os completamente à natureza.

As cenas vão sendo demarcadas pelos sons da natureza que são bastante fortes e que nos fazem sentir que estamos presenciando tudo mais de perto. Os personagens falam bastante sozinhos, descrevendo o que estão fazendo, conversando com a câmera discretamente. Em alguns momentos tratam diretamente com a câmera. Por exemplo, um dos indígenas pescando diz: *“Me filma aqui que eu peguei um!”*. Ficaram, assim, mescladas as formas cinematográficas de ficção e documentário. A predominância de cortes secos, sem transição, cria a sensação de um filme com uma estética diferenciada.

Existe uma preocupação em gravar momentos em que há confrontação da cultura indígena com a branca, quando, por exemplo, o índio que estava em Brasília diz: *“Eu trouxe o peixe, mas não vou comer sozinho”*, ou, até mesmo quando no momento de uma dança uma das índias não pinta o corpo e perguntam a ela: *“Por que você não se pintou?”* e ela responde: *“Ah, eu sou uma branca”*, enfatizando as diferenças e peculiaridades dos índios e não-índios.

Logo após esta diferenciação, um novo corte de cena apresenta a mata, onde dois indígenas estão em busca de remédio. Um deles explica o uso desses remédios,

ressaltando a cultura dos Panará. Com um novo corte seco, há uma cena de caça e de banho no rio.

A sequência que se segue é bastante interessante. Da mata corta para aldeia novamente, onde os garotos estão se organizando para jogar futebol, e o interlocutor diz: *“Estamos aprendendo a cultura dos brancos, mas sem deixar a cultura Panará”*. A imagem mostra os garotos usando as roupas tradicionais dos jogos de futebol. Há um corte rápido da cena que volta para a mata com os dois que estão caçando. Corta novamente e a cena volta para o jogo de futebol. Mais um corte e volta à mata, agora com os dois que estão em busca de remédio. De repente a cena leva para dentro de uma cabana e a trilha sonora é de uma música de *branco*, o que sugere um rádio. Volta para o futebol com os meninos jogando e discutindo sobre a técnica. Mais um corte para a caça, no momento em que estão voltando para a aldeia. Um novo corte nos e mostra os jovens cantando e dançando, muitos ainda com a roupa do futebol.

Esta montagem constrói uma mensagem importante no enredo do filme. Sugere que eles estão preocupados em mostrar que estão abertos à cultura de outros povos, sem deixar de lado a cultura deles.

Assim, como afirma Chartier, a representação é um instrumento de conhecimento e uma ferramenta de reconstituição da memória ou do real, e:

“As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER, 1990, p.17)

As escolhas dos jovens cineastas estão repletas de intencionalidades.

Após essa sequência, o vídeo conta o ritual da colheita do amendoim. Mostra as mulheres se pintando nuas com urucum e o homem que representa a cutia dança de shorts. A câmera baixa filma começando pelos pés. Com um corte, uma das mulheres da tribo fala sobre a presença da câmera:

“Eu sempre quis que tivéssemos essa câmera. Sempre peço para me filmarem, não tenho vergonha. Eu sempre dancei assim. Eu conheço bem a dança do amendoim como antigamente. È assim que nós velhos fazemos. Pronto, terminei”.

E na sequência, a índia continua: “*Vocês ficam com medo da filmagem. Não vou dar nada para vocês. Vou pedir muitas coisas para o pessoal do filme. Me filmaram muito, pelada... Eu não tenho medo de ficar nua*”. Desse modo, a narrativa do filme tem a preocupação, em diversos momentos, de tratar do “fazer cinematográfico”,

A próxima sequência trata da colheita do amendoim. Os planos alternam as cenas do preparo da colheita e de uma aula na escola sobre *O amendoim da Cutia*, que narra a importância da transmissão para as gerações mais novas do ritual e suas origens. Tanto a colheita quanto a aula trazem perspectivas de análise que dizem respeito às memórias dos Panará. Em um dos momentos da colheita há um homem mais velho que faz a cerimônia afirma que a dança antigamente era diferente: “*Vocês não fazem como antigamente*”; depois há a encenação da marcação do corpo de uma das mulheres e de novo o apelo da memória: “*Era costume dos antigos marcar o corpo*”. Intercaladas com estas cenas, na escola as crianças vão aprendendo a lenda da Cutia.

O som das cenas de colheita são as da própria natureza, ou seja, o canto dos pássaros, o ruído das árvores, das folhas sendo pisadas pelos índios, da raiz sendo solta da terra e os sons do ritual da colheita. A trilha sonora é parte integrada à narrativa do filme, tendo o mesmo nível de importância da imagem.²³

Para a próxima parte do filme há uma transição de imagens da passagem da mata do dia para imagens noturnas, indicando a passagem de tempo e a mudança de objeto de reflexão. Agora o ritual é outro: a cura xamanística. O ritual traz as dimensões espirituais dos Panará, os curandeiros tiram com as próprias mãos e guardam nelas a doença que teria sido trazida pelos espíritos ruins. A justificativa da doença é a culpa em não dividir a comida e de muita reclamação.

