

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

RENATA CARVALHO SILVA

EL ABRAZO DE LA SERPIENTE: cinema e o ensino de História e Cultura indígena em sala de aula

São Luís

2019

RENATA CARVALHO SILVA

EL ABRAZO DE LA SERPIENTE: cinema e o ensino de História e Cultura indígena em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Dra. Márcia Milena Galdez Ferreira

São Luís

2019

Silva, Renata Carvalho.

El Abrazo de La Serpiente: o cinema e o ensino de História e Cultura indígena em sala de aula. / Renata Carvalho Silva. – São Luís, 2019.

181 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Márcia Milena Galdez Ferreira.

1. Ensino. 2. História Indígena. 3. Cinema. 4. Decolonialidade. I. Título

CDU: 93:94(=1-82):791.52

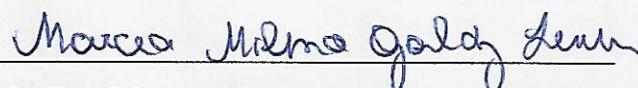
RENATA CARVALHO SILVA

EL ABRAZO DE LA SERPIENTE: o cinema e o ensino de História e
Cultura Indígena em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade Estadual
do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

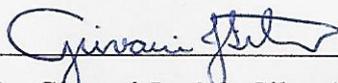
Aprovada em: 23 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA



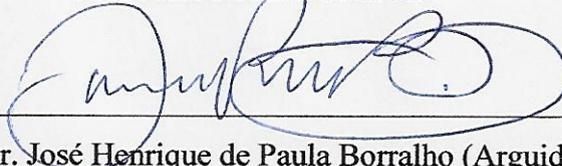
Profa. Dra Márcia Milena Galdez Ferreira (Orientador(a))

PPGHIST/UEMA



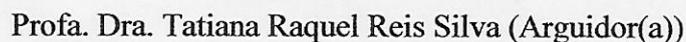
Prof. Dr. Giovanni José da Silva (Arguidor)

PROFHISTÓRIA/UNIFAP



Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Arguidor)

PPGHIST/UEMA



PPGHIST/UEMA

(Suplente)

*À Maria de Fátima Carvalho Silva e José de
Ribamar Araújo Filho, in memoriam.*

“Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.”

Davi Kopenawa – A Queda do Céu

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo gostaria de agradecer a todos os mestres, guias e antepassados que construíram o trajeto para que eu pudesse trilhar o caminho do bem e da justiça até aqui. Agradecer às mulheres fortes da minha vida que me permitiram aprender a ser a mulher que sou hoje. Minha avó, Joaquina Belizária de Carvalho Silva, por dar início à pequena, porém admirável linhagem das mais belas e fortes mulheres em que tive a sorte de nascer. O meu muito obrigado pelos dias quebrando coco babaçu, servindo cafezinho e as infindáveis noites de costura que permitiram criar os filhos, netos e bisnetos da forma mais digna possível. Seu esforço nunca será em vão.

À minha mãe, Maria de Fátima Carvalho Silva, por tudo aquilo porque teve de passar e enfrentar na sua curta estadia por esse plano para que eu pudesse estar aqui realizando um sonho que um dia também foi seu. Pelo imenso amor nutrido por mim e por sua neta – que ainda teve tempo de conhecer – que a fez abandonar tantos sonhos e objetivos, mas que por outro lado pode me ensinar a ter coragem e força para alcançar os meus. Essa vitória também é sua, mãezinha.

À minha tia, Núbia Alexandrina Carvalho Silva, por ser a principal responsável pela minha educação, pelas aulas de ditado, pelas tardes me ensinando a fazer o dever de casa, por me ensinar a ter retidão de caráter e por estender seu carinho e atenção a minha filha. Sem seu suporte, seus conselhos e seus puxões de orelha, todos esses anos, nada disso seria possível hoje.

Aos meus mais que amados filhos que são minha força e meu esteio, Gaya Carvalho Cutrim e Fernando Gael Carvalho Furtado, por serem minha força motriz, aqueles por quem respiro, por quem luto, por quem vivo.

À Fernando Luiz Morais Furtado, por tentar me ensinar a cada dia ser possível um homem fazer parte desse círculo. Por todas as brigas e incontáveis reconciliações que tanto me ensinam que amar e conviver com alguém tão diferente é totalmente possível.

À minha segunda família, Mamãe Socorro, Papai Laurindo, Sheilinha, Cirlene, Bianca e Arthur, pelo apoio, carinho, lições e risos que compartilhamos todos esses anos. À minha eterna “lokita”, Thália Maíra Ferreira Pinheiro, *in memoriam*, que sua luz continue nos iluminando de onde quer que você esteja, pois, nossos corações continuarão para sempre com você.

À minha terceira e não menos importante família, aquela conquistada dentro e fora dos muros da Academia. Minhas amoras, companheiras, confidentes Arlin e Daisy, não sou nada sem vocês. Às minhas manas Suemay, Anne, Sarah, Pollyanna, que sigamos sendo força e luz na luta

por um lugar menos nefasto para nós mulheres. Aos meus “cumpadres e cumades” Clenilson, Paulo, Bárbara e Roberta, que continuemos buscando um mundo melhor para os nossos pequenos. Ao restante da minha “grande família”, os que estão sempre por perto e os que nem tanto, Netinho, Leandro, Eduardo, Bruno, Henrique, Jorge, Rildo, Danilo e Marquinho, por todos os agradáveis e desagradáveis momentos que vivemos, comemoramos, compartilhamos, sofremos e curtimos todo esse tempo e por todos os que ainda estão por vir. E às crianças que já chegaram e as que ainda estão para chegar, que só aumentam ainda mais esses laços de amor dessa grande e bagunçeira família: Laylla, Valentina, Maria Clara e a pequena Ísis. A tia ama muito vocês.

Aos amigos formados no Mestrado, pelas dores e delícias que sofremos durante esse trajeto, que possamos colher bons frutos desse nosso trabalho: Adriana, Jêibel, Cyrilla, Tereza, Amandinha, Jéssica, Cleydianne, Edilene, Drielle, Jefferson, Layanna e Gustavo e todos aqueles que minha memória danificada não me permitiu lembrar. Pessoas iluminadas que tive a imensa sorte de conhecer e dividir o fardo e as preocupações desse processo.

Ao corpo docente e técnico do PPGHIST/UEMA, pela imensa responsabilidade e humanidade com que conduzem seus trabalhos, somos todos imensamente gratos. À Márcia Milena Galdez por mais uma vez aceitar ser minha orientadora, você não tem dimensão da diferença que fez na minha vida nem o quão grata e orgulhosa eu sou em dizer que és minha orientadora. Espero um dia alcançar 1/3 da sua inteligência e talento. À Mônica Picollo pela sua coragem, força e humanidade e pela competência na condução das atividades do Programa. Ao meu eterno e amado “papai urso” Henrique Borralho, por sua genialidade e sensibilidade e por permanecer sendo o ponto fora da curva a proporcionar as melhores e mais agradáveis discussões de toda a graduação e pós-graduação, além de continuar a estimular e a defender nossa liberdade criativa, coisa demasiado rara aos profissionais dessa área. À Flavinha, secretária do Programa, por segurar a barra e ajudar a descascar os vários abacaxis que brotaram durante a jornada, o meu mais sincero obrigada.

Por fim, o meu muito obrigado à Fundação do Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão por financiar essa pesquisa e auxiliar a desenvolver a formação docente e o ensino básico no estado do Maranhão em uma época em que o obscurantismo, a falta de empatia e a ignorância parecem reinar. Que essa nova etapa de formação profissional possa contribuir para que nós mantenhamos nossa retidão de caráter e conserve nossos corações e mentes no caminho do bem e na luta por um mundo mais justo, tolerante e igualitário.

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta indicar, baseado na análise da obra cinematográfica ficcional *O Abraço da Serpente* (2016), do diretor colombiano Ciro Guerra, de que forma a obra pode auxiliar nas discussões sobre a mudança nas representações acerca das identidades étnicas na América Latina, bem como a oposição entre os pressupostos epistemológicos euro centrados e as emergências étnicas nos contextos pós-coloniais. Tendo como pano de fundo da narrativa o tema do choque de culturas e o histórico de contato entre viajantes e pesquisadores estrangeiros e os povos nativos amazônicos, em inícios do século XX, e partindo de uma noção de perspectivismo ameríndio, buscamos compreender como as cosmovisões dos povos indígenas do noroeste amazônico representados no filme, partem de relações ontológicas específicas distanciadas da oposição homem/cultura *versus* natureza, além de refletir sobre o amplo debate acerca da produção do conhecimento entre universos epistemológicos antagônicos, fundamentado em um referencial teórico decolonial. A partir da proposta de criação de um blog, construído com o resultado dos exames aqui realizados, como produto e recurso pedagógico de uso para o aperfeiçoamento e formação continuada do professor de história da educação básica para o trabalho da temática indígena em sala de aula, pretendemos que tais reflexões contribuam com uma educação para as relações étnico-raciais, visando o respeito à alteridade, assim como a utilização do cinema como meio para a implementação do ensino da história e cultura indígena circunscrita à determinação da lei N.º 11.645/2008 em uma perspectiva pluriétnica e intercultural.

Palavras-chave: Ensino, História Indígena, Cinema, Decolonialidade.

