

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

JANINE MONTEIRO MOREIRA BONANNO GOMES

CINEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RIO DE JANEIRO

2022

Janine Monteiro Moreira Bonanno Gomes

CINEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

CINEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Nunes de Sousa

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

G633c Gomes, Janine Monteiro Moreira Bonanno
Cinema Indígena na Educação Antirracista / Janine
Monteiro Moreira Bonanno Gomes. -- Rio de Janeiro,
2022.
119 f.

Orientadora: Ana Lúcia Nunes de Sousa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional
para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Saúde, 2022.

1. Cinema indígena. 2. Audiovisual indígena. 3.
Educação antirracista. 4. Educação em Ciências e
Saúde. 5. Lei 11.645/2008. I. Sousa, Ana Lúcia
Nunes de, orient. II. Título.

Janine Monteiro Moreira Bonanno Gomes

CINEMA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em

Ana Lucia Nunes de Sousa, Doutora em Comunicação e Jornalismo, UFRJ

Marcus Vinicius da Silva Pereira, Doutor em Educação em Ciências e Saúde, UFRJ

Poliene Soares dos Santos Bicalho, Doutora em História Social, UEG

Gersem José dos Santos, Doutor em Antropologia Social, UNB

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, Doutor em Comunicação e Cultura, UFRJ
(Suplente)

Mariana da Silva Lima, Doutora em Literatura Comparada, CEFET/RJ (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus ancestrais - aos meus mais velhos e a todos que abriram os caminhos para que eu ocupasse esse espaço. Sou mais um brasileiro que teve cerceado o direito de conhecer suas origens. Essa pesquisa surge também como facilitadora no meu processo de resgate da identidade. Pretendo honrar (com a licença da palavra) meus parentes e transformar minhas pesquisas em uma forma de ativismo a favor da divulgação dos conhecimentos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à professora Cláudia Foganholi, que proporcionou o primeiro contato com as relações étnico-raciais, na especialização em Educação Física Escolar.

Gratidão à amiga Vivi, que me apresentou a professora Ana Lúcia (minha orientadora) e o grupo de pesquisa NEGRECS.

Agradeço imensamente à minha orientadora Ana Lúcia, que me acolheu, encorajou e acreditou em mim, mais do que eu mesma.

Um abraço apertado como forma de agradecimento aos meus companheiros de NEGRECS (em especial: Lu, Tami, Valen e Beca, que me receberam com paciência, carinho, café e biscoitos). Mais que um grupo de pesquisa, é um quilombamento, um aldeamento. Local onde a máxima “Erguendo-nos enquanto subimos” (DAVIS, 2017) é a norma.

Gratidão à professora Karine Narahara e aos colegas do Núcleo de Estudos Ameríndios do Geru Maa. Conhecer e estudar tantos intelectuais indígenas foi fundamental para minha formação.

Aos companheiros do grupo de pesquisa GERAES, obrigada por apresentar o audiovisual como forma de Educação.

Aos meus colegas de turma: muito obrigada por tornar o mestrado mais leve e divertido, mesmo remotamente. Cursar um mestrado nos dois anos mais intensos da Pandemia de Covid-19 não é para qualquer um. Eu só cheguei até aqui porque estivemos juntos.

Às “NUTETES” (orientandas de mestrado/doutorado da prof.^a Ana): gratidão pela troca de conhecimento, por todas as demonstrações de afeto, pelo colo e incentivo. Nós construímos um quilombo (ou um aldeamento) para juntas enfrentarmos as dificuldades da Academia. Vivi, Beca, Mai, Eli e Lô, muito obrigada pela parceria.

À minha família: aos meus pais, Neli e Osmar (*in memoriam*) que me apoiaram nos momentos mais difíceis...Impossível chegar até aqui e avançar sem o suporte de

vocês. À minha irmã Isadora, obrigada por todas as vezes que você disse que sou inteligente. Você não faz ideia de como esses momentos foram importantes para eu transcender o processo de autossabotagem. Aos meus filhos Nicolle e Rocco, razão e motivação para sempre continuar. Ao meu companheiro Léo, por todas as palavras de encorajamento quando não me senti capaz e quis desistir.

Obrigada aos deuses e deusas, por todas as oportunidades nessa vida.

RESUMO

GOMES, Janine Monteiro Moreira Bonanno. Cinema Indígena na educação antirracista. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar como as produções de curta-metragem, realizadas por cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias, podem contribuir para a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica sob uma perspectiva antirracista. Como objetivos específicos, mapear as produções de curta metragem de realizadores indígenas participantes do Vídeo nas Aldeias, e averiguar se estas narrativas que abordam os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) também podem ser utilizadas como subsídio ao cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Esta pesquisa tenta evidenciar o conhecimento dos povos originários por intermédio do Cinema Indígena, partindo da busca para que as vozes dos povos originários sejam ouvidas. A amostra final foi composta por três (3) curtas-metragens produzidos no ano de 2009, e com tempo de duração variando entre quatro (4) e seis (6) minutos: “A história do monstro Khátpy”, “Nós e a cidade” e “Troca de Olhares”. Realizou-se análise fílmica dos curtas-metragens e constatou-se que os filmes analisados podem contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica sob uma perspectiva antirracista, já que são filmes idealizados por indígenas, com atores indígenas e versam sobre o cotidiano dos povos originários. Além disso, os filmes abordam os TCTs: Multiculturalismo, nos subitens diversidade cultural e valorização das matrizes culturais brasileiras; Meio Ambiente e Cidadania e Civismo, em especial os subitens processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e direitos humanos. Diversas cenas dos filmes analisados podem servir como aporte para os conteúdos curriculares da educação básica, na disciplina de Educação Física Escolar. Sugere-se a problematização em aula dos seguintes temas geradores, que podem ser adaptados a qualquer disciplina, após a sessão de apreciação dos filmes: racismo estrutural, estereótipos, representatividade, padronização estética, crenças religiosas,

“minorias” versus empoderamento, educação alimentar e nutricional, uso não predatório *versus* sustentabilidade, antropocentrismo e valorização e respeito aos ancestrais (idoso). Os curtas-metragens analisados podem ser utilizados como exigência ao cumprimento da Lei federal 11.645/2008, já que a temática principal dos filmes examinados é a cosmogonia e a cosmopercepção dos povos pindorâmicos. Estudar o Cinema Indígena como forma de educação provoca uma série de outras indagações que solicitam aprofundamento. Desta maneira, sugere-se o aprofundamento na temática a partir do estudo minucioso das cosmopercepções audiovisuais pindorâmicas, a ampliação de filmes a analisar, a recepção do Cinema Indígena por estudantes da educação básica e a análise da intencionalidade de realizadores indígenas sobre o fazer fílmico.

Palavras-chave: Cinema indígena. Audiovisual indígena. Educação antirracista. Educação em Ciências e Saúde. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

GOMES, Janine Monteiro Moreira Bonanno. Cinema Indígena na educação antirracista. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The main objective of this dissertation is to analyze how short film productions, made by indigenous filmmakers participating in the NGO Vídeo nas Aldeias, can contribute to the approach of Transversal Contemporary Themes in basic education from an anti-racist perspective and as specific objectives, map the short film productions by indigenous filmmakers participating in Vídeo nas Aldeias, and to ascertain whether these narratives that address Transversal Contemporary Themes can also be used as an aid to comply with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. This research tries to highlight the knowledge of native peoples through indigenous cinema, starting from the search for the voices of native peoples to be heard. The final sample consisted of three (3) short films produced in 2009, with duration varying between four (4) and six (6) minutes: "The story of the Khátpy monster", "We and the city" and "Exchange of Looks". A film analysis of the short films was carried out and it was found that the analyzed films can contribute to the approach of Transversal Contemporary Themes in basic education from an anti-racist perspective, since they are films idealized by indigenous people with indigenous actors and deal with the daily lives of the original people. In addition, the films address the TCTs: multiculturalism, in the sub-items cultural diversity and appreciation of Brazilian cultural matrices; environment and Citizenship and Civility, in particular the sub-items aging process, respect and appreciation of the elderly and human rights. Several scenes from the analyzed films can serve as a contribution to the curricular contents of basic education, in the scholar discipline of Physical Education. It is suggested to discuss the following generating themes in class that can be adapted to any discipline, after the film appreciation session: structural racism, stereotypes, representation, aesthetic standardization, religious beliefs, "minorities" *versus* empowerment, food and nutrition education, non-predatory use

versus sustainability, anthropocentrism and appreciation and respect for ancestors (elderly). The short films analyzed can be used as a requirement to comply with Federal Law 11.645/2008 since the main theme of the examined films is the cosmogony and cosmoperception of the Pindoramic peoples. Studying indigenous cinema as a form of education provokes a series of other questions that require further study. In this way, it is suggested to research deeper into the theme from the detailed study of Pindoramic audiovisual cosmoperceptions, the expansion of films to be analyzed, the reception of indigenous cinema by students of basic education and the analysis of the intentionality of indigenous directors on filmmaking.

Keywords: Indigenous cinema. Indigenous audiovisual. Anti-racist education. Science and Health Education. Law 11.645/2008.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1: ARIEL ORTEGA **Erro! Indicador não definido.** FIGURA 2: SEQUÊNCIA 1/CENA 1 - ARTESANATO INDÍGENA 46
- FIGURA 3: SEQUÊNCIA 1/ CENA 2 - ARTESÃ INDÍGENA INVISIBILIZADA NA CIDADE 47
- FIGURA 4: SEQUÊNCIA 1/ CENA 3 - ARTESÃ E CRIANÇA INDÍGENAS E TRANSEUNTE 47
- FIGURA 5: SEQUÊNCIA 1/ CENA 4 - CRIANÇA INDÍGENA INVISIBILIZADA E TRANSEUNTE 48
- FIGURA 6: SEQUÊNCIA 2/ CENA 1 - O CANTO E A ARTE INDÍGENAS 49
- FIGURA 7: SEQUÊNCIA 2/ CENA 2 - CONFECÇÃO DE ARTESANATO INDÍGENA 49
- FIGURA 8: SEQUÊNCIA 2/ CENA 3 - INDÍGENAS E SABEDORIA DOS DEUSES 51
- FIGURA 9: SEQUÊNCIA 2/ CENA 4 - DESTRUIÇÃO DAS MATAS E ARTESANATO INDÍGENA 51
- FIGURA 10: SEQUÊNCIA 2/ CENA 5 - HABILIDADE INATA PARA ARTESANATO 52
- FIGURA 11: SEQUÊNCIA 2/ CENA 6 - DOM PARA CONFECÇÃO DE ARTESANATO INDÍGENA 52
- FIGURA 12: SEQUÊNCIA 3/ CENA 1 - PARQUE DE EXPOSIÇÕES 54
- FIGURA 13: SEQUÊNCIA 3/ CENA 2 - ABORDAGEM DE TURISTAS AOS INDÍGENAS 55
- FIGURA 14: SEQUÊNCIA 3/ CENA 3 - REAÇÃO DE ARTESÃO INDÍGENA 56
- FIGURA 15: SEQUÊNCIA 3/ CENA 4 - TURISTA ENTREVISTADO NO PARQUE DE EXPOSIÇÕES 57
- FIGURA 16: SEQUÊNCIA 3/ CENA 5 - INTERVENÇÃO DO CINEGRAFISTA INDÍGENA 58
- FIGURA 17: SEQUÊNCIA 3/ CENA 6 - ABORDAGEM À ARTESÃS INDÍGENAS SE RETIRANDO DO PARQUE DE EXPOSIÇÕES 60
- FIGURA 18: SEQUÊNCIA 3/ CENA 7 - DIÁLOGO CINEGRAFISTA INDÍGENA COM ARTESÃS INDÍGENAS 60
- FIGURA 19: SEQUÊNCIA 3/ CENA 8 - DESABAFO ARTESÃO INDÍGENA 61
- FIGURA 20: SEQUÊNCIA 3/ CENA 9 - ARTESÃ INDÍGENA DEIXANDO PARQUE DE EXPOSIÇÕES 62
- FIGURA 21: SEQUÊNCIA 3/ CENA 10 - CRÉDITOS DO FILME 62
- FIGURA 22: KOKOYAMARATXI SUYA 65
- FIGURA 23: WHINTI SUYA 65
- FIGURA 24: KAMBRINTI SUYA 66
- FIGURA 25: YAIKU SUYA 66
- FIGURA 26: KAMIKIA P.T. KISEDJE 66
- FIGURA 27: CENA 1 (00:23:00) - CRÉDITOS DE ABERTURA DO FILME 69
- FIGURA 28: SEQUÊNCIA 1/CENA 1- NARRADOR ANCIÃO INDÍGENA 70
- FIGURA 29: SEQUÊNCIA 1/CENA 2 - FAMÍLIA INDÍGENA CAÇADOR 70
- FIGURA 30: SEQUÊNCIA 1/CENA 3 - COSMOGONIA INDÍGENA – CAÇA 71
- FIGURA 31: SEQUÊNCIA 1/CENA 4 - COSMOGONIA INDÍGENA - RELAÇÃO COM MEIO AMBIENTE 71
- FIGURA 32: SEQUÊNCIA 2/CENA 1 - INDÍGENA “FEIO” - KHÁTPY 72
- FIGURA 33: SEQUÊNCIA 2/CENA 2 - KHÁTPY GOLPEANDO INDÍGENA CAÇADOR 73
- FIGURA 34: SEQUÊNCIA 2/CENA 3 - KHÁTPY CARREGANDO CESTO COM INDÍGENA CAÇADOR 73
- FIGURA 35: SEQUÊNCIA 2/CENA 4 - NARRADORA CONTANDO A HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS 74
- FIGURA 36: SEQUÊNCIA 2/CENA 5 - INDÍGENA CAÇADOR ACORDANDO 74
- FIGURA 37: SEQUÊNCIA 3/CENA 1 - CRIANÇAS RECEBENDO O PAI (KHÁTPY) NA ALDEIA 75
- FIGURA 38: SEQUÊNCIA 4/CENA 1 - INDÍGENA CAÇADOR NO RETORNO À ALDEIA 76
- FIGURA 39: SEQUÊNCIA 4/CENA 4 - MAKING OF

	76	FIGURA 40: ZEZINHO YUBE	
	80	FIGURA 41: WEWITO PIYÄKO	
81	FIGURA 42: SEQUÊNCIA 1/CENA 1 [00:00:16] - JUSTIFICATIVA VIAGEM AO RIO DE JANEIRO		
83	FIGURA 43: SEQUÊNCIA 2/CENA 1 [00:00:49] - SUBIDA DOS CINEASTAS INDÍGENAS NO MORRO		
83	FIGURA 44: SEQUÊNCIA 2/CENA 2 [00:01:10] - PROJETO MORRINHO		
84	FIGURA 45: SEQUÊNCIA 2/CENA 3 [00:01:42] - LIDERANÇA DO PROJETO MORRINHO		
85	FIGURA 46: SEQUÊNCIA 2/CENA 4 [00:02:06] - LIDERANÇA DIVULGANDO EXIBIÇÃO DE FILME INDÍGENA		
85	FIGURA 47: SEQUÊNCIA 2/CENA 5 [00:02:13] - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA EXIBIÇÃO DE FILME INDÍGENA		
86	FIGURA 48: SEQUÊNCIA 3/CENA 1 [00:02:24] - CINEASTA WEWITO PIYÄKO (BEBITO PYANKO)		
87	FIGURA 49: SEQUÊNCIA 3/CENA 2 [00:02:50] - COMUNIDADE ASSISTINDO AO FILME		
87	FIGURA 50: SEQUÊNCIA 3/CENA 3 [00:03:04] - CINEASTA ZEZINHO YUBE		
88	FIGURA 51: SEQUÊNCIA 4/CENA 1 [00:03:27] - LIDERANÇA RECEBENDO PRESENTES		
88	FIGURA 52: SEQUÊNCIA 4/CENA 2 [00:03:49] - LIDERANÇA DO PROJETO MORRINHO IMITANDO DANÇA INDÍGENA		
89	FIGURA 53: CRÉDITOS DO FILME [00:04:07 À 00:04:35]		90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: SUBÁREAS DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E MARCO LEGAL	35
TABELA 2: SELEÇÃO DE CURTAS-METRAGENS DO CATÁLOGO DO VÍDEO NAS ALDEIAS	40
TABELA 3: AMOSTRA INICIAL SELECIONADA DE CURTAS-METRAGENS INDÍGENAS PARA ANÁLISE FÍLMICA	42
TABELA 4: AMOSTRA FINAL SELECIONADA DE CURTAS-METRAGENS INDÍGENAS PARA ANÁLISE FÍLMICA.	42
TABELA 5: FICHA TÉCNICA DO FILME "NÓS E A CIDADE"	45

Sumário

Introdução: Mais que uma pesquisa, um resgate ancestral - notas sobre mim e minha busca	14
Objetivos	18
Os capítulos	19
Capítulo I: Sobre os povos originários - modos de ser, estar, perceber e fazer	20
1.1 Saberes e Cosmopercepções dos povos originários	20
1.2 Saberes e narrativas pindorâmicas: podem os povos indígenas falar?	23
1.3. Cinema Indígena: primeiras imagens, Vídeo nas aldeias e atualidade	24
1.3.1. O surgimento do Vídeo nas Aldeias	26

1.3.2 Cinema Indígena: dos povos indígenas para o mundo	28
Capítulo II: Educação - uma possibilidade contra hegemônica no educar	30
2.1 Da educação tradicional à educação antirracista	30
2.2 Temas contemporâneos transversais	33
Capítulo III: Metodologia - os caminhos para o fazer	39
Capítulo IV: Conhecendo e refletindo sobre alguns curtas-metragens pindorâmicos	44
4.1 Nós e a cidade	44
4.2 A história do monstro Khátpy	66
4.3 Troca de Olhares	81
Similaridades e diferenças nos curtas-metragens	95
Cinema Indígena e educação física escolar	97
Conclusões	100
Referências	103
GLOSSÁRIO: LINGUAGEM AUDIOVISUAL	112
APÊNDICE A - TABELA 1	114

Introdução: Mais que uma pesquisa, um resgate ancestral - notas sobre mim e minha busca

Esta pesquisa nasce com o processo de busca e retomada da minha ancestralidade indígena. A identidade subtraída pelos mecanismos de invisibilização e apagamento dos rastros ancestrais indígenas me impulsionou a estudar o universo dos meus ancestrais, ainda que tardiamente, nos idos de 2017. Desde então, comecei a observar o apagamento/estereotipação da história e cultura indígena, na sociedade brasileira.

Passar a infância e adolescência sendo chamada de “indiazinha”, sem me reconhecer como tal e sem entender o quanto isso impactaria na construção do meu eu, foi apenas um capítulo em minha vida e de milhares de outros sujeitos que tiveram suas histórias apagadas e/ou silenciadas.

Sou uma mulher de 43 anos, sudestina, concebida em Mato Grosso do Sul e quase nascida naquele estado; com duas graduações cursadas no Rio de Janeiro, em universidades particulares: bacharelado em Fisioterapia, concluído em 2002, e licenciatura e bacharelado em Educação Física, concluídos no ano de 2007.

O currículo das duas graduações nunca incluiu qualquer menção às relações étnico-raciais. A ausência do debate das relações étnico-raciais nas graduações, na área da saúde e na área da educação, desconsiderando, respectivamente, questões inerentes à saúde da população negra e indígena; e a importância da história e cultura negra e indígena, ressaltam a manutenção do racismo estrutural. É importante lembrar que a Lei nº.10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da inclusão no currículo da educação básica do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, já estava em vigor quando cursei a licenciatura em Educação Física.

Como dito anteriormente, meu interesse em estudar relações étnico-raciais surgiu tardiamente, quando cursei uma especialização em Educação Física Escolar, em uma universidade pública do Rio de Janeiro. No currículo do curso havia uma disciplina sobre relações étnico-raciais e educação. A participação na disciplina provocou questionamentos profundos quanto à minha ancestralidade, minhas raízes e o apagamento da minha história e de milhares de brasileiros, e tocou em feridas que eu nunca havia percebido. Mas também despertou uma paixão e um novo estímulo

para minha sede de aprender e de me reconhecer: a pesquisa sobre os povos originários.

O ápice das minhas indagações quanto à invisibilização desses povos ocorreu quando ingressei no magistério na educação básica pública, como professora de Educação Física. Perceber a falta de diálogo sobre a temática, de identidade positiva da negritude e da ancestralidade indígena, o silenciamento de outros saberes e a invisibilização da verdadeira história, me fez repensar minha prática pedagógica.

Além disso, os anos lecionando me fizeram perceber algumas lacunas no meu processo de mediação do conhecimento e de alguns outros professores. Na práxis pedagógica, a abordagem sobre os saberes tradicionais produzidos pelos povos originários — indígenas — é deficiente, estereotipada, desatualizada e, por vezes, inexistente.

