
HISTÓRIA E CINEMA NA INFÂNCIA: A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E O ENSINO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA ESCOLA¹

**HISTORY AND CINEMA IN CHILDHOOD:
THE HISTORY OF INDIGENOUS PEOPLES AND THE CINEMATIC LANGUAGE
TEACHING IN SCHOOL**

Artur Alves da Silva²

RESUMO: A proposta deste artigo é identificar e avaliar a influência das representações que retratam os povos indígenas nas aulas de História, bem como investigar o processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem e o nível de compreensão sobre o conteúdo e a linguagem do cinema presentes de maneira recorrente no cotidiano e na formação do repertório cultural de estudantes do Ensino Fundamental I. Apesar de estar amplamente presente no cotidiano das crianças, seja para divertir ou informar, o cinema ainda não recebe a atenção que merece dentro do ambiente escolar. Esta observação motivou o desenvolvimento de um projeto de pesquisa a partir do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação sobre como esta forma de interpretação da realidade e construção do conhecimento histórico pode ser utilizada como ferramenta educacional no ensino de História sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de história. Cinema indígena. Linguagem cinematográfica. Desenvolvimento cognitivo. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify and evaluate the influence of representations that depict indigenous peoples in history classes, as well as investigate the process of cognitive development and learning and the level of understanding of the content and language of cinema present recurrently in everyday and the formation of the cultural repertoire of elementary school students I. Despite being widely present in the daily lives of children, either to amuse or inform, the movie does not get the attention it deserves within the school environment. This observation has stimulated the development of a research project from the Stimulus Program to Graduate Teaching about how this way of interpreting reality and construction of historical knowledge can be used as an educational tool in teaching history on the subject of history and culture of indigenous peoples.

Keywords: Teaching of history. Indigenous movies. Film language. Cognitive development. Elementary school I.

¹ Agência de Fomento: Universidade de São Paulo, Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), Dr^a Antônia Terra de Calazans Fernandes (orientadora). Neste caso, o programa esteve vinculado à disciplina "O Ensino de História e a Questão Indígena", ministrada no ano de 2012, no curso de Graduação e Licenciatura de História, da USP.

² Professor do Ensino Básico, graduando do curso de História da USP, bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Introdução

As populações indígenas que vivem no Brasil herdaram, preservaram e compartilharam conhecimentos fundamentais para a história da população brasileira. Estas culturas, tão diversas quanto ricas em complexidade, repletas de tradições e costumes singulares, fazem parte de uma trajetória que ultrapassa os limites do “tradicional” ensino de História do Brasil – embasado pela historiografia escrita desde o século XIX e divulgada amplamente pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – marcando seu lugar na História cultural da humanidade e de toda a sua produção material e imaterial desenvolvida ao longo do tempo.

Apesar desta relevância histórica e cultural os povos indígenas ainda convivem com diversos problemas sociais resultantes do desrespeito e do desconhecimento por parte das populações não indígenas. No Brasil, a Lei nº 11.645/08³ colocou em evidência o preconceito arraigado na sociedade brasileira, com relação às populações indígenas, que é permeado por generalizações, estereótipos e considerações etnocêntricas reproduzidas nos mais diversos ambientes sociais.

Em consequência desta alteração na legislação e no currículo escolar, diversas fontes de informação e materiais didáticos que circulam dentro do ambiente escolar passaram a ser repensados. Os motivos são à ineficácia ou ausência dos materiais voltados para esta temática e as abordagens que se distanciam dos estudos acadêmicos mais recentes sobre os modos de vida das nações indígenas no Brasil. É nesta conjuntura que o cinema – e sua linguagem cinematográfica – como material didático surge como uma opção potencial de ensino-aprendizagem a ser utilizado nas aulas de História desde o ensino fundamental I.

Ao propor a análise deste problema, convém esclarecer de início que os termos cinema e audiovisual, assim como os termos filme e vídeo, serão utilizados como sinônimos, pois, embora as diferenças conceituais, técnicas e

³ A referida lei além de incluir o ensino de História e Cultura indígena, reitera a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana prevista na Lei 10.639/03.

históricas sejam de conhecimento do autor, neste caso, não contribuirão para o melhor entendimento sobre o tema analisado e, portanto, tais diferenças não serão abordadas neste artigo. Quanto ao conceito de representação buscou-se uma aproximação com a concepção que Roger Chartier (1991, p. 183) descreve no artigo *O mundo como representação* em que salienta a capacidade deste conceito de apreender não apenas “os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social”, mas também “as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Para Chartier (1991, p. 177) não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao [seu] mundo”, o que no caso da temática dos povos indígenas no Brasil é um dos aspectos fundamentais para se compreender como são produzidas as significações pelas quais são definidas as relações sociais e as identidades de cada povo.

1. Revisão bibliográfica

De maneira geral, na bibliografia selecionada houve a percepção de que todos os subtemas que cercam o problema apresentado pelo projeto de pesquisa possuem um caráter inovador, seja no objeto de pesquisa – como no caso do uso do cinema e do ensino da linguagem cinematográfica na escola – ou na abordagem sobre tal objeto – à exemplo das representações sobre os povos indígenas construídas após a década de 1980, principalmente pelos próprios povos indígenas. Outra característica marcante na bibliografia encontrada foi a atualidade das discussões que envolvem tais subtemas. Dos materiais selecionados e que de alguma forma interferiram na pesquisa praticamente metade foram publicados nos últimos cinco anos.

Destes, a maior quantidade de textos e variedade de abordagens, se referem às representações sobre as populações indígenas no Brasil. Escritos, em grande parte, por antropólogos ou historiadores, os textos se dividem entre os que fazem uma revisão historiográfica com o objetivo de divulgar pesquisas

realizadas, reunir as pesquisas mais relevantes e demonstrar a superação de teorias e conceitos já ultrapassados; e os textos que tem por objetivo aproximar a produção científica acadêmica da sociedade, especialmente dos professores que são os divulgadores de novos conhecimentos no ambiente escolar. À exemplo do primeiro caso estão a dissertação *Versões Didáticas da História indígena (1870-1950)* (2000), de Adriane C. da Silva, e o livro *Os Índios na História do Brasil* (2010), de Maria R. C. de Almeida (que também é direcionado para a formação ou atualização de professores), enquanto as obras que se referem ao segundo caso incluem os livros *Os Índios e o Brasil* (2012), de Mercio P. Gomes, e *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (1995), de Aracy L. da Silva e Luis D. B. Grupioni, *A Presença Indígena na Formação do Brasil* (2006), de João P. de Oliveira e Carlos A. da R. Freire, e *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), de Gersem dos Santos Luciano – Baniwa.

No que se refere às representações dos povos indígenas especificamente no cinema, a quantidade de trabalhos diminuiu substancialmente. Foi encontrado o livro *Cineastas indígenas – um outro olhar, Guia para professores e alunos* (2010), com organização de Ana C. Z. de Araújo, Ernesto I. de Carvalho e Vincent Carelli, e as dissertações *Cinema e imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70* (2000), de Edgard Cunha, e *O índio no cinema brasileiro e o espelho recente* (2002), de Juliano Gonçalves da Silva, são os de maior destaque. Estes trabalhos – além de analisarem as representações sobre os povos indígenas – aproximam-se pela ênfase no papel do cinema como um instrumento político de resistência cultural dos povos indígenas diante dos conflitos pela defesa de seus direitos e por uma maior visibilidade frente ao Estado e a sociedade brasileira.