O som da cena é marcado pelas vozes dos curandeiros. É um som forte, do ritual. O antropólogo Claude Lévi-Strauss descreve a sensação de quando assistiu ao filme: “*Temos constantemente a sensação de poder ver a vida indígena de dentro....A cura xamanística é uma sequência antológica*”.²⁴

²³Ideia presente em XAVIER, Ismail. *A Decupagem Clássica*. IN: O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

²⁴ Depoimento disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=3>.

O corte da cena mostra novamente a mata e possibilita a discussão sobre a noção da memória. O homem do ritual fala que só os velhos sabem imitar a Cutia e trata da corrida da Tora. Na cena da corrida de Tora, há o som da mata, das conversas e de chocalhos. Nesse momento, alguns garotos lançam olhares discretos para a câmera.

Em seguida, há um novo canto, mas as cenas são gravadas em lugares diferentes. A mulher que canta, a princípio está dentro da cabana e o homem fora. Aos poucos, ela vai saindo da casa e ele também vai se afastando. Trata-se de mais um ritual. Na corrida da tora um dos garotos se machucou, então é necessário destruir a tora. Na sequência que mostra os dois – homem e mulher – cantando e dando machadadas na tora, aparece a sombra do *camera man* no chão.

Na última sequência, o índio que aparece no início do filme se prepara para voltar para Brasília, para lá continuar trabalhando nas traduções das cartilhas, fazer desenhos dos Panará, corrigir textos na língua deles. Enfim, ele entra no avião, e o filme acaba com a cena do avião partindo.

b. Priara Jõ – Depois do Ovo, a Guerra.

Este filme, de aproximadamente 15 minutos, foi produzido em 2008. A primeira cena é de dentro de uma das cabanas da aldeia, com som de pássaros ao fundo e crianças conversando diretamente com a câmera. A ideia das crianças é representar a luta dos antigos Panará com o grupo rival Txucarramãe. Olhando para a câmera eles afirmam: “*Nós somos Panará e vamos atacar os Txucarramãe*”.

Os meninos vão para a mata e o som que os acompanha é das folhas e do corte das árvores por onde passam. A primeira coisa que fazem é cortar o cabelo como os antigos faziam. Cortam o cabelo e olham para a câmera, mostrando o que estão fazendo. Conversam sobre cortes de cabelo dos brancos e dos antigos Panará.

O apelo à memória neste vídeo é grande, os meninos se exibem para a câmera, encenam a luta contra os Txucarramãe, pois no passado eles mataram muitos Panará, mas agora na encenação a ideia é que o resultado final seja o contrário. Agora, os Panará sairiam vitoriosos. Como referencial teórico, podemos pensar a função da memória a partir do conceito de “enquadramento da memória”, proposto por Michel Pollack, no qual conceitua a memória da seguinte forma:

“A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis.” (POLLACK, 1989, p.10)

E o que o autor chama de “enquadramento da memória” é o trabalho de se utilizar do material fornecido pela história e interpretá-lo a partir de diversas referências. A partir desta ideia é possível relacionar a confecção da imagem do passado à produção fílmica, relacionando-a às emoções:

“Ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo: donde seu papel crescente na formação e reorganização, e portanto, no enquadramento da memória. Ele se dirige não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções.” (POLLACK, 1989, p.12)

A retomada dos antigos acontece também nos nomes que escolhem para seus ‘personagens’ na encenação. Escolhem os nomes dos velhos, pois estes seriam nomes bons, nomes de homens fortes. O filme tem a preocupação de valorizar a memória dos Panará, que os atos dos antigos devem ser sempre lembrados e que as origens nunca sejam perdidas.

c. *De volta para a terra boa.*

O vídeo *De volta para a terra boa* está incorporado aos ‘extras’ pois tem o formato mais de documentário do que ficção, ainda que os filmes acima analisados também compreendam em certos momentos características de documentário. Este filme, produzido em 2008, apresenta um panorama histórico dos Panará. A função é de contar a história dos antepassados e do futuro para seus descendentes.

O som do início do filme é de barulho de máquinas, e a primeira cena, já com fotografia e tonalidade diferentes, indicando ser uma filmagem mais antiga, mostra homens brancos trabalhando na terra, o que justifica o som das máquinas. Um corte seco mostra uma sala, em uma filmagem atual, onde os Panará falam abertamente para a câmera sobre a presença dos brancos nas terras dos índios.