ABSTRACT

This paper aims to indicate, based on the analysis of the fictional cinematographic work *The Hug of the Serpent* (2016), by the Colombian director *Ciro Guerra*, how it can help in the discussions about the change in representations about ethnic identities in Latin America, as well as the opposition between Eurocentric epistemological assumptions and ethnic emergencies in postcolonial contexts. Against the background of the narrative, the theme of the clash of cultures and the history of contact between foreign travelers and researchers and native Amazonian peoples in the early twentieth century, and starting from a notion of Amerindian perspectivism, we seek to understand how the worldviews of indigenous peoples of the Amazonian northwest represented in the film, depart from specific ontological relations distanced from the opposition of man / culture x nature, in addition to reflecting on the broad debate about the production of knowledge among antagonistic epistemological universes, based on a decolonial theoretical framework. Based on the proposal to create a blog, built with the results of the exams carried out here, as a product and pedagogical resource of use for the improvement and continuous training of the history teacher of basic education for the work of the indigenous theme in the classroom, we intend that such reflections contribute to an education for ethnic racial relations, aiming at respect for otherness, as well as the use of cinema as a means to implement the teaching of indigenous history and culture circumscribed to the determination of law N.º 11.645/2008 in a multiethnic perspective and intercultural.

Keywords: Education, Indigenous History, Cinema, Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Registros dos viajantes no Alto Rio Negro e Vaupés..... | 63 |
| Figura 2 | Personagens principais do primeiro encontro..... | 68 |
| Figura 3 | Personagens principais do segundo encontro..... | 69 |
| Figura 4 | Sopro de <i>Vixó-maxsé</i> (pó de Virola)..... | 73 |
| Figura 5 | Revelação do <i>chullachaqui</i> | 76 |
| Figura 6 | Sequência de recursos de uso da câmera..... | 77 |
| Figura 7 | Cartaz e cena do filme <i>Green Hell</i> (Inferno Verde, 1940)..... | 79 |
| Figura 8 | Cartaz e cena do filme <i>Aguirre, a cólera dos deuses</i> (1972)..... | 83 |
| Figura 9 | Cenas com uso do <i>contra-plongé</i> | 87 |
| Figura 10 | Cenas do delírio no rio..... | 90 |
| Figura 11 | Cenas da extração da borracha e crianças na missão..... | 91 |
| Figura 12 | Cenas do choque civilizador..... | 94 |
| Figura 13 | Cena do “diálogo” com a anta..... | 108 |
| Figura 14 | Karamakate ensinando crianças na missão..... | 113 |
| Figura 15 | Diálogo das bagagens..... | 118 |
| Figura 16 | Diálogo das margens do rio..... | 120 |
| Figura 17 | Objetos de produção da memória e de conhecimento..... | 121 |
| Figura 18 | Conflito da bússola..... | 123 |
| Figura 19 | <i>Ye'pã-masá</i> , a avó do mundo..... | 129 |
| Figura 20 | Diálogo “geografia xamânica”..... | 133 |
| Figura 21 | Evans, dois homens em um..... | 136 |
| Figura 22 | Uso do plano detalhe na anaconda ancestral..... | 136 |
| Figura 23 | A Cobra Canoa..... | 137 |
| Figura 24 | Os filhotes da cobra-canoa..... | 139 |
| Figura 25 | O xamã filho da cobra..... | 140 |
| Figura 26 | Embate entre o pajé onça e a anaconda..... | 144 |
| Figura 27 | Cena extensão Rio/Karamakate. Chegada de Theo..... | 146 |
| Figura 28 | Preparação do pajé onça..... | 150 |
| Figura 29 | A viagem cósmica do pajé..... | 153 |
| Figura 30 | Interface inicial apresentando sempre a postagem com a data mais recente... | 159 |
| Figura 31 | Barra de menu lateral para acesso a postagens mais antigas e informações de autoria..... | 159 |
| Figura 32 | Postagens informativas explicando o uso do nome e sua relação com o tema trabalhado no texto dissertativo com linguagem mais acessível a um público mais amplo e diversificado..... | 160 |
| Figura 33 | Postagens com debates e informações básicas para auxiliar na formação continuada do professor que pretende abordar a temática indígena em sala de aula..... | 160 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 34 | Postagens com textos que articulam a linguagem cinematográfica e o ensino de história e cultura indígena..... | 161 |
| Figura 35 | Compartilhamento de vídeos, links e bem como outras produções audiovisuais e repositórios que podem ser úteis ao trabalho do docente..... | 161 |

LISTA DE MAPAS

| | | |
|---------------|---|----|
| Mapa 1 | Mapa da região do Alto Rio Negro produzido por Koch-Grunberg entre 1903-1905..... | 65 |
| Mapa 2 | Mapa produzido por Richard Evans Schultes entre as décadas de 1940-1950..... | 66 |
| Mapa 3 | Mapa etnolinguístico da região do Alto Rio Negro..... | 67 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 O ÍNDIO NO PALCO DE CLIO: percursos teóricos de um não-lugar | 22 |
| 1.1 Estreitamento do olhar e contatos interdisciplinares | 28 |
| 1.2 Novas abordagens para a narrativa histórica sobre os povos indígenas | 36 |
| 1.3 A Nova História Indígena e o ensino de história..... | 45 |
| 2 O CINEMA E A HISTÓRIA: subsídios para a formação docente..... | 54 |
| 2.1 A vida cultural do Alto Rio Negro sob as lentes de Ciro Guerra: definindo espaços e gentes | 61 |
| 2.2 Civilização x Barbárie: diferentes olhares sobre as narrativas acerca dos povos indígenas da América | 78 |
| 2.3 Conhecimento e decolonialidade: discutindo ensino de história e cultura indígena a partir das alegorias em <i>El Abrazo de la Serpiente</i> | 96 |
| 3 DECODIFICANDO O ABRAÇO DA SERPENTE | 126 |
| 3.2 A Cobra, a Onça e o Rio: elementos para a compreensão de uma narrativa histórico-mitológica | 128 |
| 3.3 O <i>blog</i> “Cobra Grande” como recurso pedagógico para formação de professores..... | 157 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| REFERÊNCIAS | 165 |

INTRODUÇÃO

Muitas questões estão implícitas na escolha de um objeto de estudo na vida de um acadêmico. A viabilidade, a existência e acesso a arquivos e materiais de pesquisa, a afinidade com o tema ou inspiração docente. Enfim, inúmeros são os critérios que levam um discente a escolher o tema e objeto de estudo que vai guiar sua vida e carreira de formação, porém nenhuma delas parece ser tão efetiva quanto a empatia. A capacidade de se identificar com um determinado tema ou objeto parece ser, a nosso ver, a principal e mais incisiva na escolha daquilo que se quer investigar. Nesse sentido, e não esperando nos diferenciar desse caminho usual, nossa trajetória, tanto acadêmica quanto pessoal, percorreu diversos caminhos e muitos deles nos levaram ao encontro da questão e da temática indígena. Muito cedo, no ensino básico, ainda aluna do fundamental maior, me intrigava o fato dos estudos sobre Brasil colonial restringirem a presença dos muitos povos indígenas a meros “joguetes” na intensa disputa de interesses econômicos e religiosos entre jesuítas e colonos onde, através dos textos dos livros didáticos e das falas dos professores, não demonstravam ter qualquer controle sobre suas vidas, submetidos que estariam a forças políticas superiores, as quais não tinham condições de confrontar.

Essa leitura e percepção sobre a trajetória dos povos indígenas brasileiros me acompanharam durante bastante tempo, inclusive permanecendo nos meus estudos de preparação para o vestibular. Já aluna do curso de História, no início do ano de 2000, após intensas discussões sobre a escrita da história, dos seus campos e abordagens, o interesse em entender esse silêncio acerca dos povos indígenas permaneceu, meio escondido, meio de lado até o período em que somos levados a pensar com mais seriedade o que vamos, enquanto jovens historiadores em formação, escolher qual objeto de pesquisa seria nosso passaporte de saída da universidade. Sem muitas certezas e incontáveis dúvidas, a questão que me intrigara anos atrás permanecia ali, dormente. Porém, a resposta de um professor de que nunca faria história indígena por não existirem documentos escritos por indivíduos nativos, ao invés de apagar o interesse, o reacendeu ainda mais. Não havia como me contentar com uma explicação tão simplista.

Tal inquietação nos levou a propor, no ano de 2009 um projeto de extensão intitulado “Memórias Indígenas: revalorização cultural e construção de artefatos de memória pelos Guajajara da Aldeia Januária”, junto à uma comunidade Tenetehara-Guajajara da Terra Indígena Pindaré, situada entre os municípios de Bom Jardim e Pindaré-Mirim, a, aproximadamente 254 km da

capital São Luís. O projeto objetivava a realização de oficinas de produção audiovisual, fotografias e vídeos, junto ao grupo Tenetehara-Guajajara da aldeia Kriwiri-Januária¹ para que, através dos mesmos eles pudessem “contar” sobre a sua própria história e memória. O projeto venceu o *Prêmio Jovem Extensionista* da Universidade Estadual do Maranhão no ano de sua conclusão em 2010 e resultou no nosso trabalho monográfico no ano seguinte. Porém era claro que nossa inquietação ainda não havia sido respondida.

Já exercendo a docência no ensino superior, mais uma vez a questão se pôs de maneira contundente. Sendo indicada para ministrar a disciplina de Educação Indígena em uma Instituição de Ensino Superior da capital nos anos de 2014-15, disciplina criada por conta da obrigatoriedade imposta pela lei N.º 11.645/2008² de se trabalhar a questão indígena na educação básica. Dando aula para alunos dos cursos de História, Letras, Filosofia e Pedagogia, ficou claro que aquela questão que nos angustiava, era então dividida por outros tantos jovens aspirantes à docência que igualmente se sentiam pouco à vontade e bastante despreparados para encarar a obrigatoriedade de trabalharem história e cultura indígena na educação básica buscando, antes de tudo, romper com os velhos hábitos e estereótipos que reduzem a diversidade da identidade indígena à colocação de cocares e pintura facial com tinta *guache* nos rostos das crianças e na produção de cartolinas sobre o “dia do índio” para jovens e adolescentes.