Os textos que abordam o uso do cinema no ensino de História são todos voltados para professores e, em geral, procuram analisar o processo de transposição didática entre a obra fílmica e a aula, além de sugerir alternativas que auxiliem o trabalho dos professores. As abordagens, no entanto, são bastante diversificadas. José Manuel Moran, no artigo *O vídeo na sala de aula* (1995), classifica de maneira perspicaz algumas formas de utilização do vídeo sem detalhar as especificidades desta utilização conforme cada matéria/disciplina

ministrada. Por outro lado, em capítulo do livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2005), Circe Bittencourt analisa a potencialidade do uso do cinema nas aulas de História, apostando no caráter inovador do cinema acompanhado de novas dinâmicas em sala de aula, no aspecto documental dos filmes, em sua riqueza de informações e proximidade como público. Já Marcos Napolitano, no livro *Como usar o cinema na sala de aula* (1996), sugere possibilidades de utilização do cinema tanto direcionadas para matérias específicas como para temas transversais, além de abordar o ensino da linguagem cinematográfica e de sugerir diversas atividades didáticas para os professores.

Embora o projeto de pesquisa tenha se embasado francamente no livro *Psicologias – uma introdução ao estudo da Psicologia* (1999), de Ana M. B. Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes T. Teixeira, e no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1991), de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, os artigos *Aprendendo a ler, aprendendo a escrever História: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico* (2008), de Maria A. M. dos Santos Schmidt, e *Escrever e pensar historicamente: recursos cognitivos envolvidos na produção textual* (2009), de Maria Lima, trouxeram contribuições para o entendimento das adequações necessárias para o ensino de História com diferentes públicos.

Alguns textos encontrados se destacam pela transversalidade entre os subtemas do projeto de pesquisa. O artigo *O que o cinema pode ensinar sobre História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica* (2010), de Éder Cristiano de Souza, assim como o livro *Ensino de História: Fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, abordam o uso do cinema para as aulas de História preocupando-se, não apenas com os resultados potenciais do uso do cinema, mas com a maneira como se dá o processo de aprendizado dos estudantes. Nestes casos, ficou ausente a discussão sobre a função da linguagem cinematográfica na transmissão da mensagem do filme vinculada ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Em outros dois artigos selecionados nota-se uma transversalidade ainda mais ampla e interessante para este projeto de pesquisa. Em *Índios Panará no cinema contemporâneo: apontamentos sobre um filme indígena e um não-*

indígena (2002), de Noelma C. dos Santos e Karliane M. Nunes, e *Ensino de História e a temática indígena: o uso do cinema na sala de aula, uma análise do filme "Terra vermelha"* (2012), de Laís Alves Sanchez, as análises enfocam as representações sobre os povos indígenas, especificamente no cinema, apostando na linguagem cinematográfica como meio para se alcançar o entendimento pleno sobre as informações transmitidas pelo filme.

Entretanto, nenhum dos textos encontrados relaciona todos os subtemas que envolvem este projeto de pesquisa. Naqueles que abordam as representações dos povos indígenas através do cinema, falta a preocupação com o uso deste cinema na escola e mesmo com o papel da linguagem cinematográfica para o melhor entendimento do filme pelos estudantes. Já os que abordam o uso do cinema e a linguagem cinematográfica deixam de lado o processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem que precede o uso do cinema em sala de aula. Dos trabalhos que se preocupam com o ensino de História adequando-se conteúdos, linguagens e abordagens ao processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante, nenhum se refere à temática indígena. E, entre todos os textos pesquisados, quase irrelevante foi a preocupação com os estudantes do ensino fundamental I, crianças entre os oito e onze anos de idade que já estudam História em suas escolas e produzem seus significados sobre os povos indígenas.

Conforme se verificará neste relatório, e no artigo resultante do projeto de pesquisa, a linguagem cinematográfica é tomada como elemento fundamental para a compreensão e produção de significados sobre o filme. Esta adequação necessária, ao ser colocada para estudantes do ensino fundamental I, exige o melhor entendimento sobre os estudos que teorizam acerca do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem na infância. Sem este esclarecimento, corre-se o risco de, por um lado, se ignorar o papel do meio para se alcançar o fim – exagerando-se nas cobranças de “criticidade” dos estudantes; por outro lado, corre-se o risco de desperdiçar a oportunidade de levar a educação a um estágio mais desenvolvido e os estudantes a um nível de melhor compreensão do mundo em que vivem e maior autonomia na emaranhada trama de significados à que estão sujeitos.

2. Representações dos povos indígenas na história do Brasil

De maneira geral, desde o momento do contato com os colonizadores europeus as representações sobre as nações indígenas foram construídas em comparação com os padrões sociais e a experiência histórica das sociedades européias. Esta constatação pode ser identificada na reprodução da figura de “um índio” quase sempre genérico, destituído de uma cultura própria, selvagem, visto sempre no passado ou como espécie em extinção e não como sujeitos históricos da formação do povo brasileiro. Sendo assim, se faz necessário problematizar estas representações sobre as sociedades indígenas reproduzidas por historiadores, etnólogos, antropólogos e romancistas, desde o século XIX, demonstrando a importância do acervo iconográfico canonizado pelos materiais didáticos e o papel destas imagens na configuração da memória difundida através da cultura escolar (SILVA, Adriane C. da, 2000).

No século XIX, o projeto de uma nação composta por uma identidade única, um povo, uma história, uma cultura nos padrões europeus, exigia dos intelectuais uma homogeneização da população com base no modelo ocidental e branco. A saída encontrada pelos intelectuais e pelo Estado foi a de “civilizar” o indígena (GUIMARÃES, 1988). Esta política assimilacionista foi intensificada no decorrer do século XX devido ao crescimento da população brasileira não indígena e à expansão da exploração econômica do território na direção do interior do país. Assim, o desafio dos grupos indígenas era o de continuar existindo enquanto comunidade, ao mesmo tempo em que as forças políticas no controle do Estado tentavam extinguir as etnias indígenas e se apropriar de suas terras.

Conforme Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 137), três representações sobre os povos indígenas possuem destaque nos discursos históricos, literários e políticos do oitocentos: os “índios idealizados” do passado, que eram os indígenas descritos na literatura, submissos ao agente civilizador como descrito nos livros de José de Alencar; os “índios bárbaros” do sertão que eram os que não se enquadravam nas leis, vistos como empecilho a expansão das fronteiras; e os “índios degradados”, que eram os adaptados a sociedade

colonial vistos como misturados, não puros. Tais imagens foram criadas por historiadores, antropólogos, etnólogos e romancistas como Francisco Adolfo Varnhagem, Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Olavo Bilac, Coelho Netto, Ary Matta, Capistrano de Abreu, Rocha Pombo, entre outros intelectuais de destaque entre 1870 e 1950 que, em geral, tiveram como base os documentos dos primeiros cronistas que descreveram as populações indígenas logo após a chegada dos europeus ao continente americano. Estas representações estavam relacionadas com os interesses políticos da elite intelectual e política que dominou os meios acadêmicos desde a criação do IHGB, em 1838, até as primeiras décadas do século XX.