Os mais velhos contam a história de quando o branco chegou em suas terras. Eles narram que em 1967 houve um conflito com outro grupo indígena, os Kayapó, os também chamados Txucarramãe, e estes, por terem armas de fogo adquiridas dos brancos foram superiores na guerra. Neste momento, é apresentada uma montagem com filmes antigos²⁵ e encenações, que tratam deste conflito entre os Panará e os Kayapó. No discurso afirmam que antes da guerra não havia brancos na terra deles, e teria começado aí a desintegração e ruína dos Panará e de outros grupos indígenas.

A partir desta fala, é incorporada ao filme outra montagem com arquivos da época de Geisel. O documentário *BR163* traz a perspectiva de desenvolvimento, política de povoar a Amazônia como sinal de progresso. Mas os Panará mostram outro lado dessa ideia de progresso. A fala de um dos mais velhos mostra bem: “*Antes da estrada nós não adoecíamos*”. Na sequência são inseridas fotografias do contato entre os brancos e os Panará, e para reiterar a fala anterior, eles afirmam: “*Foi difícil sobreviver*”.

No plano seguinte há a cena de arquivo do reconhecimento das terras dos Panará. A montagem inclui novamente fotografias, agora dos Panará no chão atacando o avião com flechas, e fotos da aldeia. Os Panará afirmam que mudaram de lugar por medo do avião. A filmagem mostra os sertanistas jogando presentes aos índios.

Os índios contam sobre a chegada de Cláudio Villas-Boas a pé, que proporcionou o contato entre eles. É incluído no filme cenas do documentário de 1972, da 3ª expedição de tentativa de fazer contato com os Panará. E a montagem alterna cenas de filmagem e fotografias.²⁶ Os mais velhos afirmam ainda: “*conhecendo o*

²⁵ As imagens de arquivo usadas neste filme são: *The Tribe That Hides From Man* (Adrian Cowell); *Before Columbus Series* (Brian Moser); *Kenhakarore* (Edson Elito) e *Abertura da BR163* (Imagens do Arquivo Nacional)

²⁶ É interessante que uma das cenas escolhidas, a de Claudio Villas-Bôas pendurando facas em uma corda, foi recuperada na recente produção *Xingu* (de 2012, dirigido por Cao Hamburger) onde essa cena foi reinterpretada e no final o mesmo trecho do documentário foi exibido. A imagem do contato pacífico, da boa intenção que os Panará descrevem de Villas-Bôas é condizente com a imagem tratada no longa-metragem *Xingu*.

Cláudio entendemos melhor os brancos”. Contam que o primeiro contato com os brancos foi em 1973, que foram levados para o Parque Nacional do Xingu, enquanto as suas terras foram desmatadas – em nome do progresso.

Com material de arquivo, o vídeo mostra os índios Panará que sobreviveram às doenças (78 segundo as informações dos próprios índios) entrando no avião da FAB para serem levados ao Xingu. Lá ficaram por 21 anos. Mas, a questão da terra e do deslocamento não é simples para os povos indígenas. A mudança não foi boa, a terra do Xingu era ruim, e a terra boa era a deles.

Um vídeo, de 1994, é incorporado ao filme também. Os Panará decidiram vistoriar as suas antigas terras e encontraram brancos garimpando ouro. Os índios, quando se depararam com esta situação decidiram discutir com os brancos:

“Eu não estou gostando nada do que estou vendo, estou triste e com raiva. Eu nasci aqui, onde eu caçava e pescava. Esta é a minha terra, não a de vocês. Eu vou procurar o chefe de vocês, eu vou falar na cara dele que eu não estou gostando do trabalho de vocês. Vocês mataram a floresta, vocês comeram nossa terra”.

As cenas escolhidas do garimpo mostram a destruição da terra antiga. Os Panará contaram que foram pedir ao presidente da república a devolução de suas terras e o presidente concordou que as terras eram deles. Quando o índio termina de contar a fala do presidente – *“Então está bom, esta terra é sua”* – o som ao fundo é do canto dos indígenas nos seus momentos de festa, o que denota a sensação de vitória dos Panará. O som continua e surgem na tela fotografias de 1996, quando os Panará retomaram parte de suas terras. As fotografias indicam o contato com o branco: os índios voltam com roupas, rádio e panelas.

Os relatos mostram a satisfação de terem voltado para a terra boa deles, e conta que os mais antigos haviam pedido uma indenização pela perda das terras. Com o dinheiro da indenização, criaram a associação que proporcionou o início do manejo florestal, da profissionalização de indígenas, de professores da própria tribo. A fala final, com imagens ora do indígena falando, ora de indígenas fazendo artesanato e do entorno da aldeia, resume a luta destes povos pela terra e pela manutenção da cultura e o que desejam para o futuro:

“E nós vivemos nossa cultura e tradição. Nós caçamos, brincamos, falamos nossa língua e nos pintamos. Aqui é assim. Não podemos mais deixar nossa tradição. Nós estamos sempre lembrando como se fazia antigamente. Foi isso que eu aprendi. Nós temos que permanecer sempre assim. Foi por isso que voltamos para as nossas terras”.