Todos esses caminhos e descaminhos fizeram com que buscássemos estratégias que nos permitissem pensar outras formas de discutir não só inaplicabilidade da lei acima descrita, mesmo após 11 anos de sua promulgação, como também encontrar formas de auxiliar na formação e capacitação continuada de professores que tem buscado meios de trabalhar de maneira adequada e efetiva tal temática. Nos é evidente que a mera referência à necessidade, ainda hoje, do debate acerca da não aplicação da lei, bem como das discussões em torno da inadequação dos materiais didáticos à realidade pluriétnica das identidades indígenas e às problemáticas em torno da não efetivação dos seus direitos territoriais e de autogestão, por si só, já são um indicativo da pertinência e atualidade do debate aqui apresentado. Em meio aos múltiplos debates de viés ético e social é importante para o trabalho aqui desenvolvido entender o percurso travado para a efetivação de uma

¹ O nome oficial dado à aldeia é de Januária, mas o nome dado pelos moradores é de *Kriwiri*, nome em tupi do fruto de uma árvore comum às margens do Rio Pindaré que passa nos fundos da aldeia.

² Lei que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na educação básica, em especial nas disciplinas de História, Português, Literatura e Artes, e que foi determinada em complementação à lei N.º 10.639/2003 que cinco anos antes já determinava a também obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

política educacional que não só permita a livre existência e reprodução dos conhecimentos e modos de vida dos povos indígenas existentes em território nacional, como também assegurar um ensino de história que atenda às determinações e objetivos estabelecidos nos parâmetros que regem o ensino de história nos níveis fundamental e médio, em especial àquele que trata do respeito ao modo de vida de “diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (BRASIL, 1998, p. 43).

A história do ensino de História no Brasil tem uma trajetória que desde a sua implementação, em meados do século XIX, oscila entre uma formação voltada para o estabelecimento de elementos normatizadores de uma memória e uma identidade nacionais, que legitimassem as recém lançadas bases de uma pátria em gestação, até um ensino que busque, na atualidade, assegurar um olhar efetivamente crítico e que resguarde o direito às diferenças étnicas, culturais, de gênero, etc. No entanto, para que saíssemos de um modelo de educação pautado no acúmulo de conteúdos eruditos e de um ensino de História baseado na memorização de datas e fatos, um longo caminho foi percorrido, em muito espelhando as renovações e panoramas políticos e sociais que se foram delineando no Brasil e no mundo.

Em entrevista à Revista Novamerica, o sociólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen fala acerca da importância dos movimentos indígenas na América Latina e de como essa articulação empreendida em vários países foram e ainda são fundamentais para o reconhecimento jurídico das múltiplas identidades étnicas que compõem o vasto mosaico das sociedades latinas, como também legitimar o indivíduo indígena como um “ser de direito e de direitos” (STAVENHAGEN, s/d, p. 03). A partir dos anos de 1980-90 essas organizações e associações passam a integrar as lutas em torno da construção e consolidação de leis que verdadeiramente viessem a garantir os direitos básicos para a existência e perpetuação étnica e cultural de seus povos e comunidades. Direito à terra, à preservação de seus ecossistemas, autonomia política e econômica bem como o direito à saúde e educação específica e bilíngue, passam, assim, a encabeçar a lista de reivindicações em âmbito nacional e internacional.

Um exemplo claro da amplitude e do alcance das lutas pelas demandas indígenas em nível internacional é a adoção, em 2007, da Declaração sobre os Direitos Indígenas pela Organização das Nações Unidas que, sendo resultado de longos anos de exaustivos debates entre seus membros e representantes entre os diversos povos indígenas, versa sobre pontos importantes como o

reconhecimento da livre determinação destes, sua autonomia política e desenvolvimento econômico, social e cultural, o direito às suas terras e recursos e principalmente o reconhecimento dos seus direitos individuais e coletivos como povos diferenciados, direitos básicos já partilhados a muito por significativa parcela da população mundial. No entanto, a efetivação de tais direitos tem sido, ainda hoje, um grande desafio enfrentado por todas as nações latino americanas, uma vez que os conflitos por integração ou tomada de territórios ainda são um grande problema à autodeterminação dos povos ditos indígenas.

Na esteira das lutas e conquistas alcançadas pelas organizações e movimentos indígenas e, principalmente, na busca pela efetivação da defesa e do respeito à diversidade, é no campo da educação que vamos observar uma das mais significativas mudanças. Para isso, parte-se da conscientização de que tal educação necessita ser pensada em perspectiva intercultural, no sentido de uma interrelação, um diálogo entre culturas diferenciadas que convivem e coexistem em um mesmo espaço nacional, sem a subordinação de uma sobre a outra, deve fazer parte não apenas de uma comunidade específica, mas do conjunto da população nacional (ALMEIDA e SILVA, 2012).

No entanto, é apenas no ano de 1997 que vamos ter, pela primeira vez, a adoção de políticas educacionais pautadas no reconhecimento da diferença étnica e cultural a partir da institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a necessidade de fazer com que, a partir do conteúdo escolar, os alunos sejam capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...]” (BRASIL, 1998, p. 07).

A partir de 1998 outra importante reivindicação vai ser atendida com a adoção do Parâmetro Curricular Nacional das Escolas Indígenas que, também pela primeira vez, propõe uma política educacional efetivada em atendimento às demandas dos diversos povos. Conjuntamente com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas das Aldeias, lançado em 21 de maio de 1998, esses povos puderam ter atendidas pela primeira vez demandas relativas a adoção de currículos específicos que valorizavam suas especificidades linguísticas, étnicas e políticas e que articulavam o ensino dos conteúdos tradicionais com temas pertencentes ao seu próprio universo social e organizativo, também a adoção do ensino bilíngue. Cinco anos mais tarde, no ano de 2003, com a criação da lei N.º 10.693 de 09 de janeiro, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que se vai perceber uma real e efetiva adoção do respeito à diferença

e à diversidade étnica no currículo oficial da rede de ensino básico, a partir da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo alterada novamente, cinco anos depois, com a inserção igualmente da História e Cultura dos Povos Indígenas, estes, por sua vez, trabalhados em especial e obrigatoriamente nas disciplinas de Artes, Português, Literatura e História.

Edson Silva coloca assim, que atualmente estamos inseridos num contexto em que diversos grupos sociais buscam afirmar identidades e conquistar e ocupar espaços sociopolíticos no Brasil. Diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que vem exigindo discussões, reformulações e a implementação de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. Assim, “a lei N.º 11.645/2008, que determinou a inclusão da história e culturas indígenas nos currículos escolares, possibilitará o respeito aos povos indígenas e o reconhecimento das socio diversidades no Brasil” (SILVA, 2012, p. 32).

Pensamos que uma efetiva aplicação das políticas educacionais de valorização das especificidades étnicas e culturais indígenas e africanas, para o conhecimento dos processos de construção do que se entende hoje como nação brasileira, em busca de se impedir a reprodução de preconceitos, parte justamente da atitude de não só se repensar um tradicional conceito de que tais grupos seriam apenas receptores passivos num processo de dominação física e simbólica, inseridos num contexto de conquista e colonização, assim como também tentar uma aproximação às abordagens já realizadas e que identificam o indígena enquanto sujeito/ator da sua própria permanência étnica, além de questionar outros conceitos como o de vitimização, subjugação e aniquilamento, tão comuns ainda hoje nas bibliografias sobre História do Brasil, que tendem a projetar seu possível desaparecimento devido a uma total inserção na cultura não-indígena (SILVA, 2005, p. 03).

Logo, a importância de ambas as legislações se inscreve no reconhecimento da escola como lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, dos valores, dos afetos, ou seja, lugar onde o ser humano é moldado de acordo com sua sociedade. Historicamente, o Brasil, apesar de ser sabidamente formado, a partir de diferentes matrizes e heranças culturais, europeias, indígenas, africanas, asiáticas entre outras, ainda não contempla, de maneira equilibrada e eficaz, o conjunto de suas referências formativas no sistema educacional. A pedagogia e os livros didáticos apresentam, ainda hoje, uma visão eurocêntrica, perpetuando assim estereótipos e preconceitos (BORGES, 2015, p. 06).

Partindo de tais pontos chave de crítica à permanência de tais representações, quer seja no ensino, quer seja nas diferentes linguagens narrativas, literatura, cinema, fotografia, buscaremos, com a pesquisa realizada, articular uma contraposição aos conceitos hegemônicos, partindo para isso de uma análise semiótica de uma produção cinematográfica latino-americana, a saber, o filme *O Abraço da Serpente* (*El Abrazo de la Serpiente*, 2015), do diretor colombiano Ciro Guerra, que constrói uma narrativa baseada nos diários de viagem reais de dois cientistas europeus que desbravaram as fronteiras da Amazônia brasileira e colombiana em diferentes épocas da primeira metade do século XX.