Com base nesta produção historiográfica, é possível notar que as representações sobre as populações indígenas foram construídas em comparação com os padrões sociais e a experiência histórica das sociedades européias. Conforme afirma Adriane C. da Silva (2000, p. 31) sobre a construção das representações dos povos indígenas, a historiografia erudita e os livros didáticos demonstram “um duplo movimento de identificação: ao mesmo tempo em que delinea os contornos do Estado brasileiros em relação aos outros Estados Nacionais, também define internamente quem são os excluídos do projeto de Nação por não serem civilizados”. Isto pode ser identificado na reprodução da representação de um “índio” quase sempre genérico, destituído de uma cultura própria, selvagem, e, sem exceção, visto sempre no passado ou como espécie em extinção e não como sujeitos históricos da formação do povo brasileiro.

Ainda conforme Adriane C. da Silva (2000), outros problemas apontados quanto ao papel destas representações na formação de ideias de nacionalidade e identidade são: os preconceitos e estereótipos; os momentos em que as sociedades indígenas aparecem e desaparecem na história dos livros didáticos; a defasagem entre a produção didática e a pesquisa acadêmica de história e antropologia; a história indígena sendo ignorada devido a concepção de tempo etnocêntrica que trata o ano de 1500 como o início da história de um território que estava vazio e seria destinado a ser ocupado pelos europeus; a ideia de que as sociedades indígenas fazem parte do passado colonial ou irão desaparecer em breve; que são coadjuvantes dos bandeirantes e jesuítas e não sujeitos históricos; exóticos quanto aos costumes; o maniqueísmo que considera as

etnias indígenas boas ou más, cordiais e amigáveis durante a colonização e, depois, traíçoeiros e inimigos do progresso e da civilização em função de suas alianças e de sua resistência aos interesses dos não indígenas.

Sobre estas representações, os principais problemas que podem ser identificados são a figura de um "índio genérico" que não leva em consideração as especificidades culturais dos diferentes grupos indígenas, homogeneizando e estereotipando-o como um indivíduo que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e fala tupi. Estas representações simplistas, como a que classifica os indígenas em selvagens bons ou maus à exemplo dos romances *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar⁴, são consequências da ideia de que isolados os povos indígenas seriam mais puros, tal como foram descritos no passado, mas se contaminados pela civilização se tornariam fadados a desaparecer ou a se corromperem. Assim, as populações indígenas eram consideradas através da negação de valores europeus como governo, sedentarismo e tecnologia.

Entretanto, conforme afirma Maria R. C. de Almeida (ALMEIDA, 2010), pesquisas recentes revelam que diversos aspectos da historiografia brasileira já podem ser superados como, por exemplo: a ideia de que os indígenas se dividiam entre os "mansos" aldeados (bons e aliados) e os "selvagens" do sertão (maus e inimigos); a ideia de que os indígenas não aldeados resistiam impondo o medo aos portugueses; a ideia de que os indígenas não tinham poder de decisão ou de barganha para negociar com a Coroa Portuguesa, e depois com o Estado brasileiro; e a ideia de que as leis que vigoravam no Brasil não foram usadas pelos índios para obter benefícios da Coroa e fugir da escravidão; e, principalmente, as ideias generalizadoras e simplistas sobre os diferentes povos indígenas que os descrevem como se fossem um só povo ou vários povos, mas todos com a mesma cultura e história.

Do ponto de vista dos trabalhos de pesquisa desta "nova" história indígena pode-se destacar: a construção de representações sobre indivíduos e nações indígenas como sujeitos históricos e políticos, e não mais como coadjuvantes de outros atores sociais, como em grande parte das pesquisas realizadas nos séculos XIX e XX; a contribuição metodológica que a aproximação entre

⁴ José Martiniano de Alencar (1829-1877), jornalista, político e escritor de grande influência na literatura brasileira, publicou *O Guarani* em 1857 e *Iracema* em 1865.

historiadores e antropólogos trouxe às pesquisas sobre as populações indígenas, como a reconceituação de aculturação e resignificação cultural, de identidade, de tradição, dentro de uma perspectiva embasada pelos processos históricos e pelas estruturas culturais; e os movimentos sociais indígenas que cobraram dos profissionais da pesquisa e ensino de história uma nova representação de suas populações e, indo além, se colocaram como produtores das pesquisas e materiais didáticos que pudessem contar a história do Brasil à maneira de cada povo indígena (ALMEIDA, 2010; SILVA, Adriane C. da, 2000).

A reconstrução da participação das sociedades indígenas na história do Brasil é fundamental para esclarecer as conceituações e métodos de análise já ultrapassados e possibilitar a identificação de novas abordagens que modifiquem este quadro. Neste sentido, é possível perceber como as pesquisas mais recentes inovaram em métodos e conceitos sobre a história indígena – dentro da conjuntura desencadeada na década de 1970 – na qual está presente uma perspectiva relacionada com as revisões historiográficas no âmbito político e econômico (ALMEIDA, 2010), com os questionamentos sobre o papel do ensino de história para a sociedade brasileira (BITTENCOURT, 1998; CORDEIRO, 2000; KARNAL, 2003) e com as reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à diferença que foi consagrado pela constituição de 1988 (FREIRE e PACHECO DE OLIVEIRA; LUCIANO, 2006).

3. Representações dos povos indígenas na história do cinema brasileiro

O cinema de temática indígena no Brasil já ultrapassa os cem anos de história. O filme *Os Sertões de Mato Grosso*, produzido em 1912, pelo major Luiz Thomas Reis, como parte dos trabalhos da Comissão Rondon, é considerado o marco inicial desta trajetória (CUNHA, 1999). Neste período, logo após “A bela época” do cinema brasileiro (1908-1911), a produção nacional imergiu em uma crise provocada pela concorrência com os filmes estrangeiros, em maior número e com técnicas de produção mais avançadas. Ainda assim, outras cinco produções, entre ficções e documentários, foram realizadas contendo a temática

indígena, *Expedição Roosevelt* (1914), *O Guarani* (1916), *Rituais e Festas Bororo* (1916), *Iracema* (1919) e *Ubirajara* (1919).

A partir da década de 1920 o cinema de temática indígena ganhou impulso com os documentários de Silvino Santos, *No país das Amazonas* (1922) e *No rastro do Eldorado* (1925), que retratam grupos indígenas e o ambiente onde vivem no Norte do país. Outros filmes deste período são *O caçador de diamantes* (1933), de Vittorio Capelaro, *O Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro, e *Casei-me com um Xavante* (1957), de Alfredo Palácio. Na década de 1970 a quantidade e diversidade de filmes com a temática indígena é ampliada, surgem *Como era gostoso o meu francês* (1970), de Nelson Pereira dos Santos, *Uirá* (1974), de Gustavo Dahl, uma nova versão para *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (1979), de Carlos Coimbra, e *Raoni* (1978), de Jean-Pierre Dutilleux e Luiz Carlos Saldanha.

