

## **O CINEMA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE E A APLICAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NACIONAL**

Laís Alves Sanchez<sup>1</sup>

### **A OBRIGATORIEDADE – COMO RESULTADO DE CONQUISTA – DA INSERÇÃO DA TEMÁTICA NA SALA DE AULA.**

O estudo e 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 assegurassem sua educação. 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 estudantes as especificidades de cada povo, dimensões culturais, processos históricos vivenciados ao longo da história do Brasil, características e modos de vida atuais, e os diferentes problemas que enfrentam no contexto contemporâneo, ainda se apresenta como um desafio imenso para os professores. No tocante da lei, o tema deve ser abordado da seguinte forma:

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo.

“§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)

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.<sup>2</sup>

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 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

---

<sup>2</sup>Realizei 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.

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.

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 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-índios* e seus próprios projetos futuros<sup>3</sup>.

### O CINEMA 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, deparamo-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 o índio na História do Brasil aparece 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

---

<sup>3</sup> 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 da minha pesquisa de mestrado para trabalhos escolares com a temática da história indígena no ensino de história.

(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, lutamos para reduzir o silenciamento historiográfico e no ensino, já que o silêncio colabora 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 premissa da importância do recurso e da temática para o ensino parte da concepção de que os povos indígenas são povos históricos que passaram e passam 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, o conceito elaborado por Nestor Canclini a respeito dos processos de hibridação cultural nos

auxilia a pensar e repensar o lugar do índio no Brasil. 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)

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, vem sendo 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).

### **UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Acreditando que nas pesquisas sobre o Ensino de História a separação entre a teoria e a prática não aprofunda a perspectiva, desenvolvi sinopses didáticas que apresentam 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. A partir do aporte teórico, se transformariam em material didático aos professores que os desejassem utilizar.

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.

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).

Além destes vídeos, escolhi o longa-metragem *Terra Vermelha*<sup>4</sup>, 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

---

<sup>4</sup> 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.

momento em que os índios brasileiros passam a reivindicar seus direitos com mais força.

### **RELATO DE PRÁTICA.**

Dentre as práticas realizadas com os alunos, relatarei o trabalho com os alunos do Ensino Médio por apresentar uma variedade maior de contato dos estudantes com obras de temática indígena.

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-kaiowas 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 – Anguê. As canções sertanejas que aparecem ao longo do filme, sugeriram aos estudantes, que a cultura do “branco” estaria presente no cotidiano indígena. E por conta 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, enquanto 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 como os de zona de contato e interculturalidade.

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”.

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”. No filme de 1970, um dos aspectos que mais

chamou atenção foram as imagens e trilha sonora da abertura. 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.

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 exibições, os alunos comentaram que os “homens brancos”, ao entrar em contato com os grupos indígenas, se mostraram bastante receosos, por acharem que seriam violentos. 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”;*

*“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.

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:

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

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 da população de uma das aldeias.

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”.*

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.

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 ao *Terra Vermelha* na íntegra, lembrou, durante as discussões, que o linguajar pesado partia das mulheres e não dos homens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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. 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.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ARAÚJO, 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. Papirus Editora, 2003.

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.

BERGAMASCHI, Maria A. 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.

BERGAMASCHI, Maria A; 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](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.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. 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.

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

BITTENCOURT, C. M. F. 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.

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.

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.

CANCLINI, Nestor Garcia. *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/9cd0ddbd402517d31b\\_b526348a82735d.pdf](http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/9cd0ddbd402517d31b_b526348a82735d.pdf).

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

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.

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.

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

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

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.

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>.

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

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.

### REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

**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.

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

**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.

Recebido em 14/06/2017 - Aprovado em 30/07/2017