O diretor constrói uma narrativa que entrecruza duas histórias acerca do choque/encontro de culturas em dois pontos temporais diferenciados que vão se alternando ao longo do filme. O primeiro é a história do etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg (1872-1924), que no filme é Theodor Von Martius – interpretado pelo ator belga, Jan Bijvoet – que vai em busca da ajuda do jovem xamã desterrado da etnia *coihuano*, Karamakate – interpretado por Nilbio Torres, indígena da etnia *kubeo* – para encontrar uma flor medicinal muito rara e única a poder salvá-lo de uma enfermidade que o assola. Em outro ponto, 40 anos depois, o segundo explorador, Evan – interpretado pelo ator americano Brionne Davis – baseado nos diários do etnobotânico americano Richard Evans Schultes (1915-2001), encontra o agora já velho xamã Karamakate em busca da mesma planta medicinal de outrora, só que agora, neste novo enredo, por motivos diferentes, a planta pode lhe salvar do mal de nunca ter conseguido “sonhar”.

Assim, através de inúmeras intencionalidades estéticas e manipulando uma temporalidade que extrapola a linearidade e entremeia os dois momentos narrativos, o diretor e produtor da obra nos leva a desvendar dois universos em confronto e a refletir sobre diversos elementos do histórico do contato como, a oposição civilização e barbárie; o território como constituinte da memória e formadora da identidade; as noções de fronteira nacional e o direito à autogestão política dos diversos povos; a utilização compulsória da mão de obra nativa na exploração da borracha amazônica, dentre outros. Como pano de fundo de todas essas questões encontra-se o elemento central da proposta conceitual e estética de Guerra: o embate entre dois universos epistemológicos que se efetivam no eterno contexto do encontro e da permanência do processo de colonialidade do saber/poder. Nesse sentido busca-se perceber de que forma o cinema latino americano contemporâneo coaduna-se com as propostas de compreender as constituições identitárias no contexto dos contatos pluriétnicos e de resistência, a partir de pressupostos conceituais específicos,

dando ênfase a novas perspectivas de classificação e compreensão da experiência humana. Utilizaremos para isso uma apreciação dos conceitos de decolonialidade e perspectivismo ameríndio desenvolvidos com base nas reflexões teóricas que, a partir das influências dos debates pós-coloniais e do chamados Estudos Subalternos de nomes como Franz Fanon, Homi K. Bhabha, Gayatri Spivak, Edward Said, Stuart Hall, etc., vão construir uma crítica às concepções do poder/saber exercido a partir da imposição da Modernidade operando em um contexto global.

O trabalho divide-se em três capítulos estruturados de maneira que se possa compreender como uma obra cinematográfica pode ser um interessante objeto para se refletir acerca da forma como os avanços relativos a uma historiografia sobre os diferentes povos indígenas, que parte, para isso, da apreensão e espaço dado às múltiplas expressões deles e podem ser articulados para uma proposta de formação de professores para o ensino de história e cultura indígena, que busque repensar as dimensões epistemológicas dos próprios sujeitos indígenas narrados. Assim, em um contexto em que a falta de uma regulamentação mais incisiva ou mesmo uma fiscalização para o cumprimento da lei para o ensino da história e cultura indígena no país torna a sua aplicação cada vez mais parcial ou desvirtuada, como nos aponta o professor Clovis Brighenti (2016), se torna, cada vez mais urgente, trabalhos que auxiliem os professores nesse árduo, e mais que necessário, desafio.

No primeiro capítulo, buscamos apresentar um extenso e detalhado levantamento dos debates e discussões historiográficas que permitiram uma abertura para a escrita de uma história indígena pensada do ponto de vista de suas respectivas interações e relações sociais. Igualmente, abordamos os intercâmbios fundamentais entre as diversas disciplinas que possibilitaram um avanço e uma diversificação no trabalho do historiador. Abordamos ainda os campos linguísticos a partir de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, as tendências etnográficas e antropológicas empregadas ao fazer historiográfico, Clifford Geertz, Lévi-Strauss, Oscar Calavia Saéz, Lilia Schwarcz, Manuela Carneiro da Cunha, bem como as leituras e reflexões que articulam essas múltiplas interpretações sobre a história indígena, construídos por importantes e influentes autores que desenvolveram teses sobre o tema: John Manuel Monteiro, Nádia Farage, Maria Regina Celestina Celestino de Almeida, Maria Cristina Pompa, Mauro Cezar Coelho, Ronald Raminelli, entre outros.

No segundo capítulo buscaremos abordar as discussões relativas aos usos do cinema para a escrita e o ensino da história e a formação continuada de professores, bem como uma análise das

múltiplas representações das identidades latinas que possibilitem uma educação para as relações étnicas em perspectiva decolonial. Para isso, utilizaremos de uma análise semiótica do cinema enquanto linguagem, tentando refletir sobre o conceito de identidades plurais na América Latina, suas implicações para as produções cinematográficas contemporâneas e seus usos para a formação dos professores de História. Alguns autores serão fundamentais para esse segundo momento como o teórico da semiótica do cinema, Crithian Metz, da filosofia e da linguagem Bronislaw Baczko e Cornelius Castoriadis, assim como um reexame dos conceitos de cultura a partir de Walter Mignolo e demais teóricos do movimento Modernidade/Colonialidade, acerca do chamado giro decolonial e de suas implicações para uma educação intercultural crítica.

O terceiro e último capítulo tem por objetivo realizar uma análise, a partir do conceito de alegoria, dos significados implícitos e explícitos da narrativa visual proposta por Ciro Guerra em *O Abraço da Serpente*, a partir não só de suas influências externas de inspiração e construção da obra, como igualmente uma chave de leitura baseada no universo étnico e linguístico do espaço e personagens aos quais o diretor se propôs representar. Assim, com base nos usos das imagens referência de animais, lugares e objetos, abordamos o que nos parece ser o eixo narrativo da obra, a saber, o confronto entre o processo de construção do conhecimento ocidental, cartesiano, objetivo, pragmático e universal e o conhecimento gerado pelo processo subjetivo, delirante, intuitivo e sensitivo dos povos indígenas amazônicos. Tal embate perpassa toda a extensão da narrativa, sendo sempre acionada, seja como principal assunto na cena, seja como pano de fundo de outros embates.

Tal abordagem, nos parece ser primordial, posto que nos permite propor um ensino que se realize em uma perspectiva de diálogo intercultural e decolonial, posto que as noções de sonho e alucinação se referem às dimensões da experiência cognitiva e sensitiva de cura, de apreensão e conhecimento do outro e da floresta realizada por grande parte dos povos indígenas amazônicos a partir da proposta de reprodução dos padrões visuais oriundos da ingestão da ayahuasca/*caapi* e sua analogia com o movimento da Anaconda/Rio e no corpo de quem o ingere, ampliando a percepção, a comunicação com o todo e elemento de apreensão e construção do conhecimento da floresta. Portanto, nos parece primordial para a efetivação de um diálogo de fato intercultural, entender o saber diferente de forma menos folclorizada e mais equitativa, entendendo suas formas de construção e entendendo a hierarquização estabelecida a partir das manipulações do saber/poder oriundo da colonialidade.

1 O ÍNDIO NO PALCO DE CLIO: percursos teóricos de um não-lugar

O reconhecimento dos silêncios que durante tantas décadas dominaram as referências acerca dos povos indígenas assim como o despertar para a análise dessas questões são, em muito, efeito dos embates e disputas pela legitimidade de uma memória social, fruto de uma historiografia que ansiava construir uma leitura única sobre o passado. O inverso dessa consideração, ou seja, o reconhecimento de um passado múltiplo, dinâmico e instável, passa então a ser reivindicado também por esses atores e por aqueles que buscam compreender como, ao contrário das muitas e desanimadoras previsões de desarticulação e desaparecimento, e, mesmo a despeito da dinâmica do contato, das constantes rearticulações e interpenetrações sócio simbólicas, tais populações resistiram e mantiveram suas organizações física, social e cultural.

A questão da memória apontada, mais especificamente aquela construída a partir de uma coletividade, como bem lembra Le Goff (1994), também é utilizada no sentido de criar e construir elementos definidores de uma origem, um devir de uma identidade coletiva, que legitimaria uma existência presente no sentido que lhe imprime a benesse de uma imagem representativa de si mesmo; positiva e livre de embaraços de um passado selvagem e incivilizado, ou, que lhe seria pior, o inconveniente da convivência permanente com esse mesmo e constrangedor passado. Uma vez que a “a memória coletiva fundamenta a própria identidade do grupo ou comunidade” (SILVA e SILVA, 2006, p. 276), torna-se imprescindível a quem a torna materialidade através da escrita, o estabelecimento de hierarquias entre aqueles objetos a serem exaltados ou ocultados no encadear dos eventos:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1994, p. 426).

Torna-se então, muito significativo o fato de que, desde as legislações coloniais, o elemento nativo passa por sucessivas interpretações e ocultamentos quanto ao seu lugar na constituição e gerenciamento do espaço territorial brasileiro, bem como quanto à importância do reconhecimento de seu papel na trama das relações históricas. De mão-de-obra útil ao trabalho de desbravamento e exploração da nova terra, passando por população necessária ao preenchimento e proteção dos espaços inexplorados do território, até diferença a ser superada em nome de uma homogeneização civilizadora da identidade nacional, fato a ser reiterado aqui é o contínuo dissenso

a respeito do lugar do nativo na historiografia nacional e muito mais significativo ainda a sua invisibilidade.