Com a participação ativa de movimentos sociais indígenas e a promulgação da Constituição de 1988, garantindo pela primeira vez na história do país o direito à diversidade às populações indígenas no Brasil, a temática indígena permanece presente no cinema brasileiro. Filmes como *Kuarup* (1989), de Ruy Guerra, *Brincando nos campos do senhor* (1991), de Hector Babenco, *Capitalismo Selvagem* (1993), de Andre Klotzel, *O Guarani* (1995), de Norma Bengell, e *Hans Staden* (2000), de Luiz Alberto Pereira, são alguns exemplos que demonstram a pluralidade de perspectivas sobre as populações indígenas presentes na sociedade brasileira.

Levando em consideração a especificidade de cada obra fílmica e sem pretender estabelecer regras genéricas para todos os filmes que abordam a temática dos povos indígenas, é importante observar que grande parte dos filmes realizados até a década de 1990 foram produzidos e dirigidos por não-indígenas, o que interferiu diretamente nas escolhas dos conteúdos e das abordagens resultando, em alguns casos, em perspectivas unilaterais⁵. *O Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro, por exemplo, reproduz e naturaliza a hierarquia criada pela ideologia colonialista no modo de

⁵ Exemplo de estudo sobre as similitudes nas perspectivas unilaterais entre filmes que abordam a temática dos povos indígenas pode ser encontrado em CUNHA, Edgard. *Cinema e imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, USP. São Paulo, 2000.

representação eurocêntrico⁶. Neste caso, o discurso colonialista, tal como afirma Robert Stam (2006, p. 22), purifica a história ocidental pensando sobre si mesma “com base em suas conquistas mais nobres – a ciência, o progresso, o humanismo – e sobre o não-ocidental com base em suas deficiências, reais ou imaginárias”.

Como reação a estas produções, surge no final da década de 1980 um novo cinema indígena, porém produzido por jornalistas, cineastas e antropólogos alinhados aos movimentos sociais indígenas e conscientes das representações estereotipadas que o cinema já havia reproduzido até então. Este movimento, iniciado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI)⁷, através de oficinas de vídeo, não apenas construiu representações, mas possibilitou a apropriação do cinema por parte de diversas populações indígenas que o resignificaram em instrumento político a serviço da luta pela demarcação de terras, da defesa dos direitos garantidos pela Constituição de 1988 e da autonomia de suas culturas.

Ao denominarmos este conjunto de produções audiovisuais por “cinema indígena”, e não mais por “cinema de temática indígena”, estamos nos referindo a um subgênero capaz de articular não apenas a participação das populações indígenas na construção de suas próprias representações, mas a abordagem dos fatos históricos e de aspectos culturais; o meio em que estes filmes são produzidos; a linguagem cinematográfica desenvolvida por estes filmes; e a intencionalidade de seus autores. Em outras palavras, conforme Shohat e Stam (2006, p. 67), em contraposição aos antigos filmes etnográficos que apresentavam a perspectiva “científica” e “verdadeira” sobre os povos indígenas “as novas produções buscam uma ‘prática participativa’, uma ‘antropologia dialógica’, uma ‘distância reflexiva’ e uma ‘filmagem interativa’”.

Um exemplo deste cinema indígena a que estamos nos referindo é o documentário *Shomõtsi* (2001). Realizado pelo professor e cineasta indígena Valdete Pinhanta, o vídeo retrata o cotidiano do personagem que dá título ao filme. Pai solteiro, Shomõtsi cria os filhos sozinho com o conhecimento da tradição Ashaninka, bom humor e uma pequena ajuda do Estado. O registro das

⁶ Uma análise detalhada desta representação pode ser encontrada em MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro, Cinema, História. São Paulo: Alameda, 2013.

⁷ O CTI é uma ONG criada por antropólogos e indigenistas, no ano de 1979. Informação retirada do site: http://www.trabalhoindigenista.org.br/pagina.php?p=quem_somos.php em 17/12/2012.

imagens, produzidas como um estudo etnográfico, apresenta diversos aspectos do modo de vida Ashaninka, como a alimentação com mandioca, o uso da folha de Koka, o artesanato que serve como fonte de renda, a pintura corporal diária e o gosto pelo futebol. Além destes elementos é possível notar a habilidade para a sobrevivência de Shomõtsi e sua família, a afetuosidade e bom humor na criação dos filhos e na relação com seus vizinhos, e a paciência ao esperar a ajuda do Estado.

O modo de vida de Shomõtsi é abordado por um ângulo diferente da maior parte dos filmes produzidos no Brasil por não-indígenas, ao menos até a década de 1980, e é a sensibilidade no olhar de seu realizador definindo o que é importante ser registrado que o faz "cinema indígena" pleno. O processo de filmagem, que acompanhou os passos de Shomõtsi ao longo de dias inteiros com instrumentos básicos de produção, a linguagem cinematográfica composta por longas cenas realizadas com a câmera nas mãos, o som ambiente, o ritmo lento reproduzindo o cotidiano do personagem, e, por fim, a intencionalidade da obra que Valdete Pinhanta deixa explícita ainda no início do filme, isto é, mostrar o cotidiano de Shomõtsi, corroboram a singularidade do filme e do processo em que foi realizado.

Portanto, é possível afirmar que os filmes que se enquadram no "cinema de temática indígena", assim como os filmes que compõem o subgênero "cinema indígena", são materiais que podem estimular a produção de significados e, como tal, exigem um conhecimento mínimo sobre a linguagem cinematográfica. Como foi demonstrado em *Shomõtsi*, conteúdo e linguagem cinematográfica são elementos inseparáveis e constituintes de uma arte duplamente valiosa, tanto pela possibilidade de compreensão das sociedades indígenas, quanto pela aprendizagem de uma linguagem construída a partir de códigos específicos, sem a qual dificilmente uma produção cinematográfica pode ser compreendida em sua totalidade.

4. Cinema e história I: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Grande parte das produções audiovisuais utiliza técnicas sofisticadas para transmitir ideias, narrativas mais densas e histórias complexas para que possam convencer o público sobre a verossimilhança das informações e situações apresentadas. Nestes casos torna-se pertinente o questionamento sobre como se dá o processo de aquisição de informações e produção de significados por crianças que estudam no nível escolar fundamental I. Seria possível estabelecer uma relação entre um estágio de desenvolvimento intelectual mínimo e os principais elementos que compõem a linguagem das produções audiovisuais de forma a permitir uma compreensão mais ampla dos conteúdos veiculados nos filmes?

Esta questão acerca do desenvolvimento cognitivo necessário para que se possa pensar na utilização do cinema no ambiente escolar suscita outras questões dentro do campo da Psicologia como, por exemplo, se é possível que uma criança que estuda no 3º, 4º ou 5º ano de uma instituição escolar (momento em que, teoricamente, o estudante está se aperfeiçoando na leitura e escrita) aprenda qual a diferença entre um documentário e uma ficção? Que aprenda como um filme é produzido através de suas diversas etapas incluindo o surgimento da ideia inicial, o roteiro, a produção, a filmagem, a montagem e a exibição? E, principalmente, é possível que possa construir significados de forma consciente com base na leitura de elementos audiovisuais como a música, a fotografia, os diálogos, a encenação, os cenários e a edição? A partir de que ano letivo ou faixa etária o público escolar deve ter contato com a abordagem dos conteúdos fílmicos relacionados à linguagem cinematográfica? Para responder estas questões é de fundamental importância compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo e o processo de apropriação de conteúdos pela criança.