Uma oportunidade para a inserção desta abordagem está na utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Entretanto, no processo de reflexão da prática no espaço escolar, nota-se também que os professores têm dificuldade em abordar os TCTs, integrando-os às áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017).

Os TCTs são temas urgentes da sociedade, que devem ser abordados de maneira transversal, ou seja, devem atravessar todos os conteúdos, não se atendo a apenas um conteúdo particular ou disciplina, portanto, tem caráter interdisciplinar. Estes temas, enquanto objeto de aprendizagem, devem proporcionar oportunidades de reflexão para os estudantes em torno de questões sociais, de modo a instigá-los à transformação de sua realidade (BRASIL, 2017).

Outro ponto problemático é a dificuldade de cumprimento da Lei 11.645/2008 — Lei Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Essa Lei institui a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da educação básica da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena — de maneira longitudinal durante o ano escolar, e não somente em datas comemorativas que fazem alusão aos afrodescendentes ou indígenas (VERRANGIA e SILVA, 2010; GOMES, 2012).

Por outro lado, também observei a utilização de recursos audiovisuais, em especial produções cinematográficas, na escola em que leciono. Este é o contexto de

surgimento do meu tema de pesquisa. Passei a me perguntar como as narrativas audiovisuais, produzidas pelos próprios indígenas, poderiam contribuir na superação das lacunas apontadas e fazer parte do processo de educação antirracista. Nesta pesquisa, vemos educação a partir do pensamento de hooks (2017), que defende a educação como prática da liberdade, permitindo transgressões, no sentido de movimentar-se contra as fronteiras e para além delas (hooks, 2017).

É uma educação que, portanto, deve contemplar formas não hegemônicas de ser, perceber e existir no mundo. Uma das formas de propor este tipo de educação é privilegiar vozes que foram sistematicamente silenciadas e oprimidas em nossa sociedade, como as vozes pindorâmicas¹ — indígenas. Ouvir outras vozes pressupõe a criação de uma nova consciência sobre os outros e sobre si (hooks, 2017). No mesmo sentido, Kilomba (2019) defende a necessidade urgente de descolonizar a norma eurocêntrica do conhecimento, que ocultou e silenciou os saberes ancestrais pindorâmicos.

Reconhecendo que povos pindorâmicos são produtores de saberes orgânicos e legítimos (SANTOS, 2019), que sofreram um epistemicídio — “negação, desqualificação e/ou inferiorização do conhecimento dos povos subjugados” (CARNEIRO, 2013, p.97) —, apresentar esses saberes no espaço escolar fortalece a educação antirracista.

Os saberes originários pindorâmicos são transmitidos primordialmente por via oral. Nos últimos anos, reconhecendo a importância dos registros da oralidade dos “mais velhos” para preservação de suas raízes, vários povos indígenas passaram a fazer uso do audiovisual para registro dessas narrativas, preservando a memória de sua comunidade. Para além da utilização interna, o uso das produções audiovisuais indígenas em contextos educativos no espaço escolar pode cumprir o papel de desmistificar os povos originários, retificar as narrativas estereotipadas e, sobretudo, desvelar as vozes silenciadas pelo colonialismo.

Assim, esta pesquisa se debruça sobre a seguinte pergunta: como os filmes de curta-metragem, realizados por cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias, podem contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais

¹ Passo a utilizar o conceito “pindorâmico” (SANTOS, 2019) para me referir aos “povos indígenas brasileiros”. O conceito será abordado no marco teórico.

(TCTs) da educação básica, sob a perspectiva de uma educação antirracista? Compreendo que a questão central gera as seguintes indagações periféricas: 1) de que maneira os filmes de curta-metragem de cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias, e que abordam temas transversais, podem ser utilizados na educação em ciências e saúde?; 2) de que modo os filmes de curta-metragem de cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias e que abordam temas transversais, podem ser utilizados no tratamento das relações étnico-raciais na educação básica, servindo como subsídio ao cumprimento da Lei Federal 11.645/2008?.

A pesquisa mostra-se relevante sob o ponto de vista científico e social, já que se propõe a responder a questionamentos de cunho prático-pedagógico (saber-fazer) sobre temas urgentes (Temas Contemporâneos Transversais da educação). Em uma sociedade na qual ainda se promove e perpetua o racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018), abordar temas sob a ótica dos saberes tradicionais de povos originários é urgente e necessário.

Objetivos

Objetivo geral

- Analisar como as produções de curta-metragem, realizadas por cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias, podem contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica sob uma perspectiva antirracista.

Objetivos específicos

- Mapear e analisar as produções de curtas-metragens realizadas por cineastas indígenas em parceria com a ONG Vídeo nas Aldeias, disponibilizadas gratuitamente online;
- Investigar se estas produções de curta-metragem abordam os Temas Contemporâneos Transversais e quais são eles;
- Averiguar se estas produções de curta-metragem, que abordam os Temas Contemporâneos Transversais, podem ser utilizadas como subsídio ao cumprimento das Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008.

Os capítulos

A dissertação se estrutura em quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos os saberes dos povos originários e as cosmocepções desses povos; discutimos a possibilidade de construção de narrativas próprias pelos povos indígenas e se estes podem, de fato, falar; além de destacar alguns aspectos do Cinema Indígena.

No capítulo II, explicamos as concepções da educação e a prática antirracista de educação. Também analisamos e tecemos reflexões sobre os Temas Contemporâneos Transversais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O capítulo III é destinado a detalhar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Já o capítulo IV apresenta os resultados e discussões, focando na análise dos filmes indígenas selecionados. Por fim, encontram-se as conclusões finais desta pesquisa. É importante ressaltar que no final da dissertação, disponibilizamos um glossário de linguagem audiovisual, a fim de facilitar a compreensão dos aspectos técnicos da análise fílmica.

Capítulo I: Sobre os povos originários - modos de ser, estar, perceber e fazer

1.1 Saberes e Cosmopercepções dos povos originários

Os povos indígenas habitam o Brasil antes do processo de invasão e colonização. São grupos humanos que estavam presentes neste território muito antes da delimitação das fronteiras geográficas e territoriais, e da denominação como América (KRENAK, 1992). Portanto, reconhecemos esses povos como originários desta terra.

Além disso, o Brasil e todas as terras que hoje conhecemos como América do Sul eram conhecidas como Pindorama. Pindorama é uma expressão tupi-guarani que significa "Terra das Palmeiras". Por esse motivo, também podemos chamar os povos indígenas que aqui viveram e vivem, de povos pindorâmicos (SANTOS, 2019). Portanto, nesta pesquisa, utilizaremos as expressões povos originários, povos pindorâmicos e povos indígenas como sinônimos, para nos referirmos àqueles que habitavam este território desde tempos imemoriais.

Os povos originários possuem saberes que são natos ou transmitidos pelos ancestrais, e que resistiram ao processo de colonização. Esses saberes representam modos de fazer, ser, estar e perceber o mundo. Os modos de ser, estar e perceber o mundo são também chamados de concepções de mundo ou cosmogonia. A cosmogonia dos povos originários permite decifrar acontecimentos, guiar decisões e dar sentido à vida. É importante lembrar que não existe uma unidade em relação à cosmogonia indígena. Existem diferentes povos e, portanto, concepções de mundo diversas (SILVA, 1994).

Os saberes dos povos indígenas repousam sobre fundamentos próprios. A cosmogonia indígena apresenta saberes orgânicos de características diferentes da cosmogonia ocidental. Enquanto o ocidente percebe o mundo pela visão — por isso, cosmovisão —, a concepção de mundo dos povos originários privilegia os múltiplos sentidos: tato, visão, audição, paladar, intuição —, a cosmopercepção (OYĚWÙMÍ, 2021). Por esse motivo, optamos pelo uso do termo cosmopercepção.

As concepções de mundo indígenas — digo no plural, já que os diferentes povos podem apresentar concepções de mundo diversas —, são permeadas pelos

diferentes sentidos. São, portanto, cosmopercepções que privilegiam outros sentidos que não o visual (OYĚWÙMÍ, 2021). As cosmopercepções indígenas permitem, por exemplo, a leitura da natureza; o que a natureza necessita comunicar para sua sobrevivência (MUNDURUKU, [s.d]).

Os saberes dos povos originários partem de uma simbiose entre os diversos seres que compõem a Terra, desta maneira foi construída a cosmopercepção indígena de mundo. Por exemplo, alguns povos indígenas utilizam os sonhos para compreender o mundo. Os sonhos fazem parte da composição dos saberes originários e, através deles, pode-se perceber o mundo, ouvir e compreender a mensagem dos ancestrais, que não estão mais nesse mundo físico (KRENAK, 2020).

Para os povos indígenas, a observação do comportamento da natureza também é uma forma de perceber o mundo. Segundo Krenak (2019), ao olhar para as montanhas, pode-se perceber, através da personalidade deste tipo de relevo, como será o dia. Se elas amanhecerem lindas, com nuvens brancas sobre o topo, o dia será maravilhoso, pode-se fazer festa, pescar e dançar.

Alguns povos escutam o movimento das árvores, observam as nuvens, sentem o cheiro da chuva que se aproxima, e percebem como estará o clima no dia seguinte. Logo, povos originários não se atêm apenas à visão para perceber o mundo. Eles utilizam os diferentes sentidos: audição, tato, olfato, paladar, visão, instinto e a combinação de sentidos, tal qual ocorre nos sonhos.

Os relatos sobre as cosmopercepções indígenas são diversos e se estabelecem na circularidade de saberes e seres da natureza, incluídos aí os seres humanos. Ou seja, as cosmopercepções indígenas não fazem distinção entre seres humanos e ditos inumanos. Para povos originários, não há a dicotomia homem e natureza, portanto, não há hierarquia e diferenciação entre os seres biodiversos da Terra, também chamada de Gaya. Afinal, “tudo é natureza”, ou seja, não existe separação entre o humano e a Terra, somos parte do todo (KRENAK, 2020a). Essa lógica, obedece ao que se chama de Teoria de Gaya, na qual a Terra, ou Gaya, é um organismo vivo que não se submete à lógica antropocêntrica (KRENAK, 2020c).

Já a cosmovisão ocidental parte de uma análise visual dos seres, estabelecendo o homem (sujeito) como centro de tudo — por isso, Antropoceno. Deste modo, há uma hierarquização entres os seres da biodiversidade, onde os seres

ditos humanos — enfatiza-se, de um grupo seletivo hegemônico —, repousam no topo da hierarquia (KRENAK, 2020a).

A relativização do conceito de humanidade que estabelece os sujeitos hegemônicos como humanos e tudo que está à margem deles como sub-humano faz parte de uma construção do imaginário coletivo que é reproduzido socialmente (KRENAK, 2019). Povos originários foram, assim, colocados no grupo de sub-humanos, não integrando o “clube seletivo de humanidade que não aceita novos sócios” (KRENAK, 2020b, p.7).

É importante sinalizar que o uso do termo “seres ditos humanos” é usado aqui para enfatizar o abismo que a cosmovisão ocidental cria ao hierarquizar os seres humanos. E pontuar que os sujeitos de cosmopercepções não-ocidentais são subjugados e marginalizados, portanto, são considerados não pertencentes à classe hegemônica. Esses sujeitos, foram declarados como inumanos desde o início da história da sociedade e vêm sofrendo as consequências desta subclassificação racial, étnica e classista.

Em relação aos saberes indígenas, a oralidade tem sido a principal forma de compartilhamento dos saberes ancestrais, dos mais velhos aos mais novos (MUNDURUKU, 2008). A propagação das cosmopercepções indígenas via oralidade representa um meio de resistência, permanência e afirmação de seu povo.

Neste sentido, de acordo com Ortega (2018), o registro audiovisual de narrativas orais dos povos originários é importante como registro e memória, evitando que os conhecimentos se percam, como já ocorreu em outras culturas, inclusive as indígenas. Além disso, o audiovisual pode facilitar a compreensão dos povos originários por não-indígenas, auxiliando o processo de resignificação e desmistificação dos estereótipos (ORTEGA, 2020). Dessa forma, surge uma oportunidade de ruptura na perpetuação da estrutura de hierarquização de corpos e saberes, estabelecida pelo poder hegemônico; fomentada pelas agências, e instituições; e legitimada pela sociedade (KRENAK, 2019).

Assim, pensar o Cinema Indígena em ambientes educativos revela-se uma das possibilidades que educadores podem trilhar, na busca por romper com a invisibilização dos povos originários. A apresentação do Cinema Indígena nos

espaços educativos pode oportunizar que estudantes propaguem os saberes pindorâmicos a cada debate em outros espaços e, ainda, contribuir para a ruptura da estrutura do conhecimento “universal” que privilegia epistemologias branco-norteeurocêntricas, em favor dos saberes ditos subalternizados (GROSFOGUEL, 2016).

1.2 Saberes e narrativas pindorâmicas: podem os povos indígenas falar?

No início do século XX, o mundo passou por grandes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, decorrentes dos processos de industrialização e urbanização. O desenvolvimento da tecnologia foi uma das grandes modificações desta época e proporcionou, por exemplo, a união de imagem e som, dando origem à televisão e ao cinema. No final do século XX e início do século XXI surgiu a *Internet*, que possibilitou que as produções audiovisuais alcançassem mais pessoas (SANTOS NETO, 2020).

O contato dos indígenas com os meios audiovisuais é fruto da aproximação destes com os não indígenas, logo, dos centros urbanos. A partir dessa proximidade, alguns indígenas começaram a fazer uso recreativo da televisão, tiveram contato com produções audiovisuais ocidentais e iniciaram o convívio com outras tecnologias de informação e comunicação. Segundo Pereira (2010), o primeiro contato com estas tecnologias foi permeado por uma lógica colonialista de divulgação dos fatos.

Além disso, a cultura indígena também passou a ser objeto de registro audiovisual por antropólogos e etnólogos, que temiam que as tradições destes povos se perdessem com o tempo tendo em vista o contato com "a civilização". Entretanto, uma vez inseridos entre os povos indígenas, o audiovisual pode ser reinventado e utilizado como linguagem e expressão de resistência e re-existência destes povos, como ocorre com a produção desenvolvida pelo Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA).

O VNA surgiu em 1987, filiado ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), com a finalidade de apoiar indígenas em projetos audiovisuais. Inicialmente as produções eram compartilhadas, principalmente através da realização de oficinas de formação audiovisual para diversos povos indígenas do país. Após a formação de dezenas de cineastas indígenas, muitos povos passaram a produzir suas próprias narrativas

audiovisuais, desde a concepção até o produto, de forma completamente independente do VNA (PEREIRA, 2010; NUNES, 2016).

Entretanto, é importante destacar que ter a capacidade técnica para produzir suas próprias narrativas não significa que elas serão ouvidas, já que a aprovação e uso destas narrativas passam por um processo político de reconhecimento e validação estabelecidos pelo poder hegemônico. Logo, algumas narrativas produzidas sequer são ouvidas dado o processo de deslegitimação, invisibilização e silenciamento. Spivak (2010) denomina de subalternos os sujeitos cujas vozes não são ouvidas.

O ato de falar exige uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam dispostos a participar desse processo de escuta afetiva e dialógica (KILOMBA, 2019). No entanto, parece que para os sujeitos subalternizados suas vozes só são audíveis quando intermediadas pelas vozes de outros. Assim, dizer que os sujeitos considerados subalternos não têm suas vozes ouvidas passa pela compreensão de que estas narrativas são por vezes negadas, silenciadas ou representadas. Surge daí a importância do educador antirracista divulgar os filmes construídos pelos povos originários, especialmente no espaço escolar.

1.3. Cinema Indígena: primeiras imagens, Vídeo nas aldeias e atualidade

No âmbito desta pesquisa, estamos tratando cinema e audiovisual como sinônimos. De acordo com Barbosa (2014), o audiovisual é uma categoria cujo produto é a fixação ou transmissão de imagens, sonoras ou não, com o objetivo de criar por intermédio de sua reprodução, a impressão de movimento. A produção de audiovisual independe da forma de captação das imagens ou dos instrumentos para fixá-la, transmiti-la ou reproduzi-la (MENDONÇA, 2018).

Segundo Sousa (2013), cinema, vídeo e televisão, sob a perspectiva dos processos, são meios de comunicação e educação que propiciam o diálogo entre comunidades e diferentes públicos. Além disso, o audiovisual é uma arte que pode

fortalecer a criação de afeto, ao proporcionar para o espectador, ao mesmo tempo, distração, ludicidade e o exame da realidade (MENDONÇA, 2018).

O cinema é um tipo de arte que expressa ideias, revela informações e apresenta modos de ser, estar e viver que muitas vezes não temos acesso de outra maneira (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Foi estabelecido como marco originário da história do cinema, a projeção de fotografias em animação realizada pelos irmãos Lumière, em 28 de dezembro de 1895, em uma cafeteria de Lyon, Paris (FARIA, 2011; CARREIRO, 2021). Esta é considerada a primeira exibição pública de cinema. A história demonstra que a busca e interesse pelo cinema são antigos, ainda que não na configuração que se conhece desde Lumière (COSTA, 2005). Com as inovações nas projeções de imagens fotográficas em animação pelos irmãos Lumière, o século XIX despontou como a era da predominância da imagem.

O cinema de representação indígena nas Américas data quase da mesma época do surgimento do cinema nos Estados Unidos da América. As primeiras imagens de indígenas foram propagadas pelos inventos dos irmãos Lumière em 1896 e retratavam o povo Lakota². O filme *ReelInjun*, de 2009, mostra uma síntese do contexto do cinema americano e a imagem do nativo indígena. O filme mostra que as primeiras imagens de indígenas foram associadas à natureza e representadas como símbolo de força e tenacidade. Posteriormente, essas imagens reforçam estereótipos de binaridade, referindo-se aos povos indígenas como vilões em contraposição ao mocinho (interpretado pelo caubói estadunidense), ou embebidas de forte associação ao exótico. Essa mudança nas representações se deu por conta da crise econômica de 1929 (também chamada de Grande Depressão), nos Estados Unidos da América. A crise suscitou a criação de um herói, para que os norte-americanos acreditassem na sua solução (GALACHE, 2017, p.35).

A pesquisa de Galache (2017) conta que no Brasil, durante os anos de 1906 e 1909, as primeiras imagens cinematográficas de povos indígenas foram veiculadas pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas. Nos anos 1950, registros de imagens da expedição Roncador foram feitas pelos irmãos Villas Bôas. As imagens de povos indígenas autônomos e isolados foram veiculadas e associadas à imagem salvacionista dos colonizadores diante do

² O povo Lakota habita, atualmente, as terras correspondentes aos estados Dakota do Norte e Dakota do Sul, nos Estados Unidos da América.

expansionismo governamental e cristão. Os registros sequenciais mostravam um tom romanceado, até que em 1970 surgiu a primeira filmagem que abordava temas que são frequentes na atualidade: conflitos de território (GALACHE, 2017). É importante pontuar que estes primeiros filmes que retratavam os povos indígenas foram produzidos por diretores não-indígenas.

1.3.1. O surgimento do Vídeo nas Aldeias

A partir de 1986, as narrativas audiovisuais sobre povos indígenas começaram a modificar sua estrutura, quando Vincent Carelli criou o Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), com o objetivo de registrar comunidades indígenas sob uma perspectiva de observação participante. Carelli atuou junto ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), uma Organização Não Governamental (ONG) (GALACHE, 2017).

Vincent Carelli, francês naturalizado brasileiro, cineasta e indigenista, teve sua vida atrelada aos povos originários desde muito novo. Aos dezesseis anos (na década de 1960), acompanhou seu irmão — um aspirante a padre em busca dos ensinamentos de um missionário dominicano não proselitista³ — em expedição à aldeia Xikrin, no sul do Pará (BUSO, 2011). A visita à comunidade indígena rendeu uma compreensão da humanidade antes não percebida e que fora registrada por meio de fotografias pelo próprio Vincent Carelli. Ao retornar da expedição, o franco-brasileiro decidiu estudar ciências sociais, no entanto, não chegou a concluir o curso, decidindo retornar à aldeia Xikrin e estabelecer moradia no local (ARAÚJO, 2015).

Carelli tornou-se indigenista em 1973, após fazer um curso em Brasília. Assumiu uma função na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na esperança de atuar com os povos Xikrin. No entanto, a direção da FUNAI não permitiu a aproximação com esta comunidade por entender que Carelli era amigo dos Xikrin. Assim, foi encaminhado para atuar junto a outras comunidades indígenas. A partir do encontro com novas comunidades originárias, o indigenista teve oportunidade de conhecer outros antropólogos que lutavam pela emancipação destes povos, percebendo que o

³ Proselitismo é o esforço contínuo para converter alguém a uma determinada religião, seita ou doutrina.

Estado não tinha interesse em tal feito, mas na expansão econômica e política em direção ao interior do país (ARAÚJO, 2015; GALACHE, 2017, FELIPE, 2019).