Nesse sentido, desde inícios do projeto colonial lusitano há um forte debate quanto às medidas a serem tomadas de modo a integrar os povos aqui existentes ao novo projeto civilizador. “Transformá-lo como associado português”, como diz Mauro Cezar Coelho (2006) predispunha catequizá-lo e civilizá-lo, o que mais uma vez levava a um redirecionamento das diretrizes voltadas à política indigenista³:

[...] para resolver todos esses problemas, a Metrópole Lusa se voltou para o índio. Retirá-lo de sua condição original e transformá-lo em associado português fora entendido como a solução do problema da definição das fronteiras, pois, como vassalo, o índio tornaria efetivo o direito português às terras que ocupava. Assim, em seis de junho de 1755, o rei de Portugal assinou a lei que concedia a liberdade aos índios e os tornavam vassalos de Portugal (COELHO, 2006, p. 119).

Logo, outras ambiguidades viriam povoar as já recorrentes imprecisões legislativas quanto à inserção do indígena a um novo modelo de nação⁴. Tais redirecionamentos, que a partir da emancipação e estabelecimento de um novo modelo de Estado baseado na liberdade do indígena, mais precisamente com a Lei de 27 de outubro de 1831, em que se “estabelecia a abolição formal do cativo indígena” (GILENO, 2007, p. 130), e que se desdobraria nos Avisos e Leis concernentes à direção e tutoramento desses grupos recém-desterrados, especificamente as Leis N.º 285 de 21 de junho de 1843 e N.º 317 de 21 de outubro do mesmo ano, referentes, respectivamente, à regularização do Governo sobre a catequese dos índios e a vinda de missionários capuchinhos encarregados de desenvolvê-lo, buscavam, no entanto, superar o uso abusivo da força no trato e assimilação do indígena, já institucionalizado antes com as Cartas Régias de D. João VI em 1808-1809 que autorizavam a “guerra aberta e a violência direta” contra os índios bravios e bugres que “infestavam” os rincões do Império e impediam o avanço das vilas e projetos desenvolvimentistas em curso (GILENO, 2007, 128).

Esses missionários estabeleceriam o então chamado: *Plano das Missões*, que em 24 de julho de 1845, com o Decreto N.º 426, se concretizaria através do *Regimento das Missões*,

³Sobre as várias etapas da política voltada ao indígena no Brasil e no Maranhão, ver ainda: RIBEIRO, Berta G. O Índio na História do Brasil. Global, 1983; CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: **História dos Índios no Brasil**. Companhia das Letras, 1992 e no Maranhão: COELHO, Elisabeth Maria Beserra. A Política Indigenista no Maranhão Provincial, Sioge, 1990.

⁴Carlos Henrique Gileno faz interessante análise acerca das ambiguidades inerentes às legislações indigenistas durante a formação do Estado nacional brasileiro a partir da apreciação das teses de José de Bonifácio e Perdígão Malheiros (GILENO, 2007).

documento em que se estabeleciam todas as medidas que se deveriam tomar relativamente à civilização desses indígenas, principalmente à criação das Diretorias de Índios e os deveres de seus respectivos diretores. Criam-se assim as Diretorias Gerais, responsáveis pela administração das diversas Colônias e Diretorias Parciais das várias regiões. No Maranhão, segundo Elizabeth Maria Beserra Coelho⁵, a partir da segunda metade do XIX, são criadas 26 diretorias parciais e 7 colônias ou missões indígenas (COELHO, 1990, p. 86-141).

A partir do primeiro quartel do Oitocentos põe-se em pauta uma acirrada disputa em torno da construção de uma historiografia ideal para a recém-inaugurada nação, e, com isso, se coloca em questão o lugar do nativo indígena e seu papel na memória nacional. Tal debate aparece muito bem descrito e articulado nos frequentes e calorosos embates travados principalmente entre Francisco Adolfo de Varnhagen, João Francisco Lisboa e Gonçalves Dias. Estes, comumente, interpunham três visões acerca desses indivíduos: o perigo da barbárie perpetrada pelos “silvícolas” ao desenvolvimento do projeto da jovem nação; a necessidade de combatê-los ou integrá-los à massa da população; e a heroicização ou vitimização do indígena perante o invasor por sua incapacidade e inevitável submissão ao projeto assimilacionista⁶.

“De tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, 1853: 31, tomo1). É com essa célebre frase, tão conhecida entre os estudantes e pesquisadores da História, que o ilustre historiador e ensaísta Francisco Adolfo de Varnhagen⁷, em seu clássico “História Geral do Brasil”, obra em 4 volumes, delimita, para além do texto, o espaço social reservado ao nativo do Novo Mundo, no campo da historiografia nacional.

Um dos mais ferrenhos defensores da barbárie e bestialidade intrínsecas à existência indígena, Varnhagen reserva três capítulos do primeiro volume de seu trabalho, pautado na

⁵ Em finais da década de 1990 a professora Elizabeth Maria Beserra Coelho, professora associada dos Programas de Pós Graduação em Ciências Sociais e Políticas Públicas, desenvolveu importante reflexão acerca da atuação das Diretorias de Índios no Maranhão empreendendo uma vasta pesquisa documental no Arquivo Público do Estado do Maranhão identificando diretores, analisando quadros e correspondências entre seus responsáveis e os governos provinciais e o império, fortalecendo assim uma historiografia local acerca da história dos povos indígenas do Maranhão. Tal pesquisa resultou no livro “Política Indigenista no Maranhão Provincial” lançado em 1999 pela editora EDUFMA.

⁶ Importante trabalho acerca dos referidos debates encontra-se em COELHO, 1990 e FARIA, 2001.

⁷ Considerado o “fundador da História do Brasil” (REIS, 2006, p. 23), Francisco Adolfo de Varnhagen, filho de mãe portuguesa e pai um engenheiro militar alemão, formou-se também engenheiro militar pela Academia de Ciências de Lisboa, retornando ao Brasil em 1840 e entrando para os quadros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ano seguinte. Segundo José Carlos Reis tal alcunha de o “Heródoto brasileiro” se deve não pelo fato de inaugurar uma escrita da História do Brasil, mas por ser “somente nos anos de 1850, com Varnhagen, que surge a obra de história do Brasil independente mais completa, confiável, documentada, crítica, com posições explícitas: a *História Geral do Brasil*, que superou obras anteriores sem, no entanto, torna-las descartáveis” (idem).

construção de uma memória nacional, para apontar as gentes, línguas e os modos de organização bárbaros de tais grupos, bem como para apontar os fatores pelos quais os julga exemplos de uma fase anterior àquela em que nos foi possível alcançar graças à “benesse” civilizadora do colonizador europeu.

Indissociável do espírito de sua época, onde cada vez mais seguidores dos estudos humanos e sociais buscavam adaptar a máxima da evolução científica às análises das sociedades, Varnhagen também buscava apontar, através de uma séria e extensa compilação documental e histórica, a incapacidade intelectual e, por conseguinte, humana, do indígena brasileiro. Seu discurso institucionalizado legitima o processo colonial, mas também afirma a necessidade de manutenção do gerenciamento da organização social e legal desses grupos com vistas ao bom encaminhamento do processo de construção da identidade nacional na diluição das matrizes culturais dissonantes pelo modelo europeu, dito civilizado⁸.

Ou seja, durante grande parte do século XIX até meados do XX, muitos foram os intelectuais nacionais que, baseados na “tradicional teoria da evolução das culturas” (FERREIRA NETO, 1997, p. 319), buscaram a superação do barbarismo atribuído a todos os grupos nativos em nome de uma “civilidade humanizadora”. O processo civilizador supostamente nos colocaria em pé de igualdade com as nações mais desenvolvidas do Velho Mundo, e, de quebra, resolveria o problema da inclusão deles no projeto de elaboração da grande nação brasileira.

Tal projeto, que envolveu importantes nomes da intelectualidade nacional e estrangeiros tais como Carl Philipp Von Martius, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, os próprios Adolfo Varnhagen e Gonçalves Dias, dentre outros, não só demonstra o quanto os pensamentos político e literário caminhavam juntos, como também a forma como as elites da época, das quais estes também faziam parte, buscavam forjar uma identidade nacional dentro dos moldes do que acreditavam ser os padrões ideais de uma sociedade próspera e desenvolvida e que, igualmente, unificasse os indivíduos integrantes de um Estado já sólido em termos de unidade nacional, mas preocupado com a instabilidade provocada pela extensão de seus territórios e diversidade de seus habitantes.

⁸ Para um aprofundamento da efetiva participação não apenas do historiador Varnhagen, mas dos diversos intelectuais na construção de um ideal nacional no século XIX, ver CARVALHO, 1990; DIEHL, 1998; REIS, 2006; WEHLING; 1999; GUIMARÃES, 1988. Para uma melhor compreensão do pensamento e contribuição dos trabalhos de Francisco Adolfo de Varnhagen e outros intelectuais nos diálogos sobre o lugar do nativo brasileiro na escrita da História do Brasil no XIX, ver: ODÁLIA, 1997; LESSA, 1945; KODAMA, 2009.

[...] entre o Estado e a sociedade civil estabelece-se a nação como mediação ideológica que dá aos homens e mulheres a impressão de pertencerem a uma comunidade política maior. A nação parece ter uma função quase complementar; se, no capitalismo, entende-se o Estado como organismo estranho aos indivíduos e a sociedade civil como espaço no qual prevalecem interesses particulares, os membros de diferentes nações, ao se identificarem com os demais membros de sua nação, sentem-se como fazendo parte de uma espécie de “todo” coletivo. A nação aparece dessa maneira, como uma forma de identidade em face da fragmentação da vida social e da exterioridade da vida política (RICÚPERO, 2004, p. 9).