Para compreender o desenvolvimento cognitivo e o processo de apropriação de conteúdos pela criança, buscou-se embasamento teórico na psicologia da aprendizagem – principalmente nos estudos de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vigotski – com enfoque na vertente teórica da psicologia cognitivista da aprendizagem e da psicologia sócio-histórica desenvolvidas a partir do início do século XX. Restrita ao Leste Europeu até os anos de 1960, quando se tornou conhecida em outras partes do globo causando grande impacto, a psicologia

sócio-histórica chegou ao Brasil somente na década de 1980, através de suas relações com a Psicologia da Educação e a Psicologia Social.

A definição do campo de estudo e dos objetos de análise da psicologia da aprendizagem pode ser entendida de forma mais clara tomando-se como exemplo o livro de Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 114), segundo o qual os estudos sobre o processo de aprendizagem se dividem entre as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas. Embora as teorias do condicionamento tenham produzido um amplo conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual dos seres humanos, este trabalho se utilizou da teoria cognitivista que considera a aprendizagem como um processo em que o sujeito, a partir de seu relacionamento com o mundo externo, organiza seu conhecimento internamente formando uma estrutura cognitiva. É através desta estrutura que se cria um universo conceitual de significados que será ponto de partida para a atribuição de outros significados à realidade em que o indivíduo se encontra e determinará como este indivíduo se situará no mundo em que vive.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é o processo de organização e assimilação de novas informações, através de diferentes formas de linguagens, à estrutura cognitiva e pode ocorrer de forma mecânica ou significativa. Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 117-122), à luz das teorias de David Ausubel e de Jerome Bruner, afirmam que as novas informações não se associam de forma mecânica a conceitos específicos pré-existentes na estrutura cognitiva, no início do desenvolvimento cognitivo. Já na aprendizagem significativa, as novas informações são assimiladas pela estrutura cognitiva e relacionam-se com seus pontos de ancoragem, que são os conhecimentos relevantes e disponíveis na estrutura cognitiva e que ajudarão na atribuição de novos significados na relação entre o sujeito e o mundo. Com base nestas concepções de cognição e aprendizagem, é possível sistematizar quais seriam as condições ideais para a aprendizagem em um ambiente educativo. Para estes teóricos, o processo de aprendizagem está condicionado à eficácia na organização da estrutura da matéria a ser ensinada ao aprendiz e a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a estrutura da matéria a ser ensinada deve conter informações que possuam a natureza geral do fenômeno, as ideias mais gerais,

as ideias mais elementares e as ideias essenciais da matéria a ser estudada. Ao mesmo tempo, a investigação, o momento de descoberta, a compreensão da relação entre fatos e ideias e a aplicação dos conteúdos aprendidos para novas situações, são elementos fundamentais para a aprendizagem do educando ao qual o educador precisa estar atento antes, durante e depois ao ato de ensinar.

Por outro lado, é a motivação – processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma necessidade interior do indivíduo, de sua relação com o ambiente, e de um objeto que cause a satisfação de seu desejo, interesse ou necessidade – que condiciona uma situação de facilidade ou dificuldade para o aprendizado. A identificação destas condições ou variáveis intrínsecas à motivação foi desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski e compõem os fundamentos da psicologia sócio-histórica.

Seguindo a pensamento marxista e embalado pela Revolução de 1917, Vigotski criticou a ideia de que as capacidades humanas são o resultado da maturação do organismo e buscou explicar a origem social do desenvolvimento intelectual. Em resumo, podem-se citar quatro aspectos como fundamentos da concepção de Vigotski:

1. A ideia de que todos os fenômenos devem ser estudados como processo em permanente movimento e transformação;
2. Mudanças quantitativas e qualitativas são intrínsecas aos fenômenos psicológicos fazendo processos elementares tornarem-se complexos;
3. A ideia de que o homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos;
4. A linguagem, a escrita, o sistema de números compõem o sistema de signos criados e modificados pela sociedade ao longo de sua história, interferindo no mundo vivido e no nível de desenvolvimento cultural da humanidade. A internalização desses signos é o motor das transformações dos seres humanos.

Desta forma, seguindo a tradição marxista, conforme Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 124), "Vigotski considera que as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura", ou seja, são as ações

no mundo vivido que determinam a consciência, e não a consciência do homem que determina o modo de viver.

Para Vigotski o desenvolvimento se dá de fora para dentro e inclui o contato com a cultura produzida pela humanidade, a maturação do organismo e a presença do "outro", ou seja, de relações sociais que possam mediar a apropriação de novas informações. Nas palavras de Vigotski:

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. [...] No seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral da criança. Pesquisas precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1991, p. 114).

Nesta perspectiva, a escola é um lugar apropriado para o aprendizado na medida em que oferece tais condições de forma sistematizada e intencional. É importante salientar que para Vigotski não há uma programação biológica para o desenvolvimento mental dos seres humanos que preceda o desenvolvimento intelectual, e sim o inverso, é o aprendizado e o desenvolvimento intelectual que produz o desenvolvimento mental.

Estas concepções de Vigotski têm por base seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (1984) que é a distancia entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de uma criança resolver problemas apenas com sua estrutura cognitiva pré-existente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de uma criança resolver problemas com a estrutura cognitiva pré-existente em conjunto com os significados advindos de aprendizados e relações sociais novas). Sendo assim, para Vigotski a aprendizagem na escola é um processo social que ocorre a partir da interação com adultos e colegas e tem como resultado o desenvolvimento do indivíduo, e a escola é o espaço especializado para que a Educação exerça sua função social na construção da humanidade. Neste processo de construção e organização da estrutura cognitiva, a linguagem é uma ferramenta fundamental, pois torna possível a aprendizagem sistematizada do conhecimento social e histórico,

possibilita a representação da realidade e a produção de novos significados, seja nas interações sociais ou no universo interno, psicológico.

Os estudos de Vigotski tiveram grande impacto na Psicologia do Desenvolvimento, campo da psicologia que refere-se ao desenvolvimento mental, afetivo e social dos seres humanos. Nas palavras de Bock, Furtado e Teixeira, “estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos” (2001, p. 98). Jean Piaget destacou em sua Teoria do Desenvolvimento Humano o que melhor os indivíduos conseguem fazer em cada faixa etária.

O início e o término de cada fase são demonstrados pelas novas estruturas mentais que aparecem nos indivíduos, mas não deve ser concebido como marco evolutivo, e sim uma referência submetida à critérios educacionais, sociais e as características biológicas. Assim, o desenvolvimento humano se divide em quatro períodos:

1º período: Sensório-motor (de 0 a 2 anos);

2º período: Pré-operatório (de 2 a 7 anos);

3º período: Operações concretas (de 7 a 11 anos);

4º período: Operações formais (de 11 ou 12 anos em diante).