Carelli e amigos antropólogos que atuavam junto à FUNAI demitiram-se e fundaram, em 1979, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), com a proposta de indigenismo autônomo sem relação com o Estado. Diversos projetos foram implementados com apoio do CTI, na proposição de reunir dados sobre povos originários. Pode-se perceber que a exposição dos dados interessou aos próprios povos indígenas pela perspectiva de retorno destes registros aos seus povos, fato que não acontecera antes. Foi a partir desta constatação que Carelli percebeu a importância do audiovisual para estes povos e, em 1986, nasceu o Vídeo nas Aldeias (ARAÚJO, 2015; GALACHE, 2017, FELIPE, 2019).

O primeiro documentário de Carelli, *A festa da moça* (1987), retrata o ritual dos povos Nambiquara, em Mato Grosso, esta obra contou com Pedro Mãmaindê, liderança dos Nambiquara, como diretor do documentário. A partir daí, várias oficinas de audiovisual foram realizadas pelo VNA com o intuito de compartilhar os conhecimentos do universo audiovisual para os povos indígenas, de modo que produzissem suas próprias narrativas audiovisuais. É importante dizer que a popularização do universo digital e as políticas públicas de cultura de um governo progressista, liderado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo então ministro da cultura Gilberto Gil, no período de 2003 a 2008, contribuíram muito para a consolidação desta nova forma de produzir Cinema Indígena (ARAÚJO, 2015; GALACHE, 2017; FELIPE, 2019).

Nesta época, filmes indígenas foram reproduzidos em canais de televisão, como Programas A'Uew na TV Cultura, e outros filmes foram produzidos com verba do Programa Cultura Viva, projeto do governo federal de fomento à cultura, até então desconhecidas ou marginalizadas (GALACHE, 2017, p. 43). O Ministério da Educação (MEC), em parceria com o VNA produziu e distribuiu às escolas vídeos educativos sobre os povos originários. Além disso, algumas produções como “Martírio” com direção de Tatiana Almeida, Vicent Carelli e Ernesto de Carvalho, “Corumbiara” com direção de Vicente Carelli, “Imbé Gikegu – Cheiro de Pequi” com direção de Tarumã Kuikuro e Maricá Kuikuro e, “A gente luta, mas come fruta” com direção de Valdete Pinhanta e Isaac Pinhanta, participaram de festivais internacionais. Registre-se que, de acordo com Galache (2017), apesar do lançamento das obras audiovisuais em

circuito brasileiro e da importância da participação dessas narrativas audiovisuais pindorâmicas em circuitos internacionais, o júri era em sua maioria composto por não-indígenas.

Assim, a partir da criação do VNA, o audiovisual indígena se constitui em nova maneira de valorização da memória pindorâmica e de visibilidade, por ser construída por realizadores indígenas, com uma visão própria e por, muitas vezes, serem produzidos em língua materna, tornando-se compreensível para parentes distantes, ajudando a preservar a sua cultura (ARAÚJO, 2015; GALACHE, 2017, FELIPE, 2019). Em 2018, o VNA lançou um catálogo de suas produções em *streaming*, monetizando as produções audiovisuais pindorâmicas, fato que em um sistema capitalista, torna-se uma fonte de renda para os realizadores indígenas (FELIPE, 2019).

1.3.2 Cinema Indígena: dos povos indígenas para o mundo

A filosofia do VNA desponta como valorização da memória para povos indígenas e possibilidade de visibilidade para não-indígenas (GALACHE, 2017). Até então, a história dos povos pindorâmicos, apresentada por meio de livros didáticos, produções teóricas e midiáticas, eram desenvolvidas, majoritariamente, a partir de uma narrativa hegemônica. Estas narrativas generalizaram os povos indígenas e favoreceram a construção de uma imagem única destes povos, ignorando a diversidade e saberes diversos que estes detinham (MUNDURUKU, 2018).

É com o objetivo de romper com as reproduções errôneas e estereotipadas dos povos pindorâmicos, e a fim de registrar e divulgar a memória e conhecimentos dos povos originários que, nas últimas décadas, temos assistido ao surgimento de um Cinema Indígena, produzidos por eles mesmos (DORRICO, 2017; MUNDURUKU, 2018; JESUS E MOREIRA, 2018).

Outra característica deste audiovisual é a filmagem em língua materna como forma de valorização de sua cultura e acessibilidade para parentes da aldeia, mas que, por qualquer motivo, residem fora dela (GALACHE, 2017). O fazer fílmico dos povos indígenas parte de uma cosmopercepção própria, possibilitando captar não somente o vivido, mas o sentido naquilo que é representado. As representações dos

povos originários nas produções nativas estão em constante diálogo com as representações sociais existentes destes sujeitos (RIBEIRO, 2012).

O cineasta guarani-mbyá Ariel Ortega (2018) relata que usa a câmera como ferramenta de luta, para se defender e contar sua história dentro da aldeia. Para isso, sua câmera é como se fosse um nativo Guarani e obedece ao tempo guarani, da mesma forma que estabelece uma relação de respeito com o tempo de um *karai* (não-indígena). Os planos fílmicos na produção audiovisual de Ortega são longos para captar o tempo e ritmo Guarani das produções. Os filmes são compreendidos como propriedade da comunidade indígena, portanto, todas as noites as filmagens captadas são reproduzidas para a comunidade. Outra diferença importante no audiovisual de Ortega é que não há roteiro pronto, de forma que o cineasta e seus colaboradores possam descobrir as histórias e aprender a contá-las no ritmo da aldeia.

Assim, consideramos que este tipo de audiovisual pode ser chamado, também, de "narrativas audiovisuais pindorâmicas", uma vez que possuem características próprias — que serão analisadas no capítulo 4 deste trabalho - além de despontar como ferramentas de re-existência para esses povos, expressando seus próprios interesses, saberes e necessidades sem precisar da voz de outrem (DORRICO, 2017). Essas narrativas configuram um espaço de memória, resgate, denúncia e transmissão de saberes, que possui o poder de romper com os limites geográficos (JESUS e MOREIRA, 2018).

Além disso, Pretto (2013) pontua que as produções audiovisuais podem atuar como fundamento da educação e da comunicação. Sendo assim, utilizar o Cinema Indígena na escola pode facilitar que os estudantes acessem as cosmopercepções indígenas, a partir das vozes desses povos, admitindo outras formas de perceber, ser e estar no mundo (IDIORIÊ, 2018). Assim, a exibição na escola de filmes realizados por cineastas indígenas, pode ser uma maneira de praticar uma educação antirracista, uma vez que um de seus objetivos é romper com a hegemonia de poder e saberes estabelecidos. A hegemonia de poder, por longos séculos negou, inferiorizou, invisibilizou e/ou silenciou outros saberes, acarretando o epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Uma educação antirracista é possível quando se acredita em uma concepção de educação crítica, transformadora e transgressora.

Capítulo II: Educação - uma possibilidade contra hegemônica no educar

2.1 Da educação tradicional à educação antirracista

A educação escolar se constitui a partir de concepções pedagógicas que refletem as diferentes formas de enxergar a sociedade. As concepções pedagógicas dominantes no Brasil têm sido classificadas academicamente em tendências liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos) (LIBÂNEO, 1992).

A tendência pedagógica liberal considera como função da escola preparar os sujeitos para atuação nas funções sociais de acordo com suas aptidões individuais. Desse modo, a educação enfatiza os conteúdos que são transferidos de forma depositária, sem levar em conta o contexto social dos educandos (KAPLÚN, 1998). A transmissão de conhecimentos nesta concepção de educação não favorece a reflexão crítica da sociedade e acaba por transformar a educação em um sentido mercadológico, com vistas apenas a preparar o estudante para o mercado de trabalho.

Em contraposição à tendência pedagógica liberal, construiu-se a tendência pedagógica progressista, na qual a educação apoia-se na análise crítica da sociedade. Esse modelo enfatiza o processo de construção de conhecimento, cujo produto é a reflexão crítica do educando para transformação de sua realidade (LIBÂNEO, 1992; FREIRE, 1987; KAPLÚN, 1998).

A tendência pedagógica progressista surge então como uma proposta libertadora, libertária e transformadora da educação. Definir a educação como libertadora, transformadora e emancipatória requer admitir que ela ocorre a partir de um processo dialógico entre educador-educando que reconhecem as pluriversalidades de saberes, de cosmovisões e cosmopercepções de mundo, ou seja, de formas de ver, ser e estar no mundo. Assim, o educador conhece as concepções prévias do educando, problematiza a realidade social e contexto em que estão inseridos e juntos procuram soluções para transformação da sociedade mais equânime, pluriversa e antirracista (FREIRE, 1987; hooks, 2018).

A escola se configura num espaço de trocas de saberes em que deveriam ser legitimadas todas as formas de conhecimento e saberes produzidos. No entanto, a

educação formal, representada pela escola e seus atores, ainda reproduz o colonialismo e práticas racistas que invisibilizam os saberes e os povos ditos subalternizados, dentre eles os povos pindorâmicos e negros.

Após anos de intensa luta do movimento negro e do movimento indígena, foi instituída a Lei federal nº 11.645/2008, que amplia a Lei federal nº 10.639/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), como forma de mitigar os impactos negativos da reprodução do colonialismo, do racismo e das diferentes formas de discriminação no âmbito escolar. A Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das redes de ensino a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade de abordar a história e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas objetiva romper com as narrativas hegemônicas colonialistas reproduzidas nas escolas, que reforçam estereótipos, descredibilizam e invisibilizam saberes de maneira racista. O cumprimento da Lei nº 11.645/2008 deve ser realizado por todos os docentes em todas as disciplinas, orientando uma prática de educação antirracista que contemple a educação das relações étnico-raciais e oriente uma educação emancipatória e transformadora, e deve ser contemplada ao longo do ano e não somente em datas comemorativas (SILVA, 2011; GOMES, 2011).

Ribeiro (2021) reforça que o ensino da história e cultura dos povos originários na escola é uma luta de professores indígenas e seus aliados. Romper com a educação colonialista, norte-eurocêntrica e capitalista, que estabeleceu a invisibilização, negação e subjugação dos povos originários é uma responsabilidade de quem concebe uma educação/sociedade antirracista. A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo formar sujeitos capazes de promover a igualdade e equanimidade de direitos nas esferas política, social e econômica; assim como os direitos a ser e viver de acordo com seu pertencimento étnico-racial.

No âmbito escolar, a educação das relações étnico-raciais deve ocorrer de forma transversal em todas as disciplinas. A abordagem das relações étnico-raciais, no contexto dos temas contemporâneos transversais da educação, é uma maneira de não restringir a temática apenas aos conteúdos específicos das disciplinas de humanidades.

Admitindo de antemão que o cinema se integra ao espaço escolar, seja pela capacidade de comunicação e educação, a Lei nº. 13.006/2014 acrescenta o parágrafo 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta Lei institui a obrigação de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, duas horas por mês como componente curricular complementar (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

Fato é que o cinema e outras produções audiovisuais podem ser aliados na educação antirracista pelo potencial que essas produções têm de apresentar novos mundos, proporcionando o acesso a “outras formas de expressão e signos e blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 9).

Ariel Ortega, ao ser questionado em uma entrevista⁴, relata que acredita ser importante o uso Cinema Indígena na implementação da Lei nº.11.645/08, visto que, apesar dos povos indígenas estarem nessa terra há séculos, quem está de fora não os (re)conhece e ainda perpetua um preconceito contra os povos originários. Apresentar as produções audiovisuais indígenas na escola é ratificar a grande contribuição que esses povos têm na construção de uma sociedade melhor, por exemplo, seus saberes ancestrais da natureza, medicina e outros:

Para os indígenas a mitologia é muito importante, porque toda a nossa história é baseada na mitologia. E também sobre o conhecimento da medicina, o que é importante, preservar a natureza. Nesse mundo de capitalismo, de consumismo que estamos vivendo, estão tentando destruir tudo. Acho que é importante contar essa parte, preservar esse conhecimento dos povos indígenas para cuidar mais da natureza, do planeta mesmo. Estamos todos no mesmo barco. (ORTEGA, 2018, p.161).

Vale ressaltar, entretanto, o que já pontuamos anteriormente. As narrativas predominantes, em nossa sociedade, são aquelas construídas historicamente pelas lógicas e perspectivas do colonialismo interno. Os conhecimentos ditos subalternizados — dentre eles, os saberes dos povos originários — sofrem violências epistêmicas, tais como apagamento e estereotipação de suas narrativas (MACHADO E COL., 2020). Assim, reconhecendo que, por vezes, a escola assume a posição de

⁴ Entrevista com Ariel Ortega (cineasta Mbyá-Guarani) concedida a Luisa Tombini Wittmann e Marcelo Té. ORTEGA, Ariel. Fronteiras: Revista Catarinense de História. Dossiê História Indígena e estudos decoloniais, N. 31, 2018/01.

mantenedora do *status quo*, ao estabelecer os conhecimentos prioritários e essenciais à aprendizagem humana, cabe a nós educadores promover rupturas e estabelecer uma nova forma de educar, antirracista e emancipatória. A educação antirracista que concebemos visa coibir apagamentos, silenciamentos e deturpações; além enfatizar o protagonismo dos atores sociais até então subalternizados.

Concordamos com Oliveira e Candau (2010) quando afirmam existir uma hegemonia epistemológica que explicita o racismo epistêmico, já que o sistema educacional preconiza e hierarquiza saberes norte-eurocêntricos em detrimento de saberes originários ancestrais indígenas e africanos. A partir do exposto, em uma educação antirracista não deve haver hierarquia de saberes, mas sim a coexistência de diferentes conhecimentos, inclusive as epistemes negadas e invisibilizadas produzidas pelos povos ditos subjugados (indígenas, africanos, periféricos pertencentes aos diferentes movimentos sociais), que não pertencem à nata do conhecimento universalizado ocidental (GROSFOGUEL, 2016).

A ideia de educação antirracista da qual partimos nesta pesquisa, segundo Oliveira e Candau (2010) e Noguera (2012), visa a uma transformação estrutural, sócio-histórica. Reestruturar uma práxis pedagógica para além das especificações curriculares, legais e normativas; empregar, de fato, o pensamento pluriversal em que todos os conhecimentos são válidos, não apenas denunciando os conhecimentos hegemônicos, mas apresentando outras formas de perceber o mundo. Ou, como afirma o professor Noguera (2012, p.71), *denegrindo* a educação no sentido de:

revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem.

Ademais, parafraseando-o, a educação antirracista visa “*denegrir*”, “*indigenizar*” e “*periferizar*” a educação.

2.2 Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são temas urgentes e importantes da sociedade que devem ser abordados na educação básica de maneira transversal, ou seja, devem ser trabalhados por todas as disciplinas, relacionando-os aos conteúdos curriculares. O objetivo na abordagem destes temas é propor uma reflexão crítica sobre questões sociais.

Os TCTs foram primeiramente chamados de Temas Transversais, sinalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que apresenta “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular”, em 1997 (BRASIL, 1997, p.10). Neste documento, os temas prioritários são ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual.

A homologação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, como documento orientador para construção dos currículos regionais, renomeou os Temas Transversais como "Temas Contemporâneos Transversais" (TCTs), e ampliou as categorias temáticas, embora alguns eixos tenham sido retirados do escopo de ensino-aprendizagem. Os TCTs relatados na BNCC devem estar permeados por questões nas áreas de meio ambiente, economia, saúde, ciência e tecnologia, cidadania e civismo e multiculturalismo (BRASIL, 2018; 2019).

Em suma, os TCTs na área de meio ambiente compreendem conteúdos sobre educação ambiental e educação para o consumo. Na área de economia, abrangem tópicos sobre trabalho, educação financeira e educação fiscal. No campo da saúde, os pontos devem abarcar questões de saúde, educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2019).

Já os TCTs sobre ciência e tecnologia devem englobar quaisquer assuntos que se relacionem à ciência e tecnologia, não havendo na redação do documento oficial alusão a subáreas desta categoria. Já os TCTs sobre cidadania e civismo incluem diversos conteúdos, tais como: vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente e processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (BRASIL, 2019).

No âmbito desta pesquisa, destaca-se o TCT "multiculturalismo", que compreende questões relativas à diversidade cultural e educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (BRASIL, 2019). Segundo a redação da BNCC, a reformulação dos TCTs, neste documento, ancora-se na formulação de marcos legais associados a cada tema, de modo a assegurar maior fundamentação na sua abordagem. A Tabela 1 informa os marcos legais de cada subárea dos TCTs.

Tabela 1: Subáreas dos Temas Contemporâneos Transversais e marco legal

Temas contemporâneos transversais	Marco legal
Ciência e tecnologia	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II e Art. 39), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. CF/88, Art. 23 e 24, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Direitos da criança e do adolescente	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Diversidade cultural	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010
Educação alimentar e nutricional	Lei Nº 11.947/2009. Portaria Interministerial Nº 1.010 de 2006 entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Lei Nº 12.982/2014. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Educação ambiental	<p>Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).</p>
Educação em direitos humanos	<p>Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).</p>
Educação financeira	<p>Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 7.397/2010</p>
Educação fiscal	<p>Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002</p>
Educação para o consumo	<p>Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Proteção do consumidor). Lei Nº 13.186/2015 (Política de Educação para o Consumo Sustentável).</p>
Educação para o trânsito	<p>Nº 9.503/1997. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 -</p>

	Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Decreto Presidencial de 19/09/2007.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Artigos 210, 215 (Inciso V) e 2016, Constituição Federal de 1988. Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso XII; Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 79-B), Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 7/20106.
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	Lei Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Saúde	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007
Trabalho	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso VI; Art. 27, Inciso III; Art. 28, Inciso III; Art. 35 e 36 – Ensino Médio), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010
Vida familiar e social	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010

Fonte: BRASIL, 2019.

Organização: A autora, 2022

A abordagem das relações étnico-raciais a partir do TCT " multiculturalismo" — cujo marco legal são as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — pode ser um grande aliado na prática de educação antirracista. A ignorância ou invisibilização de modos de ser, ver, estar e perceber o mundo dos povos indígenas, povos afrodescentes e outras minorias subjugadas ratifica a visão de uma sociedade monocultural, que privilegia apenas um saber. Discutir as relações étnico-raciais a partir do TCT

multiculturalismo oportuniza revelar outras epistemologias e salientar que povos oprimidos constroem saberes baseados em seu próprio pertencimento étnico-racial (SILVA, 2011).

É necessário sublinhar que as políticas públicas refletem a visão daqueles que a formulam, e toda legislação ou ato normativo evidencia uma forma de ver e entender o mundo. No âmbito da BNCC, implementada durante um governo neoliberal, reconhece-se a intencionalidade da dimensão instrumental que atende às necessidades do mercado, ao normatizar as competências e conhecimentos necessários que reforçam pressupostos universais apoiados na neutralidade do conhecimento (VIEIRA E FEIJÓ, 2018).

Segundo Ferreira (2015), precisamos, ainda, estar atentos ao esvaziamento da real definição e entendimento do conceito de diversidade e multiculturalismo, quando aplicados ao currículo nacional ou tema transversal, sem desconsiderar os contextos histórico-sociais que os envolvem. Sendo assim, a presente pesquisa se propõe a analisar a possibilidade de utilização de narrativas audiovisuais pindorâmicas na construção de uma educação antirracista, que reconheça as temáticas indicadas na BNCC (normativa que instrui o currículo educacional vigente), mas que não as reduza à mera implementação política.

Capítulo III: Metodologia - os caminhos para o fazer

A pesquisa se propõe a analisar como as produções de curta-metragem, realizadas por cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias, podem contribuir para a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica; mapear estas narrativas, produzidas em curta-metragem, construídas por cineastas indígenas, com o apoio da ONG Vídeo nas Aldeias; e averiguar se estas narrativas, que abordam os Temas Contemporâneos Transversais, também podem ser utilizadas como subsídio ao cumprimento das Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008.

Esta pesquisa tenta evidenciar o conhecimento dos povos originários por intermédio do Cinema Indígena. Desse modo, partimos da posição de quem busca

ser ouvida, ou melhor dizendo, partindo da busca para que as vozes dos povos originários sejam ouvidas (SMITH, 2018).

A pesquisa passou pelas seguintes etapas e procedimentos metodológicos:

1. Mapeamento da produção audiovisual pindorâmica, em curta-metragem, disponibilizada pelo Vídeo nas Aldeias em sua página *web*;
2. Mapeamento dos curtas-metragens, listados no catálogo do Vídeo nas Aldeias, e com acesso gratuito na *web*;
3. Seleção e categorização temática dos vídeos, de acordo com os TCTs e as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008;
4. Análise fílmica de uma amostragem selecionada (NICHOLS, 2005; MARTIN, 2005; PENAFRIA, 2009).