Dessa forma, tornava-se problemática a aglutinação em torno de um único modelo identitário, tantos indivíduos díspares na elaboração de uma história nacional ou, como nas palavras do próprio José de Bonifácio, “[...] amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios, etc. etc. etc., em um corpo sólido e político” (BONIFÁCIO apud GUIMARÃES, 1988, p. 05).

Faz-se necessário atentar para o fato de que, ao longo de todo esse percurso historiográfico, a questão do ocultamento/silenciamento não se dá, a nosso ver, de forma aleatória nem isenta, mas ela é fruto mesmo das intencionalidades ideológicas de um período que buscava imprimir, nos anais do tempo, tornar o índio uma lembrança vaga e distante de um princípio disforme e confuso da nação. Assim foi com Von Martius, Adolfo Varnhagen, José de Bonifácio⁹, ainda no XIX ou nas historiografias econômicas clássicas do século XX com nomes como os de Caio Prado Jr. (1961; 1970) e Celso Furtado (1961), para quem os indígenas são vistos como mera estatística de modelos de exploração e mão de obra ou na descrença analítica preconizada pelas pesquisas etnográficas também na primeira metade do XX, com os trabalhos de Wagley e Galvão (1961) e Darcy Ribeiro (1979) que elaborando pesquisas entre as décadas de 1940-50 não viam um futuro mais longínquo que o da incorporação e assimilação dos indígenas pela sociedade nacional em não mais que duas ou três décadas¹⁰.

Em vez de nos determos mais uma vez à apreciação de tema tão controverso quanto a do ideário que fora construído pelas camadas urbanas durante o Império acerca do indígena ou de sua participação no respectivo programa de construção de uma memória nacional republicana, procuraremos, ao longo deste texto, fazer coro a uma gama de outros trabalhos que vêm buscando uma nova forma de perceber e representar a incorporação e visibilidade dos diferentes grupos e

⁹ VON MARTIUS, [1845] 1956; VARNHAGEN, 1853; ANDRADA E SILVA, 1823;

¹⁰ WAGLEY e GALVÃO, [1949] 1961; RIBEIRO, 1979.

indivíduos nativos no campo do fazer historiográfico e do seu ensino em uma perspectiva pluriétnica e multifacetada.

Desde a segunda metade do século XX, incorporando a noção de história problema dos *Annales* e da concepção de história vista de baixo da História Social Inglesa, tem como ponto de partida a incapacidade da tradicional historiografia factual e elitista – fruto, também essa, dos processos de organização nacional europeu do século anterior – de compreender os processos sociais de maneira a perceber o engendramento das ações desencadeadas pelos diversos atores sociais, as mudanças daí decorrentes, bem como os meios pelos quais tais mudanças se operavam¹¹.

A forma como esses sujeitos agiriam coletiva ou individualmente ante essa nova condição assim colocada tem sido, nas últimas décadas, ponto de convergência de calorosos e enriquecedores debates no campo historiográfico atual. Maria Regina Celestino de Almeida (2003), ao abordar os avanços empreendidos à escrita da história dos povos indígenas a partir de uma aproximação às abordagens e diálogos com a antropologia, nos chama atenção para a riqueza dos diversos caminhos enveredados pelos pesquisadores que tem se debruçado em examinar os papéis assumidos por esses sujeitos nos diferentes contextos históricos. Motivados por interesses próprios e demandas específicas as mais variadas, ora agem no sentido da integração aos projetos que se impunham, ora tiram proveito de querelas e disputas por interesses externos aos seus, ora se insurgem de maneira velada ou explícita no sentido de estarem sempre em permanente negociação por suas existências étnicas e físicas.

Ao apresentar sua longa e fundamental pesquisa sobre as aldeias indígenas no Rio de Janeiro colonial, e fazendo um trabalho de demonstração dos inúmeros autores que, antes ou contemporaneamente a ela, pavimentaram o caminho a uma reflexão para além do contexto das disputas e aproximações travados pelas sociedades indígenas na América lusitana (John Manuel Monteiro, Manuela Carneiro da Cunha, Maria Cristina Pompa, entre outros), nos propõe examinar mais detidamente sobre um equívoco bastante comum nas historiografias nacionalistas tradicionais, qual seja, de pensar:

[...] os grupos sociais como blocos monolíticos, agindo de forma unívoca em conformidade com papéis e lugares étnicos e/ou sociais a eles atribuídos. O enfoque mais direto sobre os atores, suas experiências e redes de relação evidencia suas múltiplas formas de ação e interação continuamente alteradas entre acordos e conflitos. Passar de sujeitos

¹¹ Sobre as diversas mudanças de paradigmas da teoria e metodologia da história, ver REIS, 2008; CHARTIER, 2002; MALERBA, 2006; CARDOSO E VANFAIS, 1997.

coletivos, isto é, das aldeias e índios, vistos de forma mais ou menos genérica, para o estudo de casos e agentes específicos é essencial para avançar nas análises sobre relações Inter étnicas e mestiçagens e sobre as variadas estratégias e atuações políticas dos indígenas (ALMEIDA, 2003, p. 28).

As aproximações interdisciplinares e as renovações conceituais da História têm levado à tendência, cada vez maior, de um redirecionamento do olhar e da capacidade interpretativa dos acontecimentos diante daquilo que é denominado e disponibilizado enquanto objeto de estudo pelas ciências humanas; campo, este, bastante influenciado por esses novos debates e encaminhamentos epistemológicos. No ponto seguinte analisaremos mais detidamente de que forma tais aproximações auxiliaram na expansão das investigações sobre a escrita e o ensino das histórias e culturas indígenas.

1.1 Estreitamento do olhar e contatos interdisciplinares

Com base nessas novas abordagens, afloram estudos acerca dos grupos nativos da América com foco na análise das experiências desses sujeitos referentes às interrelações que se foram construindo ao longo do tempo com as outras esferas sociais em contato, desnaturalizando conceitos e “verdades” impostas como imanentes e tentando perceber, a partir da fragmentação das fontes, as disputas e interesses postos em jogo na construção e perpetuação de memórias e identidades.

Essa passagem, então, dos grandes processos e das estruturas em longa duração para os exames em menor escala, proporcionou, acima de tudo, a possibilidade de se reintroduzir no campo historiográfico, a ação de seus agentes e entendê-los enquanto produtos dinâmicos das relações que são construídas a partir do contato com o estrangeiro:

A realidade histórica é cada vez menos examinada como um objeto dotado de propriedades que preexistam à análise, mas como um ‘conjunto de interações que se movem no interior de configurações em constante adaptação’[...] a passagem das massas às margens, das análises estáticas aos estudos de caso, dos objetos às práticas e às lógicas sociais (como demonstra Dominique Julia a propósito da multidão) provocou, entre outras coisas, a reintrodução dos agentes nos grandes processos históricos e a diversificação dos instrumentos analíticos (BOUTIER e JULIA, 1998, p. 31).

Nesse contexto, o próprio o conceito “indígena” pode ser percebido, para além das leituras tradicionais que o apontam como fruto de uma imposição denominativa, não só como integrante

de um dado processo de assimilação por parte dos diversos grupos como tantos outros conceitos de auto identificação e autodeterminação passaram – e ainda passam – por constantes processos de redefinição e readequação na medida em que os contextos se mostram mais ou menos propícios, como é possível perceber no trecho apontado por John Manuel Monteiro ao analisar a obra do sertanista português Gabriel Soares de Sousa acerca dos Tupinambá do XVI:

Ao buscar, deste modo, melhor entender a natureza e condição dos Tupinambá, Gabriel Soares implicitamente captou a necessidade de se reconhecer que as sociedades indígenas encontravam-se imbricadas numa trama histórica, na qual a determinação de identidades específicas se mostrava tão flexível quanto variável. Os Potiguar, Tupiniquim, Tememinó e Tupinaé todos eram Tupinambá num certo sentido, porém no contexto colonial, nitidamente não o eram. Neste sentido, para se entender este “Brasil indígena”, é preciso antes rever a tendência seguida por sucessivas gerações de historiadores e de antropólogos que buscaram isolar, essencializar e congelar povos indígenas em etnias fixas, como se o quadro de diferenças étnicas que se conhece hoje existisse antes do descobrimento – ou da invenção – dos índios (MONTEIRO, 2003, p. 121-122).

Tal ampliação conceitual torna-se importante não só como forma de desmistificar interpretações vigentes e simplistas pautadas na antítese dominação/dominado, mostrando, de fato, o caráter relacional da ideia de poder, como nos faz atentar para as diversas artimanhas de embate e negociação em vigor nos diferentes momentos estudados, ou, como chama De Certau, as táticas que permitem aos sujeitos se movimentarem “dentro do campo de visão do inimigo [...] e no espaço por ele controlado”, um “fazer com” que se reapropria, que redefine e subverte as determinantes que lhes são impostas em proveito próprio, sem que se precisem orquestrar elaboradas estratégias de combate, muita das vezes mortais e dizimadoras. Em outras palavras, “a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p. 94-95).

Dessa maneira, contrapondo-se às antigas interpretações que enxergavam o elemento nativo, como mero entrave ao avanço do progresso ou como vítima ingênua da imposição verticalizada do poder institucionalizado, vão se colocando novas leituras que buscam enxergar, mesmo que através da fala presente nas documentações oficiais, sinais, vestígios de uma atuação efetiva dos diferentes grupos no que se refere à construção dos espaços regionais e locais, bem como das diferentes estratégias de sobrevivência física, étnica e cultural dos mesmos.