Como esta pesquisa sobre o ensino de história e cultura indígena a partir do cinema e da linguagem cinematográfica será voltada para os estudantes do ensino fundamental I, com enfoque no 3º, 4º e 5º ano (antigas 2ª, 3ª e 4ª séries), buscou-se focar o 3º período da teoria de Piaget, ou seja, o estágio das operações concretas (de 7 à 11 anos), também denominado como 2ª infância. Porém, antes de iniciar a análise sobre as operações concretas, é importante destacar, resumidamente, algumas variáveis que influenciaram seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo.

Entre os fatores que influenciam o desenvolvimento humano estão a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica e o meio ambiente. A abordagem sobre o desenvolvimento se dá através de quatro

aspectos básicos: físico-motor; intelectual; afetivo-emocional; e social. Em todos os indivíduos é possível encontrar estes quatro aspectos de forma indissociável, se relacionando permanentemente.

Para Jean Piaget em cada estágio de desenvolvimento os seres humanos são guiados por uma busca pelo equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais e as restrições criadas pelo meio ambiente para a satisfação destas necessidades. A capacidade seletiva, ou seja, a organização e produção de significados é o que permite aos seres humanos a adaptação a diferentes realidades. Tal adaptação é o movimento de assimilação e incorporação destes significados ao organismo e o ajuste do organismo aos elementos incorporados, ao qual resulta o desenvolvimento intelectual (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 127).

Sendo assim, o período das operações concretas, ou da infância propriamente dita, é iniciado por volta dos 7 anos de idade e pode alcançar os 12 anos de idade. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de operações concretas, tanto com objetos como em situações específicas, nas quais a criança coordena pontos de vista diferentes, integrando-os de maneira lógica e coerente. Isto possibilita a construção e desconstrução de uma ideia mentalmente, em um jogo de quebra-cabeça, por exemplo, a criança é capaz de perceber um erro, desmontar o jogo e reiniciá-lo do ponto em que havia errado. Em nível de pensamento, a criança consegue pensar antes de agir, compreender o tempo dividido entre o passado, o presente e o futuro, estabelecer relações de causa e efeito, trabalhar com ideias sob dois pontos de vista e conceber a noção de número, comprimento, quantidade, peso e volume.

No plano afetivo, ao mesmo tempo em que ganha autonomia, a criança aprende a trabalhar em grupo e cooperar com outras pessoas de maneira menos egocêntrica que no estágio anterior. Estas características, aliadas ao surgimento da vontade como qualidade superior e a organização dos próprios valores morais, tendem provocar a aproximação de grupos de colegas da mesma faixa etária, que irão satisfazer as necessidades de afeto e segurança com base nos novos valores morais, e autonomia com relação aos adultos.

Desta forma, as capacidades mencionadas acima que correspondem, em geral, ao período das operações concretas, certamente, possibilitam o ensino de

história a partir de conteúdos e da linguagem específica de cada material didático. Os códigos que compõem a linguagem cinematográfica, por exemplo, podem ser desconstruídos e reconstruídos mentalmente com exercícios para o pensamento que podem ser preparados com materiais e situações concretas, como oficinas de produção de vídeo, assistência de filmes, jogos envolvendo representações, entre outras atividades em grupos ou individualmente, com a orientação de um educador.

Portanto, com base nas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo já mencionadas; na influência de produções audiovisuais para a formação cultural entre as crianças; e na utilidade e eficiência que o cinema tem no ambiente educacional com crianças na faixa etária dos sete aos doze anos de idade, pode-se afirmar a adequação e necessidade da inclusão do cinema concomitante ao ensino da linguagem cinematográfica e paralelamente ao processo de alfabetização para a leitura e escrita de textos, a partir do 3º ano do ensino fundamental I. Os resultados potenciais desta medida apontam para uma melhor compreensão das informações transmitidas aos estudantes por meio do cinema, para a renovação no uso de materiais didáticos, abordagens e conteúdos e, no caso da história dos povos indígenas no Brasil, para análises comparativas entre diferentes representações e a possibilidade de superação de antigos preconceitos, já ultrapassados, mas que ainda são reproduzidos nos mais diversos meios sociais, inclusive, em instituições de ensino por todo o país.

5. Cinema e história II: a linguagem cinematográfica no ensino de história

Desde 1893, quando Thomas A. Edison realizou a primeira projeção de um filme através do quinetoscópio e, posteriormente, quando os irmãos August e Louis Lumière realizaram a famosa projeção em público e paga de um filme, por meio do cinematógrafo Lumière no Grand Café, em 1895 (MASCARELLO, 2006, p. 18), o cinema passou por diversas transformações tecnológicas, estilísticas e ideológicas. Esta evolução cinematográfica, no entanto, jamais deixou de ser acompanhada por grande parte da população mundial que, ao mesmo tempo,

moldava e era moldada por este veículo de comunicação de massa. Reunindo informação e entretenimento, conteúdo e linguagem, ciência e poesia, por meio dos mais diversos suportes de comunicação, o cinema tornou-se meio e fim à serviço de ideologias reproduzidas por sujeitos e instituições históricas, como o realismo socialista de Sergei Eisenstein, o propagandismo alemão de Leni Riefenstahl e o racionalismo "hollywoodiano" de D. W. Griffith e John Ford, por exemplo. Entretanto, o cinema também pode ser ponto de partida para a desconstrução e produção de novos significados que questionem o *status quo* sob um olhar crítico, como demonstrou o Cinema Novo brasileiro na década de 1970 e o Cinema Indígena atual.

Outros motivos que podem ser citados para a utilização do cinema e do ensino da linguagem cinematográfica nas aulas de história são a capacidade de sintetização de informações complexas do cinema, a atração que exerce sobre o público, e, principalmente, por já estar presente tanto dentro da escola a partir das sugestões de professores e livros didáticos, como no contexto externo a escola, a exemplo de propagandas publicitárias transmitidas pela TV. Acrescente-se, ainda, a facilidade de acesso cada vez maior a filmes e a meios de produção de vídeos digitais através de ferramentas disponibilizadas na internet (possibilitada também pelo crescimento do consumo de equipamentos tecnológicos como celulares e computadores); a presença de uma agenda de eventos com programação cinematográfica, nos cinemas e em espaços culturais, direcionada para o público infantil⁸; e, no caso do ensino de história dos povos indígenas, a imensa variedade de filmes realizados por grupos indígenas, contando sua própria história e mostrando sua própria cultura, disponíveis gratuitamente em sites como o Vídeo nas aldeias, Youtube ou Vímeo.