A amostra para análise foi definida baseada nos seguintes critérios: duração da produção audiovisual de até trinta minutos — curtas-metragens; equipe de realização formada majoritariamente por indígenas; disponibilidade gratuita da produção audiovisual na *Internet*; conteúdo da produção relacionado, no mínimo, a um dos Temas Transversais Contemporâneos.

O primeiro passo foi, então, mapear as produções. Os curtas-metragens foram mapeados a partir do catálogo do Vídeo nas Aldeias⁵. Nesta etapa, foram identificadas cinquenta (50) curtas-metragens (Apêndice A). Utilizando os créditos divulgados na página *web*, identificamos as produções que informaram ser de realizadores indígenas, totalizando vinte e três (23) curtas-metragens (Tabela 2).

Tabela 2: Seleção de curtas-metragens do catálogo do Vídeo nas Aldeias

Nome	Ano	Duração	Etnia
A história do monstro Khátpy	2009	00:05:36	Kisêdjê
BIMI, Mestra de Kenes	2009	00:04:00	Hunikui (Kaxinawá)

⁵ Disponíveis em <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php>

Carta Kisêdjê para a RIO+20 AMNE ADJI PAPERRE MBA	2012	00:10:48	Kisêdjê
Espero que vocês gostem destes filmes	2007	00:10:00	Kuikuro
Eu já virei espírito	2013	00:18:00	Kuikuro
Filmando Khátpy	2011	00:11:00	Kisêdjê
Hepari Idub'rada, Obrigado Irmão	1998	00:17:00	Xavante
Huni Meka, Os Cantos do Cipó	2006	00:25:00	Hunikui (Kaxinawá)
Katxa Nawá	2008	00:29:00	Hunikui (Kaxinawá)
KIDENE - Academia Kuikuro	2009	00:05:00	Kuikuro
KÎSÊDJÊ RO SUJARENI, Os Kisêdjê contam a sua história	2011	00:20:00	Kisêdjê
MBYA MIRIM	2013	00:23:30	Guarani-Mbya
Nguné Elü, O dia em que a lua menstruou	2004	00:28:00	Kuikuro
No tempo do verão	2013	00:21:15	Ashaninka
Nós e a cidade	2009	00:05:41	Guarani-Mbya
Para os nossos netos	2008	00:10:00	Panará
Príara Jõ, Depois do ovo, a guerra	2008	00:15:00	Panará
Tem que ser curioso	1997	00:16:00	Xavante
Troca de Olhares	2009	00:04:34	Ashaninka / Hunikui (Kaxinawá)
TSÕ'REHIPÃRI, Sangradouro	2009	00:28:00	Xavante
TXÊJKHÔ KHÃM MBY, Mulheres Guerreiras	2011	00:12:00	Kisêdjê

Uma escola Hunikui	2008	00:03:00	Hunikui (Kaxinawá)
Vamos à luta!	2002	00:18:00	Makuxi

Fonte: Autoria própria, 2021.

No entanto, apenas seis (6) filmes estão disponíveis gratuitamente na *Internet*, sendo elegíveis para a amostra (Tabela 3). Dos seis (6) filmes gratuitos, optamos por analisar os três (3) curtas-metragens produzidos no mesmo ano (2009) e com tempo de duração parecidos. Os critérios de escolha da seleção final passaram pela intenção de uma análise fílmica mais detalhada, considerando o tempo hábil para conclusão da pesquisa. Na etapa final de seleção, analisamos o título e a sinopse, para identificar se o conteúdo dos filmes se relacionava com os TCTs descritos nos documentos da Educação Básica (PCNs e BNCC). Assim, a amostra final (Tabela 4) é composta por três (3) curtas-metragens, todos produzidos no ano de 2009 e com tempo de duração variando, aproximadamente, entre quatro (4) e seis (6) minutos.

Tabela 3: Amostra inicial selecionada de curtas-metragens indígenas para análise fílmica

Nome	Ano	Duração	Etnia
A história do monstro Khátpy	2009	00:05:36	Kisêdjê
Carta Kisêdjê Para a Rio+20 Amne Adji Papere Mba	2012	00:10:48	Kisêdjê
Mbya Mirim	2013	00:23:30	Guarani-Mbya
No Tempo do Verão	2012	00:21:15	Ashaninka
Nós e a cidade	2009	00:05:41	Guarani-Mbya
Troca de Olhares	2009	00:04:34	Ashaninka / Hunikui

(Kaxinawá)

Fonte: Autoria própria, 2021.

Tabela 4: Amostra final selecionada de curtas-metragens indígenas para análise fílmica.

Nome	Ano	Duração	Etnia	Realizador Indígena
A história do monstro Khátpy	2009	00:05:36	Kisêdjê	Kokoyamaratxi Suya, Whinti Suyá, Kambrinti Suya, Yaiku Suya, Kamikia P.t. Kisêdjê
Nós e a cidade	2009	00:05:41	Guarani-Mbya	Ariel Duarte Ortega (Guarani-Mbya)
Troca de Olhares	2009	00:04:34	Ashaninka / Hunikui (Kaxinawá)	Zeinho Yube (Hunikui [Kaxinawá]), Wewito Piyãko (Ashaninka), Ernesto Ignacio De Carvalho

Fonte: Autoria própria, 2021.

Na etapa posterior ocorreu a análise fílmica, que consistiu em decompor o filme e interpretar as relações existentes entres os trechos decompostos. A decomposição do filme atende a alguns aspectos técnicos do fazer fílmico que facilitam a interpretação e explicação de um determinado filme (PENAFRIA, 2009). É importante salientar que os filmes produzidos por cineastas indígenas atendem a outras formas de fazer um filme, por se tratar de outra cosmopercepção de mundo. Por isso, a análise destacará essas diferenças no âmbito da produção audiovisual indígena e da narrativa fílmica.

Capítulo IV: Conhecendo e refletindo sobre alguns curtas-metragens pindorâmicos

Neste capítulo, apresentamos a análise dos três filmes selecionados: “Nós e a cidade”, “A história do monstro Khátpy” e “Troca de olhares”. Nossa proposta é discutir a narrativa fílmica e alguns aspectos técnicos do cinema, enfocando nas conexões com os temas contemporâneos transversais na educação básica, sob uma perspectiva antirracista.

4.1 Nós e a cidade

O filme *Nós e a cidade* foi desenvolvido pelo realizador indígena Ariel Duarte Ortega (Figura 1) e tem como personagens os indígenas dos povos Guarani-Mbyá e personagens não-indígenas (estudantes e turistas). Ariel Ortega é de origem Guarani-Mbyá⁶, da região de São Miguel das Missões (RS). Seu nome em Guarani é Ariel Kuaray Poty, que significa “Raio do sol”. É documentarista e integrante do Coletivo Mbyá Guarani de Cinema (ORTEGA, 2018; ITAÚ CULTURAL, 2020).

⁶ De acordo com o Mapa Guarani Continental de 2016, os indígenas da Etnia Guarani vivem em territórios que compreendem regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina. No Brasil, até 2016 somavam 85.255 indígenas, localizados nos estados do Rio Grande do sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Pará. Os grupos Guarani que vivem hoje no Brasil são: Mbyá, Pãi-Tavyterã conhecidos como Kaiowá e Avá Guarani, denominados Nandeva. Os povos Guarani pertencem à família linguística Tupi-Guarani. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

Figura 1: Ariel Ortega



Fonte: 16 abr. 2018. Disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/tavacasadepedra>. Acesso em 13 ago. 2021.

O curta foi filmado, em 2009, em guarani e português, com cenas ambientadas na aldeia e na cidade. A obra aborda a relação entre os povos originários e a cidade. O objetivo de nossa análise é observar se a narrativa fílmica apresenta algum tema relacionado aos TCTs (Meio Ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Cidadania, Civismo e Multiculturalismo) e identificar quais temas são esses; perceber se há, subjetiva ou objetivamente, abordagem sobre a necessidade de divulgação de saberes pindorâmicos (saberes não hegemônicos), justificando o uso da película na escola em cumprimento à Lei 11.645//2008; e, reconhecer a cosmopercepção da narrativa indígena.

Tabela 5: Ficha técnica do filme "Nós e a Cidade"

Nome
Nós e a cidade
Ano

2009

Duração

05:41 min

Etnia

Guarani-Mbya

Sinopse

"Deus sabia que as matas iam acabar e que nós teríamos que viver do artesanato, por isso ele nos deu esse talento de seduzir os brancos com estes bichinhos de madeira". Esta é uma versão de 5 minutos do filme "Duas aldeias, uma caminhada", de Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Benites, três realizadores Guarani. O filme original é resultado de oficinas de formação em audiovisual para o povo Guarani, dentro do projeto Vídeo nas Aldeias. Esta versão é um "interprograma", produzido com o apoio do Ponto Brasil, a ser veiculado na TV Brasil, num especial de Interprogramas dedicado ao Vídeo nas Aldeias.

País/Região:

Brasil/ Rio Grande do Sul

Línguas:

Mbya-Guarani, Português, Inglês

Créditos (Realizador Indígena):

Ariel Duarte Ortega

TCTs [Meio Ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Cidadania, Civismo e Multiculturalismo]:

Multiculturalismo (Diversidade)/Meio ambiente/ Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)

Fonte: A autoria própria, 2021.

Os povos indígenas Guarani-Mbyá reconhecem seus parentes do passado pelo uso de uma espécie de vestes de algodão chamada tambeao, e por meio dos costumes alimentares e expressões linguísticas. Coletivamente, identificam-se como Ñandeva ekuéry ("todos os que somos nós"). Apesar das migrações e dispersões deste povo, decorrentes de pressões e ataques, os Mbyá, a despeito dos diversos tipos de pressões e interferências que vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, se distinguem enquanto grupo diferenciado (LADEIRA, 2021).

O curta-metragem conta a história em três sequências, que descrevemos a seguir.

Sequência 1: a cidade e os indígenas (00:00:10 - 00:00:35)

A sequência mostra indígenas durante o dia, expondo seu artesanato nas ruas da cidade, enquanto as pessoas passam, ignorando a presença dos povos originários. O som de carros passando e o burburinho das pessoas em meio à agitação da cidade contrastam com a imagem dos indígenas invisibilizados pelos passantes.

Na primeira cena (00:00:10), em plano detalhe, vemos a arte indígena (Figura 2); e, em seguida, em plano médio, a artesã expondo o artesanato⁷ (Figuras 3).

Figura 2: Sequência 1/Cena 1 - Artesanato indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

⁷ Utilizamos arte e artesanato como sinônimos. Concordamos com Lagrou (2010) que afirma que este tipo de distinção não é preocupação dos indígenas, mas sim dos não indígenas, e para experimentar as artes indígenas é indispensável desligar-se das referências de arte impostas pelo mundo ocidental.

Figura 3: Sequência 1/ Cena 2 - Artesã indígena invisibilizada na cidade



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Em seguida, (00:00:15) imagens de uma mulher indígena com seu filho, expondo artesanato, enquanto transeuntes passam, ignorando-os (Figura 4).

Figura 4: Sequência 1/ Cena 3 - Artesã e criança indígenas e transeunte



Fonte: Nós e a cidade (2009)

As últimas cenas da sequência (00:00:25) mostram uma criança indígena sentada sozinha, ignorada pela cidade que não se detém para vê-la. O nome do filme surge: “Nós e a cidade”, ilustrando essa separação (Figuras 5).

Figura 5: Sequência 1/ Cena 4 - Criança indígena invisibilizada e transeunte



Fonte: Nós e a cidade (2009)

A sequência não possui diálogos, apenas sons e ruídos do cotidiano da cidade, trânsito e burburinho de pessoas. Os planos são longos e representam uma marca do Cinema Indígena, que segundo Cabral e Medeiros (2021), resulta na estruturação de um ritmo expressivo ao filme. Essa escolha visa respeitar o tempo de cada personagem e o tempo do indígena, que é diferente dos não-indígenas (ALVARES, 2018). A escolha do plano médio e em *plongée* (também chamado plano picado), demonstra uma tendência a tornar o indivíduo ainda menor, ou seja, expressa a ideia de inferiorização e subjugação dos povos originários (MARTIN, 2005). Essa estratégia parece ter sido utilizada para reafirmar o modo como os indígenas são vistos. Os ruídos da sequência caracterizam um contraste de valor simbólico à situação apresentada na cena (MARTIN, 2005).

Sequência 2: A aldeia e confecção de artesanato (00:00:36 - 00:02:26)

A cena inicial (00:00:36) mostra, em uma aldeia, uma criança indígena com um instrumento musical. Logo após, indígenas conversam enquanto confeccionam bolsas de taquara-bambu (uma espécie de planta), e esculpem animais em madeira. O som de um indígena tocando instrumento permeia a narrativa quando não há diálogos (Figuras 6 e 7).

Figura 6: Sequência 2/ Cena 1 - O canto e a arte indígenas



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Figura 7: Sequência 2/ Cena 2 - Confecção de artesanato indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

O diálogo (00:01:14) gira em torno da perfeição e habilidade para o artesanato. Os indígenas relatam que o dom para o artesanato foi concebido e anunciado pelos deuses. Segundo eles, os deuses previam a necessidade de vender artesanato por causa da destruição das matas, e consentiram a habilidade de seduzir não-indígenas com os animais de madeira (Figuras 8 e 9).

[00:01:14]: “ Os deuses já sabiam que a gente ia precisar vender artesanato, que as matas iam se acabar ...então por isso os deuses nos deram essa habilidade de seduzir os brancos com os bichinhos de madeira.”

Figura 8: Sequência 2/ Cena 3 - Indígenas e sabedoria dos deuses



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Figura 9: Sequência 2/ Cena 4 - Destruição das matas e artesanato indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Confirmando a perspectiva do talento natural para o artesanato, o relato de um indígena anuncia que a confecção dos animais em madeira não lhe foi ensinado,

sendo fruto da vivência do indígena com os animais na mata, associado a um conhecimento inato e a um dom (Figuras 10 e 11).

[00:01:29] “– Essas coisas eu aprendi da minha própria cabeça, sozinho...Como eu ando muito nas matas, eu já conheço todos os bichos.”

Figura 10: Sequência 2/ Cena 5 - Habilidade inata para artesanato



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Figura 11: Sequência 2/ Cena 6 - Dom para confecção de artesanato indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

E encerra, afirmando que anteriormente os Guarani não tinham qualquer fonte de renda.

[00:01:56] “– Antes mesmo, os Guarani não tinham nenhuma fonte de renda.”

Em uma cena posterior, o diálogo entre os indígenas durante a confecção de artesanato aponta para a dificuldade de precificar as peças. A conversa demonstra que uma das artesãs indígenas atribui um preço único a todos os artigos, independentemente do tamanho ou complexidade da produção artesanal. Isso é percebido quando uma artesã indígena diz o preço de um artigo e prontamente é corrigida por outra, que atribui ao artesanato um preço maior, ao mesmo tempo em que adverte a companheira. A interlocução aponta também para uma dificuldade em se expressar na língua portuguesa.

[00:002:02] “– Por 5.”

“– Não, por 10.”

“– É, porque você só sabe falar “cinco reais”!”

“– Eita ferro.”

“– Coisa grande você vende por cinco!”

“– É mais fácil de falar né?”

As sequências são filmadas, na maioria, em plano médio, com a câmera frontal ou em perfil e, por vezes, em plano detalhe. A escolha do mesmo plano em uma sequência, também chamada de plano-sequência, representa um plano longo sem cortes (CABRAL e MEDEIROS, 2021). Mais uma vez, evidencia-se como os planos longos expressam a necessidade de mostrar a movimentação e o tempo Guarani, diferentes do não-indígena. Por isso, a importância de respeitar esse tempo, pois para os indígenas mais velhos, somente falar não é suficiente, é preciso viver e acompanhar a sabedoria (ALVARES, 2018; CABRAL e MEDEIROS, 2021). Desse modo, captar os personagens em um plano longo permite a observação dessa “vivência”.

Esta sequência ocorre na aldeia e aponta aspectos da cosmogonia indígena, tais como preservação da natureza, a revelação por deuses e as habilidades inatas. Outra questão apresentada na sequência é a problematização da valorização e a precificação do artesanato confeccionado por eles.

O trecho do filme também evidencia a importância dos deuses na cosmo percepção indígena, na qual os povos indígenas sentem e recebem mensagens por sonhos. Os Deuses os prepararam para o artesanato, sabendo da destruição dos recursos naturais e da necessidade de uma fonte de renda para auxiliar na subsistência. A Cosmogonia indígena não atende à lógica capitalista de obter lucro a partir de seu produto. O dom de esculpir animais em madeira é associado também à vivência dos indígenas com os animais e denota a simbiose em que indígenas vivem com a natureza, já que fazem parte dela.

Sequência 3: Exposição de artesanato (00:02:27 - 05:02)

A sequência mostra a exposição e venda de artesanatos indígenas na cidade (uma espécie de feira de exposição). A cena inicial (Figura 12), em plano geral, apresenta o local da feira. Logo depois, vemos estudantes comentando o preço dos artesanatos. No local de exposição, muitos não indígenas (adultos e crianças estudantes) interagem com os indígenas, perguntando o preço do artesanato e o modo de uso de um dos brinquedos indígenas. Turistas, mesmo sem permissão, fotografavam os indígenas.

Figura 12: Sequência 3/ Cena 1 - Parque de exposições



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Em 00:03:03 min, uma turista pergunta se poderia fotografar e o pedido é negado pela artesã indígena. A turista mostra o descontentamento e pergunta a qual etnia elas pertencem. Enquanto isso, outros turistas fotografam o momento (Figura 13).

[00:03:03] “– Posso tirar uma foto com a senhora?”

” – Não.”

“– Ah, mas não quer...Eu queria tanto...Qual é a origem de vocês? Tupi, Guarani?”

Figura 13: Sequência 3/ Cena 2 - Abordagem de turistas aos indígenas



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Pouco depois, em 00:03:20, um indígena reclama, em Guarani, que os turistas não compram nada e só ficam tirando foto (Figura 14).

Figura 14: Sequência 3/ Cena 3 - Reação de artesão indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

O ato de fotografar os povos originários, sobretudo sem permissão, indica uma visão estereotipada, característica da cosmovisão ocidental, colonizadora, na qual os indígenas são vistos como exóticos, diferentes, por isso devem ser fotografados.

O reforço da visão estereotipada é ratificado nas cenas seguintes. Um turista é filmado em um plano frontal, em *close*, e diz que vê os alunos tristes ao se depararem com os indígenas sujos e dependentes de dinheiro. O plano frontal em *close* desempenha o papel de enfatizar os momentos de emoção intensa do personagem (CARREIRO, 2021). A escolha nos leva a crer que o tema da cena é de grande relevância para a narrativa (Figura 15).

[00:03:24] [turista] “– A gente vê os alunos ficarem tristes, vendo principalmente ali, dentro da...do parque ali, a situação dos índios, sujos, dependente de dinheiro e até...”

Figura 15: Sequência 3/ Cena 4 - Turista entrevistado no parque de exposições



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Pela primeira vez no filme surge a voz do cinegrafista indígena, em *off*, que questiona a suposta sujeira. Há uma mudança de plano e enquadramento, na qual aparece o cinegrafista dialogando com o turista (Figura 16).

[Cinegrafista indígena] “– Sujos?” (voz off)

Figura 16: Sequência 3/ Cena 5 -Intervenção do cinegrafista indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

A mudança para o plano médio, filmado por uma segunda câmera, em perfil, evidencia separação. A cena está focada na intervenção do cinegrafista indígena no diálogo. O cinegrafista explica que muitas pessoas fotografam e filmam indígenas, utilizam as fotos e filmagens em seus trabalhos e ganham dinheiro com isso. Ao final do diálogo, nova mudança de plano e o turista parece entender o que o indígena explicou, ou ao menos faz parecer.

[Turista] “– Sujos! é..., e até pedindo dinheiro pra fotografar.”

[Cinegrafista indígena] “- Você acha que...é... os índios estão vendendo essa imagem, é isso?”

[Turista] “– Tão vendendo essa ..., eu creio que sim, aproveitando...”

[Rapaz atrás do turista] “– Eu tirei várias...(inaudível)”

[Cinegrafista indígena] “– É que muitas pessoas vêm, fotografam os índios guarani, até filmam e levam essa fotografia para os outros lugares, usar nos seus trabalhos e ganhar dinheiro em cima disso.”

[Cinegrafista indígena] “– Eu acho que é isso que acontece...”

[Turista] “– Ah sim, de repente eles...”

[Cinegrafista indígena] “– Porque os guarani pensam que são bobos, muitas pessoas pensam...”

[Turista] “– Não de repente para evitar esse comércio, eles...talvez seja uma atitude correta deles, não dá pra gente questionar. É interessante.”

Nessa parte, nota-se a mudança de primeiríssimo plano para plano médio, com enquadramento do cinegrafista. O deslocamento do cinegrafista que habitualmente se situa no antecampo (espaço atrás da câmera onde se situam quem decide, como e o que filmar) para a cena demonstra uma característica do modo indígena de fazer cinema. Esse deslocamento revela o lugar do cineasta indígena, enquanto membro daquele povo (BRASIL, 2016).

Na continuação, às 00:05:17, há um corte para a cena de duas indígenas recolhendo artesanatos. O realizador indígena fala em Guarani, da mudança na expressão dos rostos dos Mbyá quando vão até o parque de exposições e não vendem seu artesanato, já que visitantes só vão para apreciar e não compram os artefatos. (Figuras 17 e 18).

Figura 17: Sequência 3/ Cena 6 - Abordagem à Artesãs indígenas se retirando do parque de exposições



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Figura 18: Sequência 3/ Cena 7 - Diálogo cinegrafista indígena com artesãs indígenas



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Logo após, em 00:04:42, um indígena argumenta com o realizador, enquanto caminha levando seu artesanato. O artesão indígena explica que não fica triste só por não vender o artesanato, mas por parecer que eles dependem do dinheiro dos não indígenas (Figura 19). A cena ocorre em plano americano, perfil e com a câmera em *travelling* lateral, mostrando a movimentação e evidenciando o papel descritivo da movimentação da câmera (MARTIN, 2005).

Figura 19: Sequência 3/ Cena 8 - Desabafo artesão indígena



Fonte: Nós e a cidade (2009)

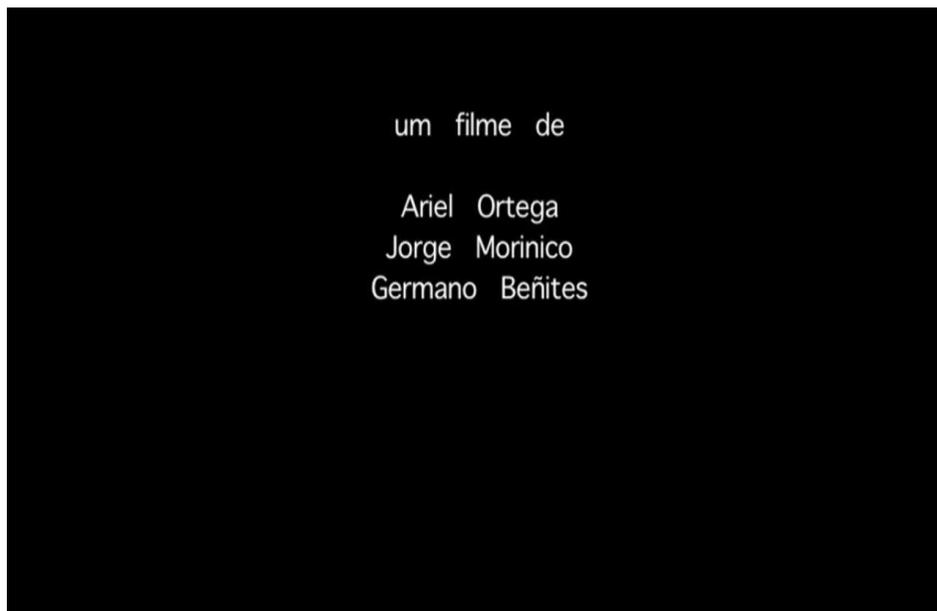
A sequência se encerra com a cena de uma indígena indo embora, ângulo da câmera em nuca, ao som de música indígena instrumental; e a imagem em *fade-out* até surgir os créditos do filme (Figuras 20 e 21).

Figura 20: Sequência 3/ Cena 9 - Artesã indígena deixando parque de exposições



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Figura 21: Sequência 3/ Cena 10 - Créditos do filme



Fonte: Nós e a cidade (2009)

Em um primeiro momento o cineasta assume um posicionamento de narrador observador. As sequências um (1) e dois (2) são filmadas a partir desse posicionamento. São sequências que explicitam o modo como indígenas são vistos na cidade e como funciona a confecção de artesanato. Nesse caso, a câmera é

objetiva. Já na sequência três, o cineasta assume o ponto de vista do narrador-personagem, isso fica mais evidente quando o cineasta sai do antecampo e entra em campo. Em uma cena, o cineasta aparece para explicar que entende como os indígenas se sentem quando não vendem artesanatos; e, em outro momento, contesta com um não-indígena o modo como ele se refere aos povos originários. Nestes dois momentos temos uma câmera objetiva.

A escolha do plano e enquadramento, em algumas cenas pontuais, parece nos remeter ao olhar de um não-indígena para indígenas. A escolha parece ser intencional para provocar no espectador o mesmo sentimento que os povos originários têm ao sofrer invisibilização e inferiorização por parte de não-indígenas. A narrativa construída preconiza os saberes tradicionais e a cosmopercepção originária Guarani. A estrutura da narrativa fílmica gira em torno dos modos de vida de alguns indígenas Guarani-Mbyá e a visão que não-indígenas têm sobre esses povos. Ariel Ortega inicia o filme com uma sequência que mostra indígenas na cidade vendendo artesanato enquanto transeuntes passam, ignorando-os.

A cena filmada em *plongée*, que mostra a criança indígena sozinha sentada no chão em frente a um prédio, enquanto as pessoas passam sem olhá-la, parece ser uma estratégia do cineasta para ilustrar a invisibilidade dos povos originários. De acordo com Martin (2005, p.51), o plano *plongée* ou picado, tem o intuito de “tornar o indivíduo ainda menor, esmagando-o moralmente”.

Após a análise do filme "Nós e a cidade", acreditamos que a obra pode contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica. Percebemos que o filme aborda principalmente dois TCTs: meio ambiente e multiculturalismo.

Uma perspectiva interessante para abordar o TCT Meio Ambiente pode partir do diálogo que expõe a iminência da devastação do meio ambiente pela sociedade ocidental e a necessidade do artesanato como fonte de renda para auxiliar na subsistência dos povos indígenas. Estes diálogos podem funcionar como temas geradores para o debate sobre meio ambiente e degradação humana, convivência harmônica com outros seres da natureza, questões sobre subsistência e reaproveitamento das riquezas naturais, como a confecção de artesanato com madeiras de reuso e folhas e cipós naturais.

O Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo também é muito presente no filme. Desde a fotografia do filme, mostrando a aldeia e as cenas sobre os modos de vida dos povos originários em contraposição à agitação da cidade, até os diálogos sobre a dificuldade de avaliar e precificar o próprio artesanato.

A cosmopercepção indígena pode ser observada no filme quando as personagens mencionam o dom de confeccionar artesanatos, concedido aos povos indígenas pelos deuses. O relato da intimidade dos artesãos indígenas com os animais, que auxiliam no processo de escultura dos animais de madeira, também é um bom exemplo de como funciona a cosmopercepção indígena.

Os diálogos sobre o estereótipo do indígena sujo e a desmistificação e contextualização da questão pelo cinegrafista indígena são motores para a discussão dos modos de ser, perceber, estar e ver o mundo por outros prismas.

O TCT Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso) pode ser abordado a partir das cenas dos indígenas idosos fazendo artesanato (Sequência 2/ Cena 3) e na cena em que a indígena anciã conta sobre os saberes dos deuses (Sequência 2/ Cena 4). A escuta atenta aos ensinamentos dos mais velhos, e os elogios à perfeição na confecção do artesanato, sugere a importância dos anciões na transmissão dos saberes originários.

A possibilidade de conversar com os estudantes partindo da apresentação de outro saber — o saber dos povos originários — pode auxiliar no cumprimento da Lei nº.11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Assim, acredita-se que a utilização do Cinema Indígena na escola pode impulsionar o conhecimento e a compreensão da pluriversalidade de corpos e cosmogonias existentes na sociedade. O que, por sua vez, também possibilitaria o fortalecimento de uma educação emancipatória e antirracista.

4.2 A história do monstro Khátpy

O filme "A história do monstro Khátpy", de 2009, é uma realização dos indígenas Kokoyamaratxi Suya⁸ (Foto 22), Whinti Suya (Figura 23), Kambrinti Suya

⁸ Os povos Kisêdjê ou Suya estão distribuídos em aldeias e postos. A maior parte da população está localizado na aldeia Ngôjwêrê, no limite da Terra Indígena Wawi, no Estado de Mato Grosso (MT). Dados de 2014, do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena e da Secretaria Especial

(Figura 24), Yaiku Suya (Figura 25), Kamikia P.T. Kisedje (Figura 26) e encenado por alunos de cinema Kisêdjê. O curta-metragem apresenta uma lenda indígena narrada por anciões. A versão analisada possui dublagem em português e tem duração total de cinco minutos e trinta e seis segundos (00:05:36).

O objetivo da nossa análise é observar se a narrativa fílmica apresenta algum tema relacionado aos TCTs e identificar quais temas são esses; perceber se há, subjetiva ou objetivamente, abordagem sobre a necessidade de divulgação de saberes pindorâmicos (saberes não hegemônicos), justificando o uso da película na escola em cumprimento à Lei 11.645/2008; e, identificar a cosmopercepção da narrativa indígena.

Figura 22: Kokoyamaratxi Suya



Fonte: 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/levante-pela-terra-em-brasilia-indigenas-dizem-basta-aos-retrocessos-promovidos-pelo-governo-bolsonaro>. Acesso em: 08 jan..2022.

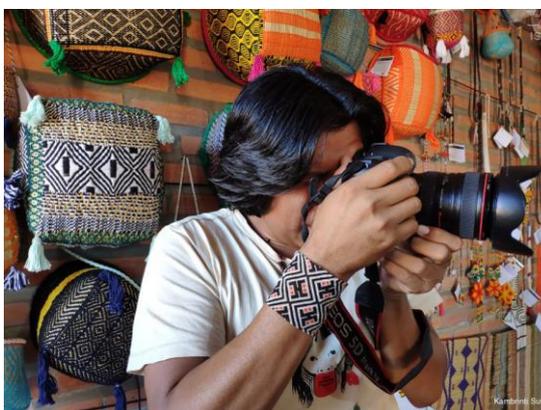
de Saúde Indígena, reportam que no MT vivem 424 indígenas da Etnia Kisêdjê. Os Kisêdjê pertencem a família linguística Jê. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kis%C3%AAdj%C3%AA>; <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4103>.

Figura 23: Whinti Suya



Fonte: 2022. Disponível em: <https://www.peoplesplanetproject.org/kisedje>. Acesso em 08 jan.2022.

Figura 24: Kambrinti Suya



Fonte: 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/levante-pela-terra-em-brasilia-indigenas-dizem-basta-aos-retrocessos-promovidos-pelo-governo-bolsonaro>. Acesso em: 08 jan.2022.

Figura 25: Yaiku Suya



Fonte: [s.d]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9HZqxinoVW4>. Acesso em: 08 jan.2022.

Figura 26: Kamikia P.T. Kisedje



Fonte: [s.d]. Disponível em: <https://rectyty.com.br/kamikia-kisedje/>. Acesso em: 08 jan.2022.

Em relação aos realizadores indígenas, Kokoyamaratxi Renan Suya é da etnia Suya, da Terra Indígena Xingu. É fotógrafo e cineasta formado pelo VNA em dois mil e oito (2008). O cineasta também concluiu um curso de comunicação, promovido por associações indígenas em dois mil e vinte e um (2021). O realizador declara que sua motivação é dar voz e visibilidade para as lideranças indígenas (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020a).

Whinti Suya, nascido em mil novecentos e setenta e três (1973), é da etnia Suya. Antes mesmo de integrar o projeto na primeira oficina do VNA em mil novecentos e noventa e sete (1997), já tinha experiência com audiovisual. Atualmente, o cineasta é também presidente da Associação Indígena Kisedjê (AIK), dos indígenas Suyá (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020a).

Kambrinti Suya, nascido em mil novecentos e oitenta e nove (1989), é o filho mais jovem da liderança indígena Ntoni Kisêdjêse. Seu interesse pelo audiovisual surgiu ao observar filmes feitos por outros cineastas indígenas. Participou de duas oficinas do VNA e relata que seu objetivo é registrar histórias antigas, mitos e cantos indígenas para que se perpetue sua história, com o apoio de seu povo (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020a).

Yaiku Suya, nascido em mil novecentos e oitenta (1980) no Parque Indígena do Xingu, é filho de pai Kisêdjê e mãe Tapayuna. É cineasta e coordenador dos apicultores e projetos de manejo de sua região e diretor adjunto da AIK. Seu interesse é registrar as histórias, festas e eventos políticos envolvendo seu povo e povos vizinhos (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020a).

Kamikia P.T. Kisedje nasceu em mil novecentos e oitenta e quatro (1984), na Terra Indígena Wawi/leste Xingu-MT. É cineasta e participou de oficinas do VNA em dois mil e oito (2008). Foi secretário da Associação Terra Indígena Xingu (ATIX) e diretor financeiro da AIK, onde atua até hoje em outras funções. Com habilidades em locução e manejo de equipamentos de rádio, em dois mil e cinco (2005), participou da elaboração do programa de rádio Xingu FM (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020a).

A etnia Kisêdjê constitui o único grupo de família linguística Jê que habita o Parque Indígena do Xingu. Também reconhecidos como Kisêdjê Suya por conta da localização das aldeias, próximas à foz do rio Suyá-Missu. A aproximação dos Kisêdjê com outros povos Xinguanos, ainda na metade do século XIX, ocasionou a incorporação de diversos costumes. Os Kisêdjê se reconhecem como um grupo que reúne o que era bom e bonito de outros seres (TRONCARELLI; SEEGER, 2021).

Tabela 6: Ficha técnica do filme “A história do monstro Khátpy”

Nome:
A história do monstro Khátpy
Ano:
2009
Duração:
05:36 min
Etnia:
Kisêdjê
Sinopse:
Em "Khátpy Ro Sujareni" (A história do monstro Khátpy), os índios Kisêdjê, da Aldeia Ngôjwêrê no Mato Grosso, encenam e filmam a lenda do índio feio que ameaça os caçadores na mata. Originalmente concebido como um interprograma para TV, durante as oficinas produzidas com o apoio do programa Ponto Brasil, da TV Brasil.
País/Região:
Brasil/ Mato Grosso
Línguas:
Kisedje
Créditos (Realizador Indígena):

Kokoyamaratxi Suya, Whinti Suyá, Kambrinti Suya, Yaiku Suya, Kamikia P.T. Kisêdjê

TCTs [Meio Ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Cidadania, Civismo e Multiculturalismo]:

Multiculturalismo (Diversidade)/Meio ambiente/ Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)

Fonte: A autoria própria, 2021.

O enredo apresenta a história de duas famílias indígenas em busca de alimentação e o confronto entre os caçadores. Um dos indígenas é denominado como caçador e o outro é chamado de feio e, por isso, associado ao monstro chamado Khátpy. O filme apresenta três momentos distintos: a dinâmica da vida do indígena caçador; a dinâmica da vida do indígena feio (Khátpy); e o confronto entre o indígena caçador e Kápthy. Khátpy é representado como um indígena com o corpo coberto de pelos, enquanto seus familiares não possuem tal caracterização.

Os momentos citados são apresentados em montagem narrativa de quatro sequências intercaladas. Em nossa análise, apresentaremos os principais destaques dessas sequências. Do ponto de vista técnico, a maior parte das cenas é filmada com a câmera na mão, de modo que a câmera acompanha o personagem ao caminhar. O filme inicia com cantos indígenas em língua nativa, seguidos pelo logotipo do VNA em forma de animação. Logo após, os créditos do filme (Figura 27). A abertura é em fusão e as ligações entre as cenas dos créditos é encadeada (MARTIN, 2005).

Figura 27: Cena 1 (00:23:00) - Créditos de abertura do filme



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Sequência 1: Indígena caçador em busca da presa (00:33:00 - 1:34:00)

A sequência inicia com o narrador ancião (Figura 28) contando uma lenda indígena. Logo após, cenas das representações do enredo. A cena um (1) é filmada em ângulo normal, frontal e plano médio.

Figura 28: Sequência 1/Cena 1- Narrador ancião indígena



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Em seguida (00:42:00), surge o indígena “caçador” avisando para sua companheira que iria caçar, pois no dia anterior seus filhos estavam chorando de fome (Figura 29).

Figura 29: Sequência 1/Cena 2 - Família indígena caçador



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

O caçador sai em meio à mata em busca de alimento e em 01:02:00, a anciã narra que ele encontrou macacos.

Em 01:12:00, pode-se observar o personagem do caçador empregando o arco e flecha, demonstrando um dos modos de vida indígena (Figura 30). O caçador atinge alguns animais e percebe que um deles ficou preso no alto da árvore.

[01:22:00]:” - Puxa, tem um macaco preso ali em cima...”

Figura 30: Sequência 1/Cena 3 - Cosmogonia indígena – caça



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Em 01:29:00, o caçador sobe na árvore com o intuito de retirar o animal preso. O modo como o indígena sobe na árvore, sem qualquer instrumento (Figura 31), é mais uma demonstração da cosmogonia dessa etnia.

Figura 31: Sequência 1/Cena 4 - Cosmogonia indígena - Relação com meio ambiente



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Sequência 2: Confronto indígena caçador e Khátpy (01:34:00 - 03:20:00)

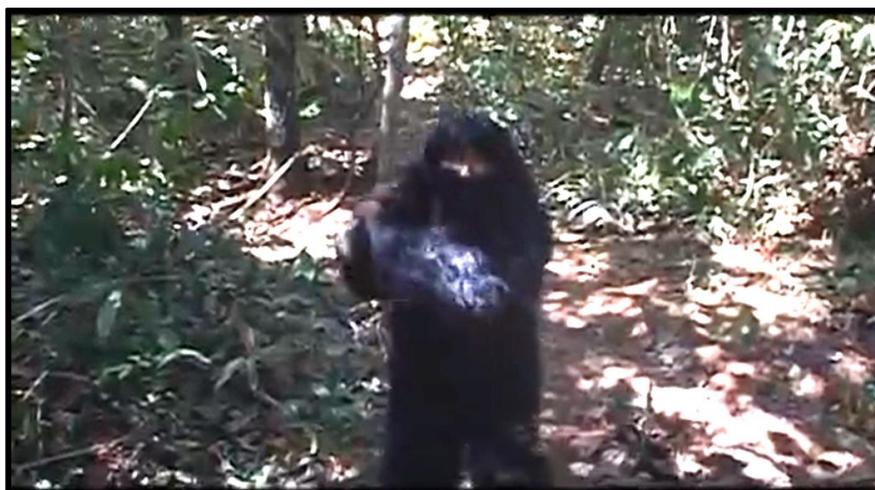
Na sequência dois, a narrativa gira em torno do confronto entre os dois indígenas — o caçador e o “monstro”. Os dois estão em busca de alimentos para suas famílias. Na história, o indígena caçador percebe a presença do que ele chama de indígena feio (Figura 32). O "indígena feio" ataca o caçador golpeando-o (Figura 33). O caçador desfalece.

[02:04:00]” - Ah! Não é o índio feio...A mata é grande, você podia caçar em outro lugar...”

[02:11:00]: “- Eu sou feio é? Nós dois somos feios...”

[02:21:00]: “- É...matei um bicho grande...”

Figura 32: Sequência 2/Cena 1 - Indígena “feio” - Khátpy



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Figura 33: Sequência 2/Cena 2 - Khátpy golpeando indígena caçador



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Em 02:22:00, a câmera corta para o ancião que relata que Khátpy fez um cesto grande e colocou o indígena supostamente morto (Figura 34). Surge a voz em *off* da narradora, seguida pela imagem dela na aldeia. A anciã conta para as crianças indígenas que durante o transporte do indígena desfalecido, ele foi mordido por um marimbondo e acordou (Figuras 35 e 36).

Figura 34: Sequência 2/Cena 3 - Khátpy carregando cesto com indígena caçador



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Figura 35: Sequência 2/Cena 4 - Narradora contando a história para as crianças indígenas



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Figura 36: Sequência 2/Cena 5 - Indígena caçador acordando



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

A câmera, em um enquadramento inclinado e em *close* (Figura 36), filmando o rosto do indígena acordando, gera no espectador a surpresa e tensão prevista pela técnica de filmagem (MARTIN, 2005).

O final da sequência 2 mostra Khátpy deixando o cesto no chão para abrir caminho na mata. O indígena que acabara de despertar foge do cesto, enchendo-o de pedras para simular sua presença. Ao final da cena, vemos o indígena caçador escondido, observando Khátpy ir embora.

Sequência 3: Chegada de Khátpy em sua aldeia (03:21:00 - 04:12:00)

A sequência três narra a chegada de Khátpy à sua aldeia. Ao chegar, suas filhas sinalizam que o pai está voltando e alertam que ele havia trazido um bicho grande (Figura 37). Khátpy solicita que sua companheira prepare o animal para alimentar a família.

[03:31:00]: “- Ele trouxe um bicho grande!”