É notória, entre os historiadores e estudiosos das políticas nacionais no dezenove, a aceção de ser o Estado Imperial, durante esse período, bastante ambíguo no que diz respeito ao trato com as populações nativas e sua inserção à massa da população nacional, como já visto

durante exposição anterior. Para tanto, muitas dessas argumentações tendem a levar em consideração fatores bastante díspares, quer seja a mudança de perspectiva do Estado de um parâmetro colonial mercantil baseado na constante necessidade de mão-de-obra até um nascente modelo liberal industrializado e a necessidade de implementação de uma ideologia voltada para o trabalho e usurpação das terras ocupadas pelos indígenas¹².

Na grande maioria delas, no entanto, é possível observar uma maior pungência no que diz respeito ao foco das análises e o prisma pelo qual se busca analisar as políticas voltadas para os grupos indígenas, a saber, a efetivação das ações legislativas, as disputas pelo controle das comunidades, ou os entraves apresentados pelas fontes oficiais ao desenvolvimento das vilas e povoações no império. Tais aspectos, em sua maioria, acabam reproduzindo uma invisibilidade já clássica quanto à participação efetiva do indígena na sua continuação étnica ou na construção dos espaços e na dinâmica política e/ou econômica do império, como nos atesta a professora Vânia Maria Losada Moreira em artigo recente:

A temática indígena ainda não entrou de maneira firme na história política do Império. É essa, pelo menos, a impressão deixada por algumas obras coletivas publicadas recentemente. Ao não tratarem dos índios e das nações indígenas, essas historiografias, que se apresentam como visões panorâmicas sobre o século XIX, terminam ajudando a propagar a falsa ideia de que os índios não eram uma preocupação política dos contemporâneos, ou não representavam uma ‘variável’ importante para a análise da experiência histórica brasileira do período (MOREIRA, 2012, p. 01).

Nota-se que, o entendimento da necessidade de se inserir – a partir das últimas décadas do século XX – temas e atores sociais até então ignorados pelo *misancéne* das grandes produções historiográficas, leva, inevitavelmente a uma compreensão de que, pela ótica dessa história dita cultural, torna-se igualmente inevitável uma aproximação, também, ao campo de uma História Antropológica em que é possível combinar práticas tanto da História, quanto da Antropologia, e mesmo da Arqueologia no intuito de se possibilitar uma abordagem mais profunda às sociedades que não se utilizam, efetivamente, da escrita enquanto meio de assimilação e reprodução da realidade.

Ao mesmo tempo, tal aproximação que visa dialogar com a Antropologia, nos leva a uma maior problematização das dimensões culturais envolvidas no tema proposto e na percepção de

¹² Sobre as políticas voltadas à massa das populações indígenas pelos governos imperiais brasileiros, ver: ALMEIDA, 2010 e 2012; SAMPAIO, 2009; SPOSITO, 2012.

que tais processos históricos entre grupos nativos também se efetivam a partir da compreensão das dinâmicas sociais estabelecidas a partir dos contextos culturais originários desses grupos, como também aqueles construídos e reformulados a partir do contato com as culturas estrangeiras.

[...] uma aproximação cada vez mais intensa com a antropologia atribui um significado claro à História Cultural, daí a observação de Darnton (1986, p. XIII, XIV) de que esta linha de análise é “história de tendência etnográfica” e, nesse sentido, “o historiador etnográfico estuda a maneira como as pessoas comuns entendem o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento”. Darnton (1986) observa que a história é uma ciência interpretativa a qual cabe “decifrar os significados” (PORTELA, 2009, p. 154).

Tais processos de renovação historiográfica apenas são explicáveis a partir da compreensão de uma ação reversa às heranças proporcionadas pelo permanente “silenciamento” e ocultação impostos aos grupos nativos de suas culturas, línguas e tradições ancestrais em prol da construção de um modelo integrador e homogeneizador de nação.

A crítica que iria se formar, a partir de então, acerca das atitudes tomadas pelo Estado Nacional em relação ao modelo social de organização de tais grupos, vistos, até então, enquanto um modo de vida bárbaro e primitivo levaria, cada vez mais, a se empreender um constante questionamento dos parâmetros metodológicos em que estes se assentavam, com vistas à superação de tal horizonte de apreciação.

A crítica ao conceito de que os indivíduos, ditos “selvagens”, faziam parte de um suposto estágio anterior da linha evolutiva da humanidade, deu início a um processo de revisão nos estudos que incluíam comunidades com parâmetros culturais divergentes, na construção do conhecimento sócio histórico. Tal questionamento remetia a uma percepção das variantes ao modelo de sociabilidade ocidental, inicialmente com trabalhos de cunho antropológico, como os de Evans-Pritchard que, apesar de ainda preservar determinadas noções evolucionistas em sua análise, revelou a “complexidade extraordinária dos povos ‘selvagens’ e seus elaborados processos de abstração, nem sempre abarcáveis pela razão ocidental” (FERREIRA NETO, 1997, p. 321).

Igualmente, ao analisar uma das referências nos estudos antropológicos e grande contribuidor da renovação do pensamento historiográfico, o antropólogo Claude Lévi-Strauss, a autora Lilia Katri Moritz Schwarcs nos põe a par de que, ao tentar lançar as bases de sua Antropologia Estrutural, Lévi-Strauss demonstra que não é a ausência documental o grande problema, mas a percepção de “como o pensamento coletivo se abre à história: como e quando a

veem como ameaça ou quando percebem nela um instrumento para transformar o presente” (SCHWARCS, 2005, p. 122).

Seria, então, o caso de se perceber que a própria concepção de povos com e sem história - da má interpretação dada à concepção levistraussiana das sociedades “quentes e frias”-, se daria agora pela interpretação de que assim como as estruturas sociais divergem de uma para outra cultura, também se alterariam as suas definições temporais. Para Strauss uma concepção de história que voltaria sempre a uma espécie de fluxo cíclico, ou segundo o pensamento de Claude Lefort:

[...] há sociedades cuja forma se manteve durante milênios e que, a despeito dos acontecimentos de que foram teatro [...] ordenam-se em função da recusa do histórico [...] não porque desconhecem mudanças, mas para evidenciar sua tendência a neutralizar os efeitos da mudança [...]” (SCHWARCS, 2005, p.121).

Tais apontamentos nos levam à compreensão de que, muito mais do que estabelecer apenas uma mudança de olhar ou de perspectiva, se deva antes atentar para a forma mesmo como tais indivíduos veem ou se enxergam inseridos na construção de um conceito de temporalidade e história, como bem nos aponta um importante trabalho de antropologia histórica elaborado pelo antropólogo e historiador espanhol Oscar Calavia Saez (2006), que ao realizar pesquisa com o grupo indígena Yaminawa do Acre, faz uma reflexão acerca das possibilidades de uma historiografia indígena, mais uma vez acendendo o fogo da antítese que durante vários anos opôs história e antropologia.

Na sua apreciação direta com os Yaminawa, Oscar Calavia ratifica Lévi-Strauss na medida em que atesta, na formulação temporal e historiográfica dos Yaminawa, a capacidade deles refazerem seu presente a partir da elaboração de um passado que é mito historicamente corporificado. Ao tratar do conjunto dos mitos de origem, os chamados *shedipawó*, na fronteira entre passado e presente, nos alerta para a impossibilidade de se traçar uma linha divisória significativa entre essa origem mítica e o tempo exclusivamente humano, [...] embora os mitos descrevam o início de algumas capacidades importantes, eles em lugar nenhum descrevem o fim desse regime de transformações e comunicações entre as espécies [...] o antes e o depois se esgotam dentro de cada narração (SAEZ, 2006, p. 42).

Talvez a grande relevância do trabalho de Oscar Calavia não se situe na prosaica discussão ou ingênuo atestamento da existência ou não de uma “História” Yaminawa - que, como admite o mesmo autor, se inscreve na própria percepção dos mesmos enquanto sociedade altamente

hibridizada, onde a linha divisória entre “o ‘nós’ da atualidade e o ‘eles’ de outros tempos” se encerra na enunciação -, mas sua relevância se encontra na interessante consideração de que, a possibilidade dessa historicidade, se realiza na incorporação de elementos e ações de outros enquanto seus e na atestação de que não apenas foram receptores de uma ação externa, mas agentes dessa permanente reconfiguração de sua existência. Assim, a organização da narrativa feita pelo chefe Yaminawa:

[...] apresenta um alto grau de sistematização: a história não é uma ilação de eventos, mas uma sucessão de estruturas - de relação interétnica - unidas, ou mais precisamente separadas, por eventos pontuais. Uma história em última análise consideravelmente fria, que leva as estruturas a gerar novas variantes de si mesma (SAEZ, 2006, p. 46).

Tal acepção nos possibilita compreender que a lógica do contato não pode, de maneira nenhuma, partir de uma perspectiva onde o indígena é apenas vítima passiva ao processo de assimilação, dominação posto em prática desde o processo colonial e que este vê, passivamente, a história ser construída pela argumentação narrativa do outro. Corroborando também com tal análise, nos aponta ainda Manuela Carneiro da Cunha:

[...] A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais — a gênese do homem branco e a iniciativa do contato — sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade. A gênese do homem branco nas mitologias indígenas difere em geral da gênese de outros “estrangeiros” ou inimigos porque introduz, além da simples alteridade, o tema da desigualdade no poder e na tecnologia. O homem branco é muitas vezes, no mito, um mutante indígena, alguém que surgiu do grupo. Frequentemente também a desigualdade tecnológica, o monopólio de machados, espingardas e objetos manufaturados em geral, que foi dado aos brancos, deriva, no mito, de uma escolha que foi dada aos índios. Eles poderiam ter escolhido ou se apropriado desses recursos, mas fizeram uma escolha equivocada (CUNHA, 1992, p. 18).