E há um corte para a cena da dança do ritual da Cutia, simbolizando a tradição mencionada. O ritual da Cutia serve para lembrar o que se fazia, quais eram os mitos, as tradições e vivenciar os costumes para que estes não se percam.

d. Para os Nossos Netos

O vídeo *Para os Nossos Netos* finaliza o conjunto de vídeos dos cineastas Panará. É um *making off*. São relatos sobre a incorporação do cinema, das filmagens, do “ver-se na tela da televisão”, sobre a importância do registro fílmico.

A princípio, os Panará não sabiam o que era o cinema, e na medida em que foram sendo familiarizados com a linguagem técnica alguns membros do grupo sentiram vontade de querer assistir sua imagem, enquanto outros gravavam, mas tinham vergonha de se assistir.

As cenas vão mostrando como as filmagens foram realizadas. São captações dos indígenas filmando, os *camera man* aparecem capturando as imagens. Eles discursam sobre o processo de desenvolvimento das filmagens: *“No começo eu só filmava o chão, esquecia de desligar a câmera e saía com ela ligada, filmando o chão.”* Discursam sobre as oficinas, sobre aprender a operar a câmera e principalmente sobre a função dos filmes que realizam. É colocada na montagem uma cena do filme *O Amendoim da Cutia*, o mais longo dos realizadores Panará.

“Os brancos fazem filmes sobre suas culturas. Contam suas histórias de guerras e festas. Então pensamos: Nós também temos histórias para fazer filmes.” A partir desta fala do principal interlocutor Panará é exibida a cena da colheita do amendoim, e enquanto a imagem continua na tela, a fala dele reaparece: *“Nós começamos a entender como é que se faz um filme. Os filmes ficam para sempre para a gente assistir. Antes os velhos só contavam as histórias pela boca”.*

A fala de uma das mulheres que tem papel de destaque no filme *O Amendoim da Cutia* revela o papel da memória e a importância do registro. Após afirmar que sentia muita vergonha de ver sua imagem no filme, ela disse: “*Deixa eu explicar porque eu fiz isso. Foi para a minha filha e meus netos assistirem. E se de repente eu morrer de uma doença grave? Ninguém avisa quando a gente vai ficar doente. Então fiz o filme para eles.*” E como continuação do discurso, a imagem que aparece são das crianças da aldeia saindo do rio e se comunicando com a câmera.

Um novo corte recupera a cena da aula das crianças sobre o amendoim da cutia, e temos a fala do interlocutor sobre cultura e a importância do registro fílmico: “*Cada um tem uma cultura diferente. Nossa cultura não é igual à dos brancos. O filme serve para não esquecer nossa cultura, para manter sempre vivas as nossas festas. Temos que lembrar como a gente plantava a roça, para a gente nunca esquecer*”. E assim como no plano anterior, logo após a fala de manutenção das tradições, da conservação para a posteridade da cultura, a cena que se segue é a de crianças, indicando quem é o futuro da aldeia e para quem os vídeos estão, na sua essência, sendo produzidos.

Dentro da lógica do discurso sobre a produção das imagens, é montada uma sequência sobre a edição dos filmes. Há filmagens sobre o local e momento das edições, onde os realizadores indígenas mais velhos mostram o processo para alguns mais novos. É tratada também a ideia que os mais novos têm do cinema e a importância que eles veem em registrar o cotidiano.

O índio, que não é nomeado como tal, mas a partir das filmagens nos dá a impressão de ser o chefe da aldeia, fala sobre a produção dos filmes: “*Os filmes têm que circular. Eu tenho que ver os filmes dos outros povos e eles, o meu. Eu gosto de ver os filmes dos outros, eles têm que ver meu filme lá também. Eu fiquei muito feliz de ter feito o filme sobre a Cutia. Esta história faz parte da nossa cultura. Todos que assistiram gostaram do filme, e eu fiquei muito contente.*” O discurso proposto pelo grupo Vídeo nas Aldeias, trata sempre do “outro”, da preocupação em fazer os filmes circularem entre os outros povos, que as culturas sejam preservadas e transmitidas. A ideia e o sentimento é sempre o da alteridade.

O plano final traz a filmagem da dança, vista de cima, mostrando boa parte da aldeia e até mesmo as ações do *camera man*. Esta cena da dança, escolhida para

finalizar o vídeo e o conjunto das gravações dos Panará é bastante simbólica, retrata as tradições, a importância da cultura, o movimento que os Panará fazem para manter seus costumes. Ao escolher mostrar que alguém está filmando, que a dança está acontecendo para ser filmada, mostra a importância da confecção do filme para esses povos.