[03:40:00]: “- Vai preparar o bicho para nossos filhos que não comem desde ontem...”

Figura 37: Sequência 3/Cena 1 - Crianças recebendo o pai (Khátpy) na aldeia



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

A sequência se encerra com a companheira de Khátpy percebendo que só há pedras no cesto, alertando-o do fato. Khátpy constata que o indígena abatido não está no cesto e diz que vai atrás dele.

Sequência 4: Chegada do indígena caçador em sua aldeia (04:13:00 - 04:34:00)

A transição de sequências ocorre com a câmera cortando para a aldeia do caçador, onde seus filhos o estão esperando. As crianças alertam a mãe que o pai está vindo e que acham que algo aconteceu com ele. Em seguida, o pai conta o que aconteceu enquanto entra na oca (Figura 38).

[04:18:00]: “- Acho que aconteceu alguma coisa com ele...”

[04:24:00]: “- O índio feio quase me mata, mas eu consegui escapar.”

Figura 38: Sequência 4/Cena 1 - Indígena caçador no retorno à aldeia



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

O desfecho da história se dá com a câmera em primeiro plano, ângulo normal e frontal, focalizando o ancião, que encerra a contação da história.

04:36 - "Foi assim que o monstro quase matou o nosso caçador. Ele contou pra família e a gente conta até hoje..."

As cenas finais surgem em *fade-out*, sobem os créditos do filme, seguido por cenas de *making of* e no extracampo, escutam-se cantos indígenas e ruídos das filmagens (Figura 39).

Figura 39: Sequência 4/Cena 4 - *Making of*



Fonte: A história do monstro Khátpy (2009)

Neste filme, o cineasta assume a posição de narrador-observador. A câmera é objetiva. A história, uma lenda indígena, é contada por anciões indígenas. A maneira de fazer o filme é característica de cineastas indígenas: filmagens com a câmera na mão e narração dos anciões indígenas. A história proporciona diversas reflexões.

A lenda indígena comprova a diversidade indígena ao demonstrar que uma família indígena não tem as mesmas características de outra. Dessa forma, pode-se inferir as diferenças entre etnias indígenas. Ao apresentar o filme nas aulas da educação básica, pode-se promover o debate sobre preconceito ao que não é normativo, utilizando o fato de a lenda apresentar o indígena peludo como feio.

As cenas apresentadas nesta análise podem viabilizar o diálogo sobre os modos de vida de indígenas, expressando como estes povos caçam, o tipo de alimento que consomem, o modo de subir em árvores e a maneira como empunham o arco e flecha. Assim, o curta-metragem pode ser abordado nas escolas a partir dos TCTs Multiculturalismo (Diversidade), Meio ambiente e Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso).

O tema "diversidade" está presente desde o enredo, com a apresentação de uma lenda indígena, e o uso do filme na educação básica pode promover debate a partir de alguns temas geradores, como: "diversidade de etnias", "estereótipos e padronização estética" e "cosmogonia indígenas".

Pensando na diversidade de etnias como tema gerador, o filme tem o potencial de demonstrar as semelhanças entre as famílias indígenas, tais como a preocupação com o bem-estar da família e preocupação com a alimentação dos filhos. Também podemos observar as diferenças estéticas entre os homens das duas famílias.

O tema gerador "estereótipos e padronização estética" pode ser discutido a partir da denominação de indígena feio ao indígena com pelos. O debate sobre as concepções de belo e feio, normal e anormal e outras dicotomias impregnadas de preconceitos pode ser gerada a partir da sequência dois (2), cena um (1).

A cosmogonia indígena pode ser tratada a partir da sequência um (1), demonstrando a importância dos saberes originários, transmitidos via oralidade pelos indígenas mais velhos. A maneira como caçam e se alimentam, bem como o modo de subir em árvores, cenas apresentadas na sequência um (1) apresentam modos de vida dos indígenas.

O TCT meio-ambiente pode ser discutido a partir de diversas das cenas. A oca dos indígenas, feita de materiais coletados na floresta e a maneira como caçam e se alimentam sem desperdícios são exemplos que oportunizam a reflexão sobre meio-ambiente. O filme apresenta ainda o TCT Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso). A escuta atenta das crianças indígenas aos anciões indígenas, demonstram a valorização e respeito aos mais velhos. A cosmogonia indígena considera a transmissão oral de saberes, dos mais velhos para os mais novos, e reconhece que "a memória se conserva e cultiva na palavra dos velhos" (A CRÍTICA, 2020; ALVARES, 2018, p. 24). Assim, os indígenas mais velhos são considerados os maiores detentores dos saberes originários.

Abordar os temas sugeridos a partir das narrativas audiovisuais indígenas pode auxiliar no cumprimento da Lei nº.11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Promover debates sobre questões urgentes do cotidiano, apresentadas em narrativas não hegemônicas, produzidas pelos povos subjugados, pode cumprir com uma prática antirracista de educação, visto que apresenta outras visões de mundo no âmbito das relações étnico-raciais.

Além disso, outro ponto relevante ao apresentar filmes indígenas produzidos por eles mesmos é a quebra de estereótipos predominantes na cultura brasileira. Seus modos de vida são mostrados a partir de sua própria cosmopercepção, sem a representação de outrem. A exibição de filmes realizados pelos povos originários se encarrega de criar espaço, para que estes povos subjugados possam falar, sem a representação errônea de seus modos de vida, como é visto em alguns filmes realizados por não-indígenas (SPIVAK, 2010).

4.3 Troca de Olhares

O curta-metragem Troca de Olhares, também de dois mil e nove (2009), desenvolvido por realizadores indígenas, retrata o intercâmbio entre comunidades indígenas e não-indígenas. Os realizadores Zezinho Yube (Figura 40) e Wewito Piyãko (Bebito Pianko) (Figura 41) passaram um mês na comunidade do Pereirão, situada em Laranjeiras, na zona sul do Rio de Janeiro, conhecendo o projeto Morrinho e apresentando seu filme para a comunidade do morro.

O filme, com duração de quatro minutos e trinta e cinco segundos (00:04:35), foi filmado em português, inglês e hunikui. A versão analisada apresenta diálogos em português e hunikui, com legendas de tradução da língua nativa. Os realizadores do filme são das etnias Ashaninka⁹ e Hunikui (Kaxinawá¹⁰).

O objetivo da análise é observar se a narrativa fílmica apresenta algum tema relacionado aos temas contemporâneos transversais da educação básica (TCTS) e, caso exista, identificar qual(is) tema(s); perceber se há subjetiva ou objetivamente, abordagem sobre a necessidade de divulgação de saberes pindorâmicos (saberes não hegemônicos), justificando o uso da película na escola em cumprimento à Lei 11645; e identificar a cosmopercepção da narrativa indígena.

Tabela 7: Ficha técnica do filme “Troca de Olhares”

Nome
Troca de Olhares
Ano:
2009
Duração:
04:35 min
Etnia
Ashaninka / Hunikui (Kaxinawá):
Sinopse:
O Vídeo nas Aldeias deu início às atividades do seu projeto "Troca de Olhares", no qual realizadores indígenas irão participar de intercâmbios em comunidades não indígenas e vice-versa. Nesta primeira experiência, Zezinho Yube e Bebito Pianko passaram um mês na comunidade do Pereirão, no Rio de Janeiro.

⁹ Os povos Ashaninka ocupam um grande território, desde o do Alto Juruá e da margem direita do rio Envira, no Acre (AC), Brasil até as vertentes da cordilheira andina no Peru. Dados de 2007 do Instituto Nacional de Estadística e Informatica informam que, no Peru existem 97.477 indígenas Ashaninka. Já no Acre, os dados de 2014 informados pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) indicam 1.645 indígenas Ashaninka, habitando aquele território. Os povos Ashaninka pertencem à família linguística Aruak. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>.

¹⁰ Os povos Kaxinawá, também conhecidos como Huni Kuin habitam a fronteira do Brasil e Peru, na Amazônia ocidental. Dados de 2007 do Instituto Nacional de Estadística e Informatica informam que, no Peru existem 2.419 indígenas Kaxinawá. Já no Acre, os dados de 2014 informados pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) indicam 10.818 indígenas Kaxinawá. Os povos Kaxinawá pertencem à família linguística Pano.

País/Região:
Brasil/Rio de Janeiro
Línguas:
Português, Hunikui, Inglês
Créditos (Realizador Indígena):
Zezinho Yube, Wewito Piyãko
TCTs [Meio Ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Cidadania, Civismo e Multiculturalismo]:
Multiculturalismo (Diversidade)/Cidadania e Civismo (Educação em direitos humanos)

Fonte: Autoria própria, 2021.

Zezinho Yube, nascido em 1983, é indígena da etnia Hunikui (Kaxinawá). O cineasta declarou que faz cinema para contar o cotidiano de seu povo, sua origem e cultura. Zezinho vive na aldeia Mibayã, situada na Terra Indígena Praia do Carapanã, no rio Tarauacá, no estado do Acre (SEDINI, 2021).

O cineasta possui formação como agente agroflorestal, formado pela Comissão Pró-Índio do Acre e já desempenhou função de professor na Universidade Federal de Minas Gerais, lecionando no curso de formação transversal em saberes tradicionais. Participou de oficinas do VNA e é realizador de vários filmes. Dentre as temáticas abordadas em seus filmes estão a celebração da terra demarcada Hunikui, a retomada das tradições de seu povo e os grafismos utilizados por sua etnia (KAXINAWÁ, 2018).

Figura 40: Zezinho Yube



Fonte: 24 set.2019. Disponível em:<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaz/zezinho-yube>.

Acesso em: 08 jan.2022.

Wewito Piyãko, da etnia Ashaninka, também conhecido como “Bebito Piango”, nasceu em 1978, no município de Marechal Taumaturgo, no Acre. Sua etnia advém do Rio Amônia, afluente do Rio Juruá (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020b). O cineasta é também professor em sua aldeia. É realizador de filmes com temáticas que variam desde o manejo de recursos naturais do território Ashaninka, mundo das crianças e o cotidiano de seu tio “Shomõtsi”. Este último chamou a atenção dos críticos pelo senso poético empregado no filme (MOSTRA LUZ MÁGICA, 2020b).

Figura 41: Wewito Piyãko



Fonte: 2020. Disponível em: <https://www.mostraluzmagica.com.br/film/no-tempo-de-verao/>. Acesso em: 08 jan.2022.

A etnia Ashaninka ocupa um extenso território, que vai desde a região do Alto Juruá à margem direita do rio Envira, no estado do Acre, no Brasil, até as vertentes da cordilheira andina no Peru. Os Ashaninka apresentam uma história de luta contra os invasores, sempre repelindo o extrativismo da borracha e combatendo a exploração madeireira.

Em relação ao tronco linguístico, os povos Ashaninka pertencem à família linguística Aruak (ou Arawak) e, apesar das diferenças regionais, apresentam homogeneidade cultural e linguística (PIMENTA, 2021).

A etnia Kaxinawá pertence à família linguística Pano. Os grupos Pano foram identificados como nawa e formam um subgrupo com línguas e culturas próximas. Também se denominam como Hunikui, que significa ‘homens verdadeiros’ ou ‘gente

com costumes conhecidos'. Os Kaxinawá desta família linguística (Pano), estão localizados na floresta tropical no leste peruano, nos Andes, e na fronteira com o Brasil, na área do Alto Juruá e Purus, no Acre, e no Vale do Javari, no sul do Amazonas (LAGROU, 2021).

A narrativa apresentada no filme é dividida em cinco momentos principais: 1) dentro do avião, na viagem de ida para o Rio de Janeiro; 2) na comunidade do morro do Pereirão; 3) exibição do filme indígena na comunidade; 4) em uma sala conversando com lideranças do Projeto comunitário; e 5) no avião, retornando para a aldeia. Para esta dissertação, apresentaremos a análise seguindo os momentos relatados, denominando-os de sequências.

O fazer fílmico indígena é observado nas cenas em que os cineastas aparecem no campo, filmando os demais personagens da narrativa. A aparição dos cineastas (“corpo-câmera-cinegrafista”), demonstra a inserção dos indígenas auto representados, como relata Silva (2020).

Sequência 1: Viagem de ida para Rio de Janeiro (00:00:04 - 00:33:00)

O filme inicia com a sequência um (1) (00:00:04 - 00:33:00), mostrando imagens aéreas do Rio de Janeiro pela janela do avião, e os créditos iniciais. Em seguida, nas cenas dois (2), três (3), quatro (4) e cinco (5), ouve-se o cineasta falar no extracampo em língua nativa, do motivo de sua viagem ao Rio de Janeiro (Figura 42).

[Voz em off: 00:00:12]: “- Muita gente pensa que o cineasta indígena filma apenas sua cultura.”

[Voz em off: 00:00:19]: “- Mas nós também temos curiosidade de conhecer outras realidades.”

[Voz em off: 00:00:26]: “- Por isso eu, Zezinho Yube, minha companheira Jarlene e nosso amigo.”

[Voz em off: 00:00:31]: “- Bebito Pianko viemos ao Rio de Janeiro realizar um projeto chamado Troca de Olhares.”

Figura 42: Sequência 1/Cena 1 [00:00:16] - Justificativa viagem ao Rio de Janeiro



Fonte: Troca de Olhares (2009)

As cenas foram filmadas com a câmera em subjetiva, que demonstra o ponto de vista do cineasta enquanto participante da cena. O plano utilizado - plano geral - tem a função de mostrar o cenário. As falas do personagem demonstram a intenção e interesse em documentar outros modos de vida, que não o seu. Pode-se perceber a atenção dos cineastas à questão da diversidade.

Sequência 2: Cineastas indígenas no morro (00:00:34 à 00:02:14)

A sequência dois (2) (00:00:34 à 00:02:14) é filmada na comunidade e documenta a chegada e subida dos indígenas ao local (Figura 43), o momento em que as lideranças locais apresentam o Projeto (Figuras 44 e 45) e as lideranças locais divulgando a apresentação do filme indígena na comunidade (Figuras 46 e 47).

Figura 43: Sequência 2/Cena 1 [00:00:49] - Subida dos cineastas indígenas no morro



Fonte: Troca de Olhares (2009)

O Projeto Morrinho é apresentado por lideranças locais, que explicam o seu objetivo (Figura 45) e reconhecem as similaridades entre sua proposta e dos cineastas indígenas. O Projeto Morrinho consiste na representação das casas e barracos em miniatura, confeccionados com tijolos e outros materiais, e a encenação do cotidiano da comunidade (Figura 44).

Figura 44: Sequência 2/Cena 2 [00:01:10] - Projeto Morrinho



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Figura 45: Sequência 2/Cena 3 [00:01:42] - Liderança do projeto morrinho



Fonte: Troca de Olhares (2009)

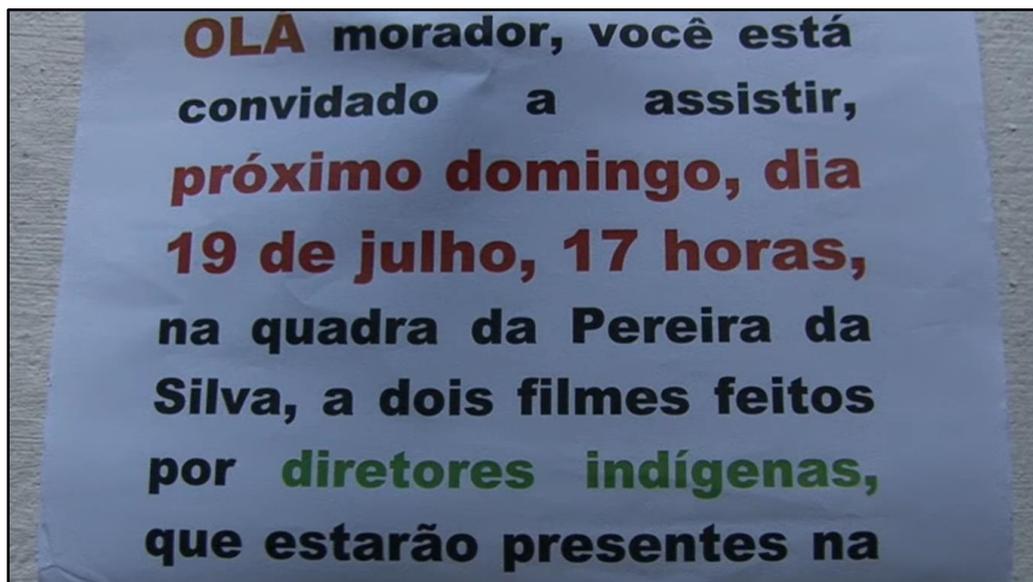
[Liderança do morrinho: 00:01:37 à 00:01:59]: “- é uma loucura assim cara, o morrinho, ele acha que é meio como a vida de vocês, viver na, na, na selva. Vocês têm uma regra, segue uma origem, cês tem aquela, o, o jeito mesmo de vocês num quer, que aquela história, aquela história morra. É tudo uma...uma conexão cara. Vocês não são aqui, não é por acaso.”

Figura 46: Sequência 2/Cena 4 [00:02:06] - Liderança divulgando exibição de filme indígena



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Figura 47: Sequência 2/Cena 5 [00:02:13] - Cartaz de divulgação da exibição de filme indígena



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Na sequência apresentada podemos verificar, do ponto de vista técnico, a opção do modo de filmagem dos cineastas, com a câmera na mão. A maior parte das cenas da sequência são filmadas em plano médio e plano americano. A cena cinco (5) é filmada em primeiríssimo plano, cujo objetivo é dar enfoque ao objeto.

Sequência 3: Exibição do filme (00:02:15 à 00:03:19)

A sequência três (3) (00:02:15 à 00:03:19) revela os momentos de exibição do filme na comunidade do Pereira. As cenas mostram os cineastas indígenas se apresentando e explicando a motivação para a exibição (Figuras 48, 49 e 50).

Figura 48: Sequência 3/Cena 1 [00:02:24] - Cineasta Wewito Piyãko (Bebito Pyanko)



Fonte: Troca de Olhares (2009)

[Wewito Piyãko: 02:15 à 02:48]: “- É... boa noite a todos, e todas, meu nome é Bebito Pyanko, sou do povo Ashaninka, lá do Acre. Bom, a gente vem trabalhando com o Vídeo nas Aldeias e eu, do povo Ashaninka, é, fiz um filme que foi em 2001, que vai apresentar um pouco do cotidiano de uma pessoa na comunidade né...e vocês vão poder conhecer um pouco né, lá da, do meu povo.”

Figura 49: Sequência 3/Cena 2 [00:02:50] - Comunidade assistindo ao filme



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Figura 50: Sequência 3/Cena 3 [00:03:04] - Cineasta Zezinho Yube



Fonte: Troca de Olhares (2009)

[Zezinho Yube]: 00:03:00 à 00:03:19]: “- A nossa vinda pra cá, é mais ou menos isso, então documentar, fazer o documentário da comunidade, do pessoal do morrinho e isso, levar pra comunidade e também na ida dos meninos, com certeza, as pessoas da comunidade vão poder assistir, ter essa troca, essa troca de olhares.”

Na sequência apresentada, podemos ver as vestes dos cineastas indígenas e perceber as diferenças entre as etnias.

Sequência 4 (00:03:20 à 00:03:54): Escritório das lideranças do Projeto Morrinho

A sequência cinco (4) se passa em uma espécie de escritório, na qual as lideranças indígenas e do Projeto Morrinho dialogam e trocam presentes.

Figura 51: Sequência 4/Cena 1 [00:03:27] - Liderança recebendo presentes



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Figura 52: Sequência 4/Cena 2 [00:03:49] - Liderança do Projeto Morrinho imitando dança indígena



Fonte: Troca de Olhares (2009)

[00:03:20 à 00:03:54]

[Zezinho Yube]: “- esse aqui é o, o abraço que o Wewito deixou pro morrinho.”

[Som de pessoa no extracampo]: “- caraca...”

[Liderança do morrinho]: “- aê, como que usa isso? me ensina aí.”

[Zezinho Yube]: “- é assim...”

[Liderança do morrinho]: “- É assim mesmo?”

[Zezinho Yube]: “- pena cobrindo o crânio.”

[Liderança do morrinho]: “- É índio nego? calma aí então...deixa eu tirar isso aqui. Vou fazer a dancinha do índio aqui hein...”

[Sons das pessoas no extracampo]

[Liderança do morrinho]: “- caraca!” [sons imitando dança indígena de forma estereotipada]

[risos das pessoas no extracampo]

[Liderança do morrinho]: “- pô, [sorrindo]...já era, virei índio agora.”

A sequência acima, filmada em plano médio, apresenta os momentos de troca de presentes. Novamente podemos perceber a diferença entre as etnias. O cineasta Ashaninka presenteou a liderança do Projeto Morrinho com um cocar, disso se depreende que cocares são usados por essa etnia e podem ser presenteados a não-indígenas.