Logo, diversos e importantes trabalhos, tanto relativos a uma nova estruturação historiográfica no Brasil quanto na América, passarão, cada vez mais, a se interessar por buscar as formas específicas com que os grupos nativos lidaram, perceberam e assimilaram as novas estruturas e modelos sociais estabelecidos a partir do contato com o colonizador estrangeiro, bem como, muita das vezes, redefiniram sua própria percepção de mundo com vistas a promover um ocultamento de seus padrões culturais originários em prol de uma sobrevivência étnica de modo, muita das vezes, consciente e articulado.

É possível se ter uma noção dessas elaborações analíticas acerca da forma de se repensar as estruturas mentais dos grupos nativos com base em leituras etnográficas realizadas nos conjuntos documentais coloniais, a partir de obras como a do historiador chileno Hector Hernán Bruit, que em seu livro “Bartolomé de las Casas e a simulação dos vencidos” consegue, a partir das fontes literárias e documentais elaboradas por diferentes personagens da colonização espanhola na América, principalmente a do frade que lhe dá título, perceber:

[...] como os índios não perderam [nesse processo] sua condição de agentes sociais ativos, sujeitos capazes de fazer também a sua história; de reivindicá-los historicamente, tirando-lhes a condição negativa em que foram colocados pela maioria dos cronistas [...] (BRUIT, 1995, p. 156).¹³

Assim é que tal debate, bem como tantos outros movimentos de reivindicação por um protagonismo indígena - conceito aqui entendido como “uma atitude de rompimento com as relações de tutela e submissão e, enquanto o exercício qualificado de um papel de destaque nas relações interculturais” (SECCHI, 2007, p. 11) – nascem, não só a partir dos debates constitucionais de 1988, como também de tantos outros processos de emergência étnica¹⁴ desenvolvidos por diversas comunidades autoproclamadas “ressurgentes” e de uma maior atitude em busca por direitos assegurados de terra e de existência digna dos grupos indígenas brasileiros nos últimos decênios do século XX¹⁵.

Não que aqui estejamos propondo uma ação política da parte do historiador ao qual se propões escrever e desvendar as teias de significação que dão sentido aos processos passados, posto que tal extrapolação da afinidade do autor com seu objeto de estudo, implicaria em algo que Ricardo da Costa chama de “*propagandismo político*”:

Entendo o que aqueles historiadores fizeram – omitir. Os homens omitem coisas com frequência. Mas não compartilho dessa postura. O que sinto em relação a isso é uma

¹³ Outra interessante leitura que comunga da mesma perspectiva analítica pode ser vista ainda no já clássico trabalho do filósofo búlgaro Tzvetan Todorov, “A conquista da América” onde o mesmo busca compreender o significado da alteridade estabelecida a partir da linguagem distoante entre grupos sociais diferenciados, intrínseca à lógica da conquista colonial na América (TODOROV, 1982).

¹⁴ Importante é entender, também aqui, o significado de tal processo de emergência étnica, ao qual, segundo João Pachêco de Oliveira, trata-se “(d)o processo de emergência histórica de um povo que se auto define em relação a uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos e reinvenção de tradições culturais, muitas das quais apropriadas da colonização e relidas pelo horizonte indígena (Oliveira, 1999)”

¹⁵ Maiores esclarecimentos acerca do processo de emergência étnica e dos debates teóricos sobre a ressurgência por que veem passando diversos povos ditos extinto em especial no nordeste brasileiro, ver: OLIVEIRA, 1998 e 1999; SILVA, 2005; ARRUTI, 1995;

profunda pena. Para se fazer boa história, deve-se ser honesto, não ocultar nada que se saiba ter acontecido. O historiador que coloca sua ideologia (marxista) ou seu sistema explicativo acima da História tem diante de si a tentação de preferir fatos que se ajustem à sua ideia [...] e ocultar o que sabe que pode fazer com que seu leitor discorde dele. Além de se tratar de uma recusa deliberada de saber, um medo de compreender, nesses casos, ele é um *propagandista político*, nunca um historiador. Para esses, a História é apenas um instrumento a serviço de uma causa, não um fim em si. Sua História não é confiável (COSTA, 2004, p. 05).

Assim é que no exercício analítico aqui apresentado, buscaremos não uma ratificação de qualquer modelo explicativo já adotado por quaisquer grupos em disputa no campo das ações políticas atuais, mas tentar, a bem do exercício mesmo da problematização histórica *per si*, buscando assim nos aproximar, o mais possível, das ações cotidianas que podem determinar um alargamento do horizonte de perspectiva do tempo em questão, o império, seus personagens e múltiplas estratégias e articulações de convivência, negociação e reprodução étnica e cultural destes que ousaram romper com as previsões de assimilação e desaparecimento agindo em prol da sua própria sobrevivência social.

Dessa forma, até que novos redirecionamentos de método venham nos apontar outros caminhos para a exploração do vasto e intrincado campo das experiências humanas dos indivíduos integrantes das inúmeras etnias e grupos indígenas na historiografia brasileira, alcançáveis a partir de agora através da riqueza trazida para o trabalho de aproximação, análise e compreensão dos lugares de atuação desses indivíduos pelos debates epistemológicos que se tem travado nas últimas décadas, não apenas os aqui brevemente apontados, nos ajudam, cada vez mais, a perceber que não só não é possível se reconstituir uma realidade passada em sua totalidade - a não ser através dos vestígios e indícios que nos são passíveis de leitura e interpretação¹⁶ - como de dessacralizar os conceitos que nos são colocados enquanto verdades. Compreender que o controle do passado não só não é efetivado em sua completude, como só se realiza pelo aval da crença coletiva nesse mesmo controle.

Portanto, trabalhar em história com a determinação de indivíduos ou grupos humanos aparentemente distintos de nossas redes de significação, ou mesmo as categorias ditas diferentes dentro das mesmas, seria, antes de mais nada, uma percepção de que tais organizações culturais, linguagens, referenciais simbólicos, etc., partem de uma necessidade comum também ao nosso modelo ocidental de civilização de adequação, transformação e adaptação à experiência do mundo

¹⁶ Vide as propostas metodológicas acerca do “indiciarismo” do historiador microanalista italiano Carlo Gizburg, 1990;

sensível. Sem esse referencial de que “a unidade não é percebida sem a diferença e a diferença não é compreendida sem a noção de unidade” (HUNT, 1995, p. 08-11) ainda estaremos longe de responder à árdua e incessante tarefa de compreensão das múltiplas e diversificadas experiências humanas do passado.

1.2 Novas abordagens para a narrativa histórica sobre os povos indígenas

Os estudos que se ocupam em buscar uma abertura nas dinâmicas sociopolíticas determinadas a partir das categorizações de poder e submissão viram esse caminho ser aberto em seus próprios pressupostos de definição e ação prática e veem, cada vez mais, buscar novas formas de pensar as implicações históricas e culturalmente ativas que aludem à demarcação de espaços sociais genericamente desiguais e, quase sempre, opressores em relação àquelas categorias que teimam em não se adequar aos modelos sociais tradicional¹⁷ e institucionalmente hegemônicos.

As aproximações interdisciplinares e questionamentos surgidos a partir da segunda metade do século XX, em relação ao fazer historiográfico, contribuições metodológicas tais como o enfoque em longa duração e o diálogo com outras ciências humanas, frutos das transformações operadas pelos contemporâneos das sucessivas gerações dos *Annales*, se veriam também igualmente renovados a partir de seu terceiro movimento, chamado *Nouvelle Histoire*, que levariam a disciplina a uma profunda readequação das suas bases conceituais em direção a um aprofundamento culturalista da análise das ações sociais no sentido de uma busca, cada vez maior, acerca dos “significados” implícitos às mesmas, ao invés de lhes propor longos sistemas de explicação “causal” (HUNT, 1995, p. 08-11).

Portanto, não só se torna importante perceber as mudanças acionadas quanto a tais categorias de análise, como também quanto aos conceitos considerados fundamentais para o desenvolvimento de nossa prática. De todas essas, nenhuma se fez sentir com maior pungência que aquela operada nas certezas e pressupostos de cientificidade impostas pelas teorias linguísticas de fins do século XX. Em muito inspiradas pelas análises discursivas presentes nos trabalhos de autores como Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, o gradativo abandono das categorias absolutas

¹⁷Por tradição aqui se entende o conceito dado a partir de uma perspectiva sociológica, de ação social orientada pelo hábito, ou “a função de preservar para a sociedade costumes e práticas que já demonstraram ser eficazes no passado [...] uma forma de dominação legítima, uma maneira de se influenciar o comportamento de outros homens sem o uso da força” (SILVA, 2006, p. 405).

de compreensão e explicação do mundo, até então vistas como fruto de uma experiência direta do real, universalmente aceitas, passariam então a ser apreendidas a partir das suas constituições textuais produzidas em contextos socioculturais específicos.¹⁸

A apreciação da linguagem, enquanto formadora de significado, passa a ser entendida de forma que as palavras e/ou os conceitos poderiam ser produzidos com o intuito de mediar as relações sociais, no âmbito das determinações culturais a que estão encerradas e estas, por sua vez, a partir das correlações de força que vão sendo construídas historicamente. Sendo assim, o estudo e compreensão de toda e quaisquer categorias, em perspectiva histórica, só se dá na medida em que se entendem os processos que levam ao estabelecimento delas, ou seja, entendimento