Entretanto, para pensar na utilização do cinema como material didático-pedagógico, não se pode deixar de mencionar alguns estudos sobre o papel do espectador na experiência cinematográfica. Desde os anos de 1980 os estudos sobre a produção de significados resultante do encontro entre a obra e seu

⁸ Entre os eventos que fazem parte desta agenda estão: o Festival Internacional de Cinema Infantil que está na 10ª edição e acontece em vários estados; a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis que está na 12ª edição (SC); o Cineclubinho do CineSESC desde 2011 (SP); a Maratona Infantil do Museu da Imagem e do Som (SP); o cine educação da Cinemateca Brasileira desde 2005 (SP); e as sessões de cinema infantil das bibliotecas Viriato Correa e Roberto Santos desde 2011 (SP).

receptor têm sido aplicados à literatura sob a perspectiva das teorias da recepção. Dentro desta abordagem, Paul Ricoeur⁹ coloca no centro da discussão a possibilidade de que o contato entre o autor e o leitor desencadeie uma nova produção de significado, “provocando a catarse [no leitor] e transformando-o em agente transformador da sua vivência”¹⁰. Para Ricoeur o ato da leitura é feito no presente, voltando ao passado e remetendo ao futuro, em outras palavras, o leitor entra em contato com os referenciais do autor, compartilha seus códigos (passado), mas também com seus próprios referenciais (presente) produzindo significados diferentes e novos (futuro), realizando o que Ricoeur denomina por círculo hermenêutico¹¹.

No campo cinematográfico, Robert Stam e Ella Shoat (2006) são alguns dos principais autores que defendem a aplicação das teorias da recepção às produções audiovisuais reconstruindo a história do cinema, não apenas acumulando a história dos filmes e de seus criadores, mas considerando os vários significados atribuídos aos filmes ao longo de sua existência.

Da mesma forma que o texto necessita de técnicas específicas de compreensão da linguagem (como o reconhecimento e leitura das letras e símbolos, sílabas, palavras, frases, etc.) e o domínio das estruturas textuais para que a linguagem seja decodificada e possa transmitir o conteúdo ou estimular a produção de significados, o cinema também usa técnicas específicas. Nem sempre as mensagens, valores morais e ideologias são transmitidos pelos conteúdos dos filmes, sendo assim, é a imagem, o som e a própria técnica cinematográfica que proporciona a codificação da linguagem e o entendimento do conteúdo. Portanto, para se usar as produções audiovisuais em sala de aula é fundamental que, concomitantemente a uma discussão sobre o conteúdo do vídeo, a linguagem cinematográfica seja ensinada como ferramenta de acesso e interpretação do conteúdo, tal como o letramento o é para a leitura textual.

⁹ Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo francês, escreveu *Tempo e Narrativa*, publicado entre 1983 e 1985, que trata da relação entre o autor, a obra e o leitor através do tempo.

¹⁰ Conforme REIS, José Carlos. *Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur*. *Locus*, vol. 12, nº1, jan/jul 2006. p. 31.

¹¹ Referência ao momento da MÍMESE III, conforme a hipótese do círculo hermenêutico espiral de Paul Ricoeur, que é antecedido pela MÍMESE I (momento de pré-figuração do tempo da narrativa) e pela MÍMESE II (momento da composição da narrativa).

Em artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*¹², José Manuel Moran aponta cinco formas problemáticas de utilização do vídeo em sala de aula que são auto-explicativas por sua definição: o vídeo-tapa-buraco; o vídeo-enrolação; o vídeo-deslumbramento; o vídeo-perfeição; e o vídeo-isolado. Em termos gerais estas formas inadequadas de utilização do cinema estão relacionadas à ausência de preparo logístico e pedagógico com objetivos gerais e específicos bem definidos. Fatores como o tempo disponível, espaço organizado de forma apropriada (cadeiras confortáveis e organizadas, iluminação adequada para a projeção do vídeo e para a locomoção dos espectadores, caso seja necessário), equipamentos técnicos (televisão ou projetor, leitor de DVD's, caixas de som), precisam ser definidos previamente para facilitar a dinâmica da aula e evitar a distração dos estudantes. Da mesma forma, a definição de objetivos pedagógicos gerais e específicos é fundamental tanto para que o professor organize uma sequência didática relacionando o vídeo com outros materiais e fontes de informação como para o monitoramento e avaliação da atividade.

Contrapondo as formas de exibição do vídeo inadequadas, Moran sugere outras oito propostas de utilização do vídeo: o vídeo como sensibilização; o vídeo como ilustração; o vídeo como simulação; o vídeo como conteúdo de ensino; o vídeo como produção; o vídeo como avaliação; o vídeo-espelho; e o vídeo como integração/suporte de outras mídias. Tais sugestões podem ser implementadas para todas as idades desde que o professor articule os objetivos gerais e específicos de sua sequência didática com aspectos de adequação fundamentais para se evitar o bloqueio pedagógico dos estudantes, como: a utilização do vídeo dentro de um projeto educacional semestral ou anual; o desenvolvimento de habilidades e competências que pretende desenvolver nos estudantes; relação com o currículo escolar; e abordagem conforme a faixa etária e com o repertório sociocultural dos estudantes (NAPOLITANO, 2009, p. 16-23). Este último aspecto, não menos importante, pode ser profícuo se houver a articulação entre conteúdos ainda desconhecidos para os estudantes e que estimulem a identificação ou reconhecimento com os temas tratados a partir do contexto em que vive. Uma possibilidade de levantamento destas informações é fazer um

¹² Conforme MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

questionário simples para saber o que os estudantes já viram, gostam ou gostariam de assistir, mas ainda não tiveram oportunidade.

Dentro deste universo de possibilidades de utilização do cinema, é bastante comum a exibição de vídeos para crianças de forma ilustrativa devido ao caráter lúdico e emotivo do filme, capaz de introduzir ideias, conceitos, valores, sem precisar esclarecer sua abordagem lógica de pensamento. Nesta perspectiva o ensino da linguagem cinematográfica poderia criar um bloqueio impedindo que a criança, por um lado, entendesse o conteúdo do filme de forma racional devido à complexidade da técnica cinematográfica, e por outro lado, que tal abordagem pudesse quebrar o universo lúdico que a criança constrói ao assistir um filme e que torna mais fácil a assimilação pela emotividade provocada.

Quanto a estas considerações, levando-se em conta os aspectos de adequação fundamentais para a utilização do vídeo, já mencionados anteriormente, é preciso lembrar que não é o objetivo deste trabalho fazer com que as crianças realizem uma análise profunda da obra fílmica capaz de torná-los críticos ou cineastas mirins, mas que possam compreender elementos básicos transmitidos pelo filme. Vale enfatizar que, levando em conta o processo de desenvolvimento cognitivo e de apropriação de conteúdos pela criança, diferenciar o que é realidade e o que é representação pode provocar *insights* por meios que não excluem o caráter lúdico ou emotivo de qualquer obra de arte. Desconsiderar a capacidade da criança em nível escolar de compreender conceitos básicos da linguagem cinematográfica trata-se de uma escolha do professor/educador que coloca em segundo plano a construção do sujeito crítico, equivalendo a afirmar, por exemplo, que uma criança não poderia compreender e se emocionar ao ler um livro durante seu processo de alfabetização. Conforme a justificativa da organização inglesa *Film Education*¹³, citada por Marcos Napolitano (2009, p. 22), o uso dos filmes pode ser bastante vantajoso nas primeiras séries de escolarização devido à:

¹³ Informações sobre a organização *Film Education* podem ser verificadas em <http://www.filmeducation.org/> acessado em 17/12/2012.