A maneira com a qual a liderança reproduz danças e sons indígenas pode gerar reflexões e debates acerca da visão estereotipada com que os indígenas são representados. O modo como a liderança do Projeto Morrinho reproduz uma dança indígena reflete o modo equivocado como a sociedade vê os indígenas. É notório que há uma sub-representação e padronização dos costumes indígenas, como se todas as danças, rituais e cantos indígenas fossem iguais para todas as etnias. A cineasta Patrícia Ferreira Pará Yxapy aponta para o olhar e a maneira equivocadas como os “juruá” (não-indígenas) constroem e veiculam narrativas e imagens sobre indígenas na mídia, de modo a criar informações erradas e gerar preconceito (PINHEIRO, 2020).

Sequência 5 (00:03:55 à 00:04:06): Viagem de retorno à aldeia

A última sequência analisada, sequência cinco (5), apresenta o retorno dos cineastas às suas aldeias. Uma parte da sequência é filmada em plano detalhe, mostrando o indígena dentro do avião enquanto ouve-se sua voz, dizendo que aguarda os líderes do Projeto Morrinho em sua aldeia. No plano detalhe, o cinegrafista mostra especificidades da cena que são essenciais para a narrativa dramática (CARREIRO, 2020).

O filme se encerra com a imagem do Projeto Morrinho e os créditos do filme subindo ao som de *funk* (Figura 53). Os créditos desaparecem em *fade-out*.

Figura 53: Créditos do filme [00:04:07 à 00:04:35]



Fonte: Troca de Olhares (2009)

Neste filme, a câmera é subjetiva e o narrador é o personagem. É possível detectar esse fazer fílmico nas escolhas técnicas e narrativas: captação das cenas com a câmera na mão; deslocamento do cineasta do antecampo para a cena, ou seja, ao optar por manter as cenas em que o cineasta aparece filmando os demais personagens da narrativa, percebe-se a intencionalidade de atuar como membro e agente das escolhas cinematográficas; ausência de uso de tripé para viabilizar uma aproximação maior do cineasta (BRASIL, 2016; SILVA, 2020; CABRAL E MEDEIROS, 2021; ORTEGA, 2022).

A estrutura da narrativa gira em torno da intenção de troca de olhares sobre os modos de ser, perceber e estar no mundo. Os cineastas mostram suas percepções de mundo (cosmopercepções) por meio da exibição e debate de seu filme na comunidade do Pereirão (Figuras 48, 49 e 50), e captam a visão de mundo dos não-indígenas, ao conhecer o Projeto Morrinho e entrevistar a liderança do projeto (Figuras 43 e 44).

O filme “Troca de Olhares” pode contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica. Podemos perceber que a narrativa apresentada se relaciona com dois TCTs principais: Multiculturalismo, que compreende questões relativas à diversidade cultural e educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; e Cidadania e Civismo, que abrange diversos conteúdos, mas nesse filme, identificamos o conteúdo de educação para os direitos humanos.

O debate sobre diversidade cultural pode ser precipitado a partir do filme, utilizando o tema gerador “minorias ditas subalternizadas”, já que os personagens envolvidos, indígenas e periféricos, historicamente fazem parte desse grupo. No filme, os personagens trocam impressões sobre seus modos de viver e pensar a vida. Outro tema gerador possível é “estereótipos e racismo estrutural”, podendo utilizar a cena na qual o não-indígena recebe o presente, e tenta representar a dança e o canto indígena de modo estereotipado (Sequência 4/Cena 3).

A educação para os direitos humanos tem como tripé a formação de sujeitos de direito, o empoderamento dos grupos sociais subalternizados, silenciados, invisibilizados e marginalizados e a educação engajada no resgate da memória histórica (MACHADO E COLS., 2020).

O curta-metragem analisado possui grande potencial para gerar debate no campo da educação para os direitos humanos. O filme apresenta a realidade de dois povos ditos subjugados (indígenas e periféricos). A autorrepresentação indígena cumpre com a desmistificação de seu povo e costumes, bem como se encarrega do registro de seus costumes, sem a sub-representação que a sociedade tende a divulgar e perpetuar (ORTEGA, 2018). A cena do filme em que o cineasta Wewito Piyãko conversa com a comunidade do Pereira após a exibição do filme, enquanto é filmado pelo cineasta Zezinho Yube (Figura 40), exemplifica a relação dos cineastas indígenas com a intenção de se auto representar. Os registros do encontro entre cineastas indígenas e a comunidade do Pereira geram novas imagens e material para novo documentário a partir do olhar indígena.

Para o cineasta Ariel Ortega (2018), o audiovisual indígena é importante como registro e como memória, já que os conhecimentos são aprendidos escutando os mais velhos e guardando na memória. No entanto, com a morte dos anciãos e as mudanças que ocorrem nas aldeias com jovens migrando para centros urbanos, a prática de escutar os mais velhos ao pé da fogueira vai se perdendo. E os registros audiovisuais podem perpetuar, em imagens, as narrativas, conservando a memória. Para Munduruku (2018, p.181-182), “a memória é o vínculo com o passado sem abrir mão do presente” e “remete ao princípio de tudo”.

Este curta-metragem tem o potencial de gerar debates e reflexões no âmbito das relações étnico-raciais. Em especial a cena da troca de presentes entre cineasta

indígena e liderança do Projeto Morrinho, promove temas geradores, tais como estereótipos, estética indígenas, rituais tradicionais. De acordo com Verrangia (2010), relações étnico-raciais são as relações estabelecidas entre diferentes grupos e entre seus pares, que orientam sobre as diferenças e semelhanças correspondentes a um determinado pertencimento racial. Nesse sentido, as cenas descritas acima cumprem com essa função.

Além disso, os saberes originários apresentados no filme podem auxiliar no cumprimento da Lei nº.11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, já que fazem parte da história e cultura indígenas.

Similaridades e diferenças nos curtas-metragens

Ao analisar três curtas-metragens produzidos por realizadores indígenas de diferentes etnias, apesar de não ser o objetivo principal de nossa análise, perguntamos sobre as similaridades e diferenças entre os curtas-metragens.

Os três filmes têm como temática principal a cosmogonia e a cosmopercepção dos povos originários. A autorrepresentação está presente nos três curtas-metragens e é uma característica do audiovisual indígena. O deslocamento do cineasta indígena, ora atrás da câmera e ora à frente da câmera, estabelece uma relação corpo-câmera-cinegrafista, e está presente no filme "Nós e a cidade" e "Troca de olhares". Essa associação perpassa a maneira como os corpos indígenas vivenciam suas práticas, ritos e cosmopercepções.

Nos filmes indígenas, comumente aquilo que se ocultaria no fora de campo, como diretores e equipe, se revelam no fazer fílmico indígena. O que não está visível na cena, mas que nela recai, o que chamamos de extracampo (ou fora de campo) é um espaço cosmopolítico. O uso desse espaço nas produções audiovisuais indígenas é característico dos modos de perceber o mundo desses povos, que não se atém ao sentido da visão, mas que admite todos os sentidos. Assim, a relação campo-extracampo nos filmes indígenas provoca, no espectador, um exercício que não se restringe e não se limita ao olhar (BRASIL, 2016).

Sendo assim, podemos afirmar que a forma como povos originários realizam suas produções audiovisuais implica em uma contra narrativa, uma narrativa contra-colonizadora que recorre aos saberes ancestrais para compreender os sentidos e valores das imagens.

O cinema e audiovisual indígena, em geral, nos mostra que a câmera é uma espécie de continuidade do cinegrafista. Fato perceptível quando o cineasta registra os movimentos dos personagens dos filmes, ao mesmo passo que registram seus movimentos, todos incluídos na montagem do filme. De acordo com Silva (2020), esse é um modo de fazer filmes usual entre realizadores indígenas, pois tem relação com suas crenças, cosmogonias e cosmopolíticas. Assim o registro audiovisual é para eles uma forma de expor suas lutas e trazer visibilidade ao seu povo.

Por isso, o modo de fazer cinema por realizadores indígenas (“fazer fílmico indígena”) subverte a lógica sujeito-objeto, habitualmente mascarada na relação entre quem filma e quem é filmado, configurando um mundo retratado dinâmico, mutante e circular (FELIPE, 2019; GUIMARÃES, 2020). O corpo e a câmera configuram uma forma de resistência na produção audiovisual indígena (SILVA, 2020).

Os curtas-metragens analisados são de etnias diferentes: Guarani-Mbyá, Kisedjê, Ashaninka e Hunikui. A diferença mais evidente é na linguagem, os três filmes apresentam ao menos algum diálogo em língua nativa.

Podemos observar também diferenças em relação aos adereços utilizados. O ancião do filme “A história do monstro Khátpy” utiliza um disco de madeira nos lábios, acessório que não é visualizado na anciã que participa do mesmo filme, nem nos indígenas participantes dos demais filmes. Para entender melhor essa diferença, seria necessário se debruçar sobre as cosmogonias da etnia em questão. No entanto, podemos sugerir que há diferenças entre as formas de se vestir e adornar entre homens e mulheres daquela etnia. A anciã participante do filme “A história do monstro Khátpy” utiliza um colar de miçangas atravessado no peito, já os indígenas mais velhos, do filme “Nós e a cidade”, utilizam colares de miçangas em torno do pescoço. A partir dessa observação, podemos cogitar a possibilidade de uso dos adereços de forma diferenciada para cada povo indígena.

O filme “Troca de olhares” também nos permite a observância das diferenças. O filme tem como realizadores dois indígenas de povos diferentes, o que nos permite

presenciar a pluralidade, primeiramente nos modos de vestir e nos adornos. Outro momento para contemplar a diversidade das etnias é o momento em que a liderança do Projeto Morrinho é apresentada com um cocar da etnia Ashaninka. O cocar indígena e seu uso diferem de povo para povo. Isso nos remete à pluralidade de estética e arte dos povos originários que está relacionada com sua identidade e forma de perceber o mundo (VAN VELTHEM, 2019).

Ao constatarmos as similitudes e diferenças entre os filmes e etnias, podemos provocar o debate sobre diversidade, pluriversalidade, estereótipos indígenas nas escolas.

Cinema Indígena e educação física escolar

O exercício de análise dos curtas-metragens selecionados me fez pensar em outras contribuições. Como já dito anteriormente, minha formação múltipla não me aprisiona a uma só temática. Sendo assim, perguntei-me como poderíamos utilizar os curtas-metragens indígenas analisados no campo específico da educação física escolar.

Analisando a BNCC, documento que normatiza os conteúdos a serem ensinados na educação básica nacional, pude perceber que mesmo quando não se faz alusão aos saberes dos povos originários, podemos inseri-los a partir do Cinema Indígena.

No primeiro e segundo anos do ensino fundamental, a BNCC orienta o ensino de brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Nesse eixo, a partir da apresentação de parte do filme “Nós e a cidade”, especificamente das cenas na qual crianças questionam o modo de uso de um dos brinquedos indígenas, pode-se inserir o ensino de alguma brincadeira ou jogo indígena.

Ainda nesses anos de escolaridade, existe o conteúdo de danças do contexto comunitário e regional. A partir da apresentação do trecho do filme “Troca de olhares”, na qual a liderança do Projeto Morrinho simula uma dança indígena, o educador pode apresentar alguma dança indígena e desmistificar as sub-representações.

Do terceiro ao quinto anos do ensino fundamental, a BNCC faz menção a brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. Para esse conteúdo, pode-se abordar a mesma cena indicada para os anos anteriores de escolaridade e ensinar uma brincadeira indígena.

A BNCC indica ainda o ensino de lutas no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, que podem ser abordadas a partir do estímulo aos alunos para pesquisarem lutas das etnias apresentadas nos filmes. Para esses anos de escolaridade, o documento curricular indica ainda o conteúdo das danças do Brasil e do mundo. Esse conteúdo também pode ser apresentado a partir da estratégia elencada anteriormente (uso do filme “Troca de olhares”)

Para os sextos e sétimos anos do ensino fundamental, há a indicação do conteúdo de lutas do Brasil. A partir da exibição dos curtas-metragens analisados, pode-se utilizar a mesma estratégia, ou seja, a pesquisa de lutas indígenas das etnias conhecidas nos filmes.

Já no oitavo e nonos anos do ensino fundamental, um dos conteúdos sugeridos é a abordagem de lutas do mundo. A partir da exibição dos curtas-metragens analisados, pode-se sugerir comparar lutas das etnias conhecidas nos filmes com lutas de etnias de povos indígenas de outros países.

Ainda nesses anos de escolaridade, o documento oficial que orienta o ensino, propõe a abordagem das práticas corporais de aventura na natureza. A partir da exibição do filme “A história do monstro Khátpy”, especialmente a cena na qual o indígena sobe na árvore sem equipamentos, pode-se provocar o debate sobre as práticas corporais dos indígenas nas aldeias e problematizar a cosmopercepção indígenas, que não admitem a dicotomia homem *versus* natureza.

Os anos de escolaridade do ensino médio permitem um amplo debate utilizando as produções audiovisuais indígenas como disparadoras. De acordo com a BNCC, o foco da área de linguagens (na qual a disciplina de Educação Física está inserida) no ensino médio está na “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018, p. 471).

Assim, pode-se pensar na compreensão das diferentes linguagens e práticas culturais, e na mobilização desses conhecimentos na recepção e produção de discursos nas diversas mídias. Isto pode ser feito utilizando o Cinema Indígena como base para a leitura crítica de imagens sobre os povos originários, em contraposição a algumas narrativas estereotipadas e colonialistas divulgadas por veículos de mídia, por exemplo.

Além disso, a BNCC preconiza a compreensão dos diferentes processos identitários, conflitos, disputas de poder que atravessam as práticas de linguagem. Os curtas-metragens analisados podem ser abordados para atingir esse objetivo. Os filmes “Nós e a cidade” e “Troca de olhares” demonstram as diferenças entre indígenas e não indígenas. Enquanto o filme “A história do monstro Khátpy”, apresenta uma lenda sobre duas famílias indígenas.

O filme “Nós e a cidade” aborda os modos de vida dos povos originários Guarani, a partir da confecção e venda de artesanatos e brinquedos indígenas. Processos que expressam a identidade Guarani. Já o curta “Troca de Olhares”, apresenta os modos de vida de dois povos indígenas diferentes e o modo de vida de uma comunidade periférica do Rio de Janeiro. Estes filmes sugerem, a partir de uma leitura crítica, a vulnerabilidade de povos ditos subalternos e as disputas de poder. O filme “A história do monstro Khátpy” ilustra a lenda do “indígena feio” conhecido como monstro Khátpy que vai em busca de alimento para sua família, sendo o “alimento” outro indígena.

O entendimento dos processos de produção e negociação dos sentidos das práticas corporais, bem como o respeito às diferentes formas de expressão, é também uma premissa das competências específicas da educação física. E por fim, apreciar esteticamente as diferentes produções artísticas e culturais, considerando as características locais, regionais e globais. A veiculação no ambiente escolar dos curtas-metragens analisados lança um olhar sobre as práticas corporais dos povos indígenas. Cenas como a do indígena subindo na árvore e as dos brinquedos indígenas viabilizam o debate sobre as diferentes práticas corporais e os processos de corporeidade dos diferentes povos e regiões.

Conforme explicado anteriormente, todas as competências específicas enumeradas acima podem ser atingidas a partir da exibição e discussão dos filmes analisados.

Conclusões

Essa pesquisa se desenvolveu a partir da vontade de compreender de que maneira as produções de curta-metragem realizadas por cineastas indígenas participantes da ONG Vídeo nas Aldeias poderiam contribuir na abordagem dos temas contemporâneos transversais na educação básica, sob uma perspectiva antirracista. A inquietação se justifica pelo fato de que os conhecimentos dos povos originários, geralmente, são relegados ao segundo plano na educação escolar, ratificando uma preponderância de conhecimentos hegemônicos de base não-indígena.

A partir dessa inquietude, me perguntei se essas narrativas audiovisuais pindorâmicas, que abordam os Temas Transversais, poderiam ser utilizadas na educação em ciências e saúde, área em que atuo como docente na educação básica; e, por fim, questioneei se essas mesmas narrativas serviam como base para o cumprimento da Lei nº11.645/2008.

A partir da pesquisa, concluímos que os filmes analisados podem contribuir na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na educação básica sob uma perspectiva antirracista, já que são filmes idealizados por indígenas com atores indígenas e versam sobre o cotidiano dos povos originários. Os três filmes analisados abordam os TCTs a seguir: multiculturalismo, nos subitens diversidade cultural e valorização das matrizes culturais brasileiras; meio ambiente e Cidadania e Civismo, em especial os subitens processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e direitos humanos.

Além disso, verificamos diversas cenas nos três filmes que podem servir como aporte para os conteúdos curriculares da educação básica, na disciplina de Educação Física Escolar. Os conteúdos “Brincadeiras e jogos da cultura popular”, Danças do contexto comunitário e regional”, “Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo” e “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”, pertinentes aos anos

iniciais do ensino fundamental, podem ser problematizados a partir de cenas dos filmes “Nós e a cidade”, “A história do monstro Khátpy” e “Troca de Olhares.

Nos anos finais do ensino fundamental, os filmes podem ser utilizados no ensino dos conteúdos “Lutas do Brasil”, “Lutas do mundo” e “Práticas corporais de aventura na natureza”. Já no ensino médio, os curtas-metragens podem ser utilizados na abordagem das habilidades e competências para “compreensão das linguagens e práticas culturais” e “recepção e produção de discursos nas diversas mídias” e “compreensão dos processos identitários, conflitos e disputas de poder”.

Sugerimos a problematização em aula dos seguintes temas geradores, que podem ser adaptados a qualquer disciplina, após a sessão de apreciação dos filmes: racismo estrutural, estereótipos, representatividade, padronização estética, crenças religiosas, “minorias” versus empoderamento, educação alimentar e nutricional, uso não predatório *versus* sustentabilidade, antropocentrismo e valorização e respeito aos ancestrais (idoso).

A abordagem dos curtas-metragens indígenas analisados, no ensino dos TCTs e dos componentes curriculares da disciplina de Educação Física, é pertinente ao campo da Educação em Ciências e Saúde. A Educação em Ciências e Saúde, além de tratar de temas dos campos das ciências naturais, ciências da saúde e ciências sociais, versa também sobre os procedimentos, ferramentas para a práxis educativa e intervenções tecnológicas e socioculturais na educação formal e não formal (PPGECS, 2022). Desse modo, o Cinema Indígena na forma dos três curtas-metragens analisados, cumpre com essa função.

Outra constatação importante foi a possibilidade do uso dos curtas-metragens em cumprimento à Lei federal 11.645/2008 já que, a temática principal dos filmes examinados é a cosmogonia e cosmo percepção dos povos pindorâmicos. A pesquisa contribui também para o cumprimento da Lei federal 13.006/2014. A Lei estabelece a obrigatoriedade curricular da exibição de filmes nacionais na escola de educação básica, por no mínimo duas horas mensais.

A pesquisa apresenta algumas limitações. O contexto em que se realizou todo o processo perpassou a conjuntura de epidemia internacional de Covid-19, momento em que as escolas de educação básica passaram a oferecer o ensino remoto, dada às necessárias medidas sanitárias. Assim, a ideia inicial de verificar a recepção dos

estudantes, após a exibição dos filmes, não pôde ser colocada em prática. Além disso, no anteprojeto da pesquisa, havia a intenção de entrevistar os realizadores indígenas para compreender o contexto em que se deu as produções. Esse momento também foi suprimido da pesquisa por conta do tempo hábil para conclusão da pesquisa.

Estudar o Cinema Indígena como forma de educação provoca uma série de outras indagações que solicitam aprofundamento. Desta maneira, a pesquisa não se encerra aqui, apenas deixa em aberto várias perspectivas de novas investigações. Dentre as quais o estudo minucioso das cosmopercepções audiovisuais pindorâmicas, a ampliação de filmes a analisar, a recepção do Cinema Indígena por estudantes da educação básica e a análise da intencionalidade de realizadores indígenas sobre o fazer fílmico.

A realização dessa pesquisa é sobretudo uma forma de ativismo, um posicionamento político a favor dos povos originários, donos e primeiros habitantes desta Terra-Gaya. Que suas vozes possam ecoar na sociedade, que seus conhecimentos sejam propagados, e que nós retornemos ao nosso estado de simbiose com a natureza e com as cosmopercepções dos nossos ancestrais indígenas.

Referências

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ALVARES, Alberto. **Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a história.** Trabalho de conclusão do curso (Licenciatura com ênfase em Matemática). Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2018.

ARAÚJO, Juliano José de. **Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias.** Orientador: Marcius César Soares Freire. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP: [s.n.], 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA & SANTOS (Orgs.). **Escritos da Alfabetização Audiovisual.** Porto Alegre, Libretos, 2014.

BONETTI, Marcelo de Carvalho. **A linguagem de vídeos e a natureza da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Física - Depto. de Física Experimental. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução.** Tradução: Roberta Gregoli. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: 1997.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: 1997.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde.** Brasília: 1998.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, André. Ver por meio do invisível. **Novos estud.** CEBRAP, São Paulo. V.35.03. 125-146. Novembro, 2016.

BUSSO, Adriana Fernanda. **Ao sabor das águas acreanas. Etnografia das oficinas de vídeo do projeto Vídeo nas aldeias: Ashaninka e Huni Kuin.** Dissertação (Mestrado em antropologia social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. São Carlos: UFSCar, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser Como Fundamento do Ser.** São Paulo, 2005. 339p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

CARREIRO, Rodrigo. **A linguagem do cinema: uma introdução.** Recife: Ed. UFPE, 2021.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

DORRICO, Julie. A literatura indígena brasileira e as novas tecnologias da Memória: da tradição oral à escrita formal e à utilização de mídias digitais. **Littera Online**, 2017. 113-139p.

FARIA, Nelson Vieira Da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado Em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2011.

FELIPE, Marcos Aurélio. Contranarrativas fílmicas Guarani Mbya: atos decoloniais de desobediência institucional no cinema indígena. **Matrizes**, São Paulo v.13 - nº 1, jan./abr., 2019, p. 231-254 233.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez, 2015. p. 299-319. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 01 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-21.

GALACHE, Gilmar. **Koxunakoti Itukeovo Yoko Kixovoku: Fortalecimento do jeito de ser Terena: o audiovisual com autonomia**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2017. 123 f.

GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr., 2012.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo, sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v.31. n.01, Jan/Abr., 2016.

GUIMARÃES, César. Estéticas contra-colonizadoras no documentário: um ponto de partida. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. **XXIX Encontro Anual da Compós**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 23 a 25 de junho de 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IDIORIÊ, Severiá. Comunicação A'uwẽ Uptabi/Xavante – Descendentes de Apowẽ. In: **Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (Orgs). Editora Brazil Publishing, 2018.

ITAÚ CULTURAL. **Ariel Ortega – Mekukradjá**. 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/mekukradja/ariel-ortega-mekukradja>. Acesso em: 18 de dezembro de 2021.

JESUS, Naine Terena de; MOREIRA, Benedito Diécio. Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. In: **Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (Orgs). Editora Brazil Publishing, 2018.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Ediciones de La Torre. Madrid, 1998.

KAXINAWÁ, José de Lima [Zezinho Yube]. **Saberes Tradicionais UFMG**. 20 de março de 2018. Disponível em <https://www.saberestradicionais.org/jose-de-lima-kaxinawa-zezinho-yube/>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

KINCHELOE, J.L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa (p.281-313). In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. **Arte Pensamento IMS**. 1992. Disponível em: artepensamento.ims.com.br. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. 1ª.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

LADEIRA, Maria Inês. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

LAGROU, Elsje Maria. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Revista Proa**, nº.02, vol.01, 2010.

LAGROU, Elsje Maria. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinawá\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinawá)). Acesso em: 20 de novembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MACHADO, Rebeca Patrícia Mendonça; SOUSA, Ana Lucia Nunes de; MOREIRA, Janine Monteiro. Dos Direitos Humanos à Educação Decolonial. In: ANAIS DO SEMINÁRIO ESTADO, TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO? - CRISE DO CAPITAL, CONSERVADORISMO E DESAFIOS À DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA (200 ANOS DE FRIEDRICH ENGELS). **Anais do seminário estado, trabalho, educação e desenvolvimento: para onde vai a educação? - crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels)**, Niterói (RJ) Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/seminariogpeted2020/253478-DOS-DIREITOS-HUMANOS-A--EDUCACAO-DECOLONIAL>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2022.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MENDONÇA, Natália Lima de. **Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História**. 2018. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Recife, 2018.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Migliorin. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOSTRA LUZ MÁGICA. **A história do monstro Khátpy**. Disponível em: <https://www.mostraluzmagica.com.br/film/a-historia-do-mostro-khatpy/>. 2020a. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

MOSTRA LUZ MÁGICA. **No tempo de verão.** Disponível em: <https://www.mostraluzmagica.com.br/film/a-historia-do-mostro-khatpy/>. 2020b. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. In: **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 22 de julho de 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. In: **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade.** [S. l.], 30 nov. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In: **Povos Indígenas no Brasil: Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual.** DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (Orgs). Editora Brazil Publishing, 2018.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE.** Número 18, maio-outubro, 2012.

NUNES, Karliane Macedo. (R)existir com imagens: considerações sobre a produção audiovisual indígena no Brasil. **Brasiliana – Journal for Brazilian Studies.** Vol. 5, n.1. Novembro, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e Educação antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n.01, abr., 2010.p.15-40.

ORTEGA, Ariel. [Entrevista com Ariel Ortega, cineasta Mbyá-Guarani]. 2018. Entrevista concedida a Luisa Tombini Wittmann e Marcelo Té. **Fronteiras: Revista Catarinense de História.** Dossiê História Indígena e estudos decoloniais, N. 31, 2018/01.

ORTEGA, Ariel. **Cinema pode reaproximar comunidades indígenas da tradição: oral Cineasta Ariel Ortega aposta no audiovisual para atualizar tradições.** 2 agosto 2020. Disponível em: <https://www.acritica.net/editorias/cultura/cinema-pode->

reaproximar-comunidades-indigenas-da-t-1548d9243a39317ba4a/467557/. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

ORTEGA, Ariel. **[JM Entrevista Ariel Ortega - Cine Ouro Preto]**. 2022. Entrevista concedida a Rosângela Aguiar. 25 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.jornalmetamorfose.com/single-post/jm-entrevista-ariel-ortega>. Acesso em 12 de março de 2022.

ORTEGA, Ariel. **CineOp**, 2022. [“O branco quando nos filma capta imagens vazias”], Ouro Preto, Minas Gerais, 2022. Entrevista concedida Victor Hugo Furtado durante o 17º CineOp, realizado entre 23 e 27 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/entrevistas/cineop-2022-o-branco-quando-nos-fila-capta-imagens-vazias-diz-ariel-ortega-exclusivo/>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. – 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). **VI Congresso SOPCOM**. Abril, 2009.

PEREIRA, Eliete da Silva. Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena - o caso do projeto Vídeo Nas Aldeias. **CIBERLEGENDA - Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual**. v.1, n.23, 2010.

PIMENTA, José. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

PPGECS. 2022. **Áreas de concentração**. Disponível em: <http://www.ppgecs.nutes.ufrj.br/area-de-concentracao/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8.ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

RIBEIRO, Ademario. Movimentos indígenas na senda das crenças do bem viver e a terra sem males. **Kwanissa**, São Luís, n. 10, Dossiê: Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas, p. 21-32, 2021.

RIBEIRO, Ludmila Farias. **Produção audiovisual dos Pankararu do Sertão de Pernambuco: um estudo sobre a imagem e representação.** Orientador: Renato Monteiro Athias. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH - Departamento de Antropologia, Recife, 2012.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações.** Brasília: Ayó, 2 ed., 2019.

SANTOS NETO, José Leite dos Santos. O que é Educação Midiática? Um Campo de Interação entre Cinema e Educação. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 156-168, 2020.

SEDINI, Sandra. **Zezinho Yube.** 24 de setembro de 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaz/zezinho-yube#:~:text=Jos%C3%A9%20de%20Lima%20Kaxinaw%C3%A1%20%C3%A9,e%20o%20cotidiano%20nas%20aldeias>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

SILVA, Brenner Neves. O corpo e a câmera como forma de resistência na produção audiovisual indígena brasileira. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.68947-68958, sep. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUSA, Ana Lúcia Nunes de. **Comunicación comunitaria y metodologías de realización audiovisual en Brasil y Argentina.** Tesis de Magister en Comunicación y Cultura. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2013.

SOUSA, Ana Lúcia Nunes de. **De la calle a la red: videoactivismo en el contexto de las protestas en contra del mundial de fútbol en Río de Janeiro (2014).** Tesis doctoral. Facultad De Ciencias De La Comunicación. Doctorado en Ciencias de la Comunicación y Periodismo. Barcelona, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

TRONCARELLI, Maria Cristina; SEEGER, Anthony. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kisedje>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**. Volume 22, número 1, janeiro-março, 2018. p. 35-43.

VELTHEM, Van Hussak Lucia. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. In: DAMIÃO, Carla Milani; e BRANDÃO, Caius [org.]. **Estéticas Indígenas**. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. 228 p. [ebook].

GLOSSÁRIO: LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Ângulos: são enquadramentos da imagem com a câmera focalizando na pessoa ou objeto.

Câmera subjetiva: é a câmera posicionada de modo a simular o olhar do ator.

Cena: Sequência dramática do roteiro com unidade de tempo e lugar.

Close (close-up): plano que enfatiza um detalhe; a câmera parece estar bem próxima e apresenta a expressão do ator ou detalhes dos objetos; tem a função de amplificar a intensidade dramática.

Contra-plongée: a câmera é posicionada em ângulo de baixo para cima. A câmera posicionada abaixo do personagem ou objeto, muitas vezes no chão, confere austeridade e força ao personagem, colocando-o em posição dominante.

Curta-metragem: não há um padrão único para definir curta metragem. A ANCINE (Agência Nacional de Cinema) define como sendo o filme com tempo máximo de 15 minutos, já a maioria das agências internacionais estabelece como duração máxima de 30 minutos.

Fade in: é a passagem de um quadro, em geral escuro, para a imagem da cena que gradualmente atinge a intensidade normal de luz.

Making of: registro do processo de realização do filme.

Panorâmica: é o movimento de câmera sobre seu próprio eixo; a câmera “varre” o cenário para trazer informações que estavam ocultas, fora do campo visual.

Plano: é o conjunto de imagens captadas e registradas por uma câmera durante a tomada de uma cena, e está contido no espaço e no tempo. Ou seja, é qualquer porção do filme compreendido entre duas mudanças de enquadramento. Pode também ser usado com o mesmo significado de enquadramento.

Plano americano: é o plano que enquadra a figura humana da altura dos joelhos para cima.

Plano de conjunto: é o plano cujo enquadramento é um pouco mais próximo que um plano geral, mostrando os personagens e o ambiente em que se encontram.

Plano detalhe: é o tipo de enquadramento que mostra apenas um detalhe; a câmera parece estar junto ao objeto ou ao personagem, mostrando em pormenores uma parte essencial do assunto.

Plano geral: é o enquadramento que mostra uma área de ação relativamente ampla; a câmera parece estar distante, tem como função contextualizar a ação no espaço e no tempo, apresentando uma visão ampla do cenário

Plano inteiro: é o plano que enquadra a pessoa dos pés até a cabeça.

Plano médio: é o plano que mostra a pessoa da cintura para cima; a câmera parece estar próxima e acompanhar a ação, exercendo a função narrativa. Há variantes, como o plano americano, que mostra a pessoa do joelho para cima, ou plano aberto, que mostra a pessoa inteira, privilegiando a ação.

Plano-sequência: é o plano único rodado, que contém toda a sequência.

Plongée: é a câmera posicionada em ângulo de cima para baixo. A tomada minimiza o personagem e demonstra o predomínio da ação. Mostra um ponto de vista que reforça a inferioridade do personagem, diminuindo sua força e sua importância.

Primeiríssimo plano: é o plano na qual a pessoa é enquadrada do ombro para cima, mostrando o rosto por completo.

Primeiro plano: é o plano na qual a pessoa é enquadrada do peito para cima; a câmera parece estar muito próxima da ação e dá destaque ao personagem ou objeto na narrativa.

Sequência: é um conjunto de planos que formam um bloco e apresentam as informações que dão sentido à parte da narrativa; é o conjunto de cenas que compõem uma unidade do filme com início, meio e fim.

Travelling: é o movimento de câmera com deslocamento, quando o equipamento, em geral, acompanha o deslocamento dos atores ou objetos. A câmera move-se ao longo de trilhos, ou presa à grua, ao carro ou ao corpo do operador de câmera.

Zoom: é o efeito de aproximação ou afastamento da imagem. É um movimento de câmera que não corresponde a nenhum movimento físico dela; trata-se de um efeito óptico.

Zoom in: é o efeito que dá ao espectador a impressão de aproximação do elemento que está sendo filmado.

Zoom out: é o efeito que dá ao espectador a impressão de afastamento do elemento que está sendo filmado.

Fonte: BONETTI, 2008.

APÊNDICE A - TABELA 1

Tabela 8: Mostra audiovisual indígena do catálogo do Vídeo nas Aldeias

Nome	Ano	Duração	Etnia
A Festa da Moça	1987	00:18:00	Nambiquara
A história do monstro Khátpy	2009	00:05:36	Kisêdjê
Antropofagia Visual	1995	00:17:00	Enawenê-Nawê
arca dos Zo'é	1993	00:22:00	Wajãpi / Zo'é
As Hiper Mulheres 2011	2011	00:80:00	Kuikuro
Bicicletas de Nhanderu	2011	00:48:00	Guarani-Mbya
BIMI, Mestra de Kenes	2009	00:04:00	Hunikui (Kaxinawá)
Boca livre no Sararé	1992	00:27:00	Nambiquara
Caminho para a Vida, Aprendizes do Futuro, Floresta Viva	2004	00:36:00	Ashaninka
Carta Kisêdjê para a RIO+20 Amne Adji Papere Mba	2012	00:11:00	Kisêdjê
Cineastas Indígenas	2010	00:32:00	Ashaninka / Guarani-Mbya / Hunikui (Kaxinawá) / Kisêdjê / Kuikuro / Xavante
Cineastas Indígenas Ashaninka	2009	03:15:00	Ashaninka
Cineastas Indígenas Huni Kui	2008	01:56:00	Hunikui (Kaxinawá)
Cineastas Indígenas Kisêdjê	2011	00:83:00	Kisêdjê
Cineastas Indígenas Kuikuro	2008	00:88:00	Kuikuro

Cineastas Indígenas Mbya-guarani	2011	02:28:00	Guarani-Mbya
Cineastas Indígenas Panará	2009	01:48:00	Panará
Cineastas Indígenas Xavante	2009	03:05:00	Xavante
Corumbiara	2009	01:57:00	Akuntsu / Kanoê
Dançando com cachorro	2001	00:44:00	Ashaninka
Daritzé, Aprendiz de curador	2003	00:35:00	Xavante
Desterro Guarani	2011	00:38:00	Guarani-Mbya
Espero que vocês gostem destes filmes	2007	00:10:00	Kuikuro
Eu já fui seu irmão	1993	00:32:00	Gavião - Parakatejê / Krahô
Eu já virei espírito	2013	00:18:00	Kuikuro
Filmando Khátpy	2011	00:11:00	Kisêdjê
Filmando Manã Bai	2008	00:18:00	Hunikui (Kaxinawá)
Hepari Idub'rada, Obrigado Irmão	1998	00:17:00	Xavante
Huni Meka, Os Cantos do Cipó	2006	00:25:00	Hunikui (Kaxinawá)
Iauaretê, Cachoeira das Onças	2006	00:48:00	Tariano
Imbé Gikegü, Cheiro de pequi	2006	00:36:00	Kuikuro
Índio na Tevê	2000	00:05:00	Xavante
Índios no Brasil. 1. Quem são eles?	2000	00:18:00	Hunikui (Kaxinawá) / Maxacali / Pankararu / Yanomami

Índios no Brasil. 10. Nossos direitos	2000	00:17:00	Ashaninka / Guarani-Kaiowá / Hunikui (Kaxinawá) / Kaingang / Yanomami
Índios no Brasil. 2. Nossas línguas	2000	00:20:00	Hunikui (Kaxinawá) / Kaingang / Pankararu
Índios no Brasil. 3. Boa viagem Ibantu!	2000	00:18:00	Krahô
Índios no Brasil. 4. Quando Deus visita a aldeia	2000	00:18:00	Guarani-Kaiowá
Índios no Brasil. 5. Uma outra história	2000	00:17:00	Hunikui (Kaxinawá) / Pankararu
Índios no Brasil. 6. Primeiros contatos	2000	00:17:00	Kanoê / Parakanã / Xavante
Índios no Brasil. 7. Nossas terras	2000	00:20:00	Ashaninka / Baniwa / Kaingang
Índios no Brasil. 8. Filhos da terra	2000	00:18:00	Ashaninka / Baniwa / Yanomami
Índios no Brasil. 9. Do outro lado do céu	2000	00:18:00	Maxacali / Pankararu / Yanomami
Já me transformei em imagem	2008	00:32:00	Hunikui (Kaxinawá)
Jane Moraita, Nossas festas	1995	00:32:00	Wajãpi
Kahehijü Ügühütu, O manejo da câmera	2007	00:17:00	Kuikuro
Katxa Nawá	2008	00:29:00	Hunikui (Kaxinawá)
Kene Yuxi, As voltas do kene	2010	00:48:00	Hunikui (Kaxinawá)
Kiarãsã Yõ Sâty, O amendoim da cutia	2005	00:51:00	Panará

Kidene - Academia Kuikuro	2009	00:05:00	Kuikuro
Kinja lakaha, Um dia na aldeia	2003	00:40:00	Waimiri Atroari
Kîsêdjê Ro Sujareni, Os Kisêdjê contam a sua história	2011	00:20:00	Kisêdjê
Kuhi Ikugü, Os Kuikuro se apresentam	2007	00:07:00	Kuikuro
Marangmotxíngmo Mirang das crianças Ikpeng para o mundo	2001	00:35:00	Ikpeng
Martírio	2016	02:42:00	Guarani-Kaiowá
Mbya Mirim	2013	00:22:00	Guarani-Mbya
Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – Duas aldeias, uma caminhada	2008	00:63:00	Guarani-Mbya
Moyngo, O Sonho de Maragareum	2000	00:42:00	Ikpeng
Nguné Elü, O dia em que a lua menstruou	2004	00:28:00	Kuikuro
Ninguém come carvão	1991	00:14:00	-
No caminho com Mario	2014	00:21:00	Mbya-Guarani
No tempo das chuvas	2000	00:38:00	Ashaninka
No tempo do verão	2013	00:22:00	Ashaninka
Nós e a cidade	2009	00:05:41	Guarani-Mbya
O Espírito da TV	1990	00:18:00	Wajãpi
O Mestree o Divino	2013	00:85:00	Xavante
Para os nossos netos	2008	00:10:00	Panará

Peixe Pequeno	2010	00:03:00	Enawenê-Nawê
PEMP	1988	00:27:00	Gavião - Parakatejê
Pi'õnhitsi, Mulheres Xavante sem Nome	2009	00:56:00	Xavante
Placa não fala	1996	00:26:00	Wajãpi
Príara Jõ, Depois do ovo, a guerra	2008	00:15:00	Panará
Programa de índio 1, 2, 3, 4	1996	00:26:00	-
Qual é o jeito Zé?	1990	00:14:00	-
Segredos da mata	1998	00:37:00	Wajãpi
Shomõtsi	2001	00:42:00	Ashaninka
Shuku Shukuwe - A vida é para sempre	2012	00:43:00	Hunikui (Kaxinawá)
SOS Rio Xingu	1995	00:33:00	Ikpeng / Kisêdjê / Kuikuro
TAVA, a casa de pedra	2012	00:78:00	Guarani-Mbya
Tem que ser curioso	1997	00:16:00	Xavante
Troca de Olhares	2009	00:05:00	Ashaninka / Hunikui (Kaxinawá)
Tsõ'rehipãri, Sangradouro	2009	00:28:00	Xavante
Txêjkhô Khãm Mby, Mulheres Guerreiras	2011	00:12:00	Kisêdjê
Uma aldeia chamada Apiwtxa	2010	00:52:00	Ashaninka
Uma escola Hunikui	2008	00:03:00	Hunikui (Kaxinawá)
Vamos à luta!	2002	00:18:00	Makuxi

Vídeo nas Aldeias	1989	00:10:00	-
Vídeo nas Aldeias 25 Anos (livro-vídeo)	2011	03:30:00	Akuntsu / Ashaninka / Enawenê-Nawê / Gavião - Parakatejê / Guarani-Mbya / Hunikui (Kaxinawá) / Ikpeng / Kanoê / Kuikuro / Panará / Xavante
Wai'á Rini, O poder do sonho	2001	00:48:00	Xavante
Wai'á, O segredo dos homens	1988	00:15:00	Xavante
Wapté Mnhõnõ, Iniciação do Jovem Xavante	1999	00:56:00	Xavante
Xinã Bena, Novos tempos	2006	00:52:00	Hunikui (Kaxinawá)
Yãkwá, O banquete dos espíritos	1995	00:54:00	Enawenê-Nawê
Yaõkwá	2009	00:54:00	Enawenê-Nawê
Yoonahle, A palavra dos Fulni-ô	2013	00:45:00	Fulni-ô

Fonte: Autoria própria, 2021.