- I. Crianças desenvolvem a habilidade de ler imagens em movimento desde cedo e são muito adaptáveis para interpretar filmes, pois gastam um tempo considerável do seu lazer em frente à telinha da TV;
- II. Crianças aprendem, ao ver imagens em movimento, a compreender as convenções narrativas e prever possíveis desenvolvimentos na história, o que lhes será benéfico nos primeiros contatos com textos escritos;
- III. O estímulo e o interesse da criança provocados pelos filmes podem incentivá-las a ler textos mais complexos.

Sendo assim, no ambiente escolar, é o professor/educador o principal responsável pela introdução do cinema e pelo desenvolvimento do aparato intelectual necessário para a decodificação e compreensão da obra fílmica. Para isso, uma das possibilidades de ensino da linguagem cinematográfica para crianças é demonstrar resumidamente como um filme é realizado. Processos como a escrita do roteiro, a produção, a direção, a fotografia, a edição, a música, assim como o conhecimento dos profissionais que desempenham estas funções, são essenciais para que os estudantes possam contextualizar a mensagem que o filme está transmitindo. Tal proposta deve ser desenvolvida de forma panorâmica, mas que permita ao estudante compreender os elementos fundamentais da linguagem cinematográfica, da técnica de produção e do próprio conteúdo do filme para que, enquanto o assiste, possa se comover sem deixar de pensar no que está vendo¹⁴.

Considerações finais

Embora este artigo não tenha o propósito de abarcar toda a bibliografia que trata de seu objeto de estudo, foi possível perceber lacunas nas pesquisas acadêmicas e universitárias tanto sobre o papel do cinema indígena quanto sobre

¹⁴ Ao final do projeto de pesquisa foram produzidas duas propostas de sequências didáticas abordando os temas da história e cultura dos povos indígenas, cinema indígena e linguagem cinematográfica voltadas para o ensino fundamental I, além de vinte sinopses de filmes que abordam a temática indígena. Estes trabalhos serão publicados no site do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD - <http://lemad.fflch.usp.br/>) da Universidade de São Paulo.

o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Da mesma forma foi perceptível a escassez de trabalhos que tratem da relação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e nas escolas, e de estudos que remetem ao uso do cinema como material didático para o ensino fundamental I, principalmente de pesquisas que busquem discutir a importância da linguagem cinematográfica como instrumento de decodificação de um dos meios de comunicação a que os estudantes mais estão expostos e são os maiores consumidores: o audiovisual. Foi, portanto, buscando conhecer e compreender a relevância social e científica sobre estes temas, bem como analisar criticamente os estudos já realizados, que este projeto de pesquisa procurou identificar lacunas e contribuir de alguma forma para a produção e divulgação do conhecimento sobre a utilização do cinema indígena nas aulas de História para o ensino fundamental I.

Ao fim da pesquisa realizada foi possível concluir que as atuais transformações nos conteúdos e abordagens relacionados ao ensino de história remetem a mudança no perfil dos estudantes ao longo do século XX, à abertura democrática no Brasil após 1985 e ao sucateamento em que se encontrava a Educação do país naquele momento, e a organização de movimentos sociais que reivindicaram modificações no sistema educacional brasileiro, entre os quais estão os movimentos indígenas. No bojo desta conjuntura, a aula de História “tradicional” – baseada na estrutura hierárquica do saber e na autoridade exclusiva do professor ou professora em sala de aula – demonstrou-se incompatível com um método dialético capaz de formar estudantes que assumam, como sujeitos históricos, o lugar que melhor lhes apetece no mundo. Este conflito entre visões tão distintas sobre como ensinar História exige e estimula vigorosamente uma renovação metodológica e pedagógica, tanto dos profissionais da educação como dos recursos educacionais.

Assim, a lousa, o giz, o livro didático e a aula expositiva, recursos quase sempre utilizados pelos professores de maneira unilateral, estão sendo substituídos por outras possibilidades de ensino, como as produções cinematográficas, por exemplo, capazes de romper a mordaza dos povos que no passado tiveram sua liberdade oprimida e sofrem hoje com os preconceitos de uma história que lhes foi imposta; e, ao mesmo tempo, de motivar os estudantes

a avaliar criticamente a sociedade em que vivem construindo novos significados e transformando realidades. Para isto, no entanto, é fundamental que todos os estudantes tenham a possibilidade de alcançar o pleno domínio das linguagens reproduzidas nos principais meios de comunicação, o que dentro do ambiente escolar depende essencialmente dos conteúdos, dos materiais didáticos e das abordagens escolhidas por educadores e educadoras sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas que vivem no Brasil.

Neste sentido, um dos aspectos decisivos para a construção de uma “nova” História do Brasil, além da produção literária, é a produção e distribuição do cinema digital ao possibilitar que cada vez mais os povos indígenas “se representem” em seus próprios materiais e transmitam suas culturas. Se as abordagens, materiais e conteúdos discutidos e sugeridos neste trabalho não resolverão o sucateamento do sistema educacional brasileiro, podem contribuir para a superação do preconceito e da discriminação baseada em informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os povos indígenas que vivem no Brasil apontando como um caminho possível o exercício de seleção e análise crítica dos conteúdos e materiais didáticos realizados pelos profissionais da educação em sala de aula e a tarefa de aproximar novas possibilidades de ensino e aprendizagem aos estudantes e aos próprios povos indígenas que, enquanto sujeitos históricos, estão contando e escrevendo sua própria história.

Referências

- ALMEIDA, M. R. C. de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ARAÚJO, A. C. Z. *Cineastas indígenas: um outro olhar: Guia para professores e alunos*. Olinda: Vídeo nas aldeias, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, n. 11, v. 5, p. 173-191, jan/abr. 1991.

- CUNHA, E. *Cinema e imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70*. Dissertação Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, USP. São Paulo, 2000.
- FERRO, M. *Cinema e História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, C. A. da R; OLIVEIRA, J. P. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC / Vértice, 1, 1988. p. 5 – 27.
- IMOTO, F. A. *Cinema indígena: as possibilidades de um novo espaço de resistência cultural*. São Paulo: CELAC – ECA/USP, 2009.
- LUCIANO, G. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- MARIE, M.; JULLIER, L. *Lendo as imagens do cinema*. São Paulo: Senac, 2009.
- MASCARELLO, F. (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2, n. 27 a 35, jan./abr. de 1995.
- NAPOLITANO, M. *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NUNES, K. M; SANTOS, N. C. dos. *Índios Panará no cinema contemporâneo: apontamentos sobre um filme indígena e um não-indígena*. Revista Eletrônica Mutações, UFAM, 2012.
- RAMOS, F. P. *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo: Senac, 2009.
- SÃO PAULO. FDE - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Multimeios aplicados à educação: uma leitura crítica*. Cadernos Idéias, n.9, FDE, 1990.
- SILVA, A. C. da. *Versões didáticas da história indígena (1870-1950)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, 2000.
- SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- STAM, R; SHOAT, E. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Cone, 1991.

Recebido em 22 de setembro de 2013.

Aprovado em 18 de julho de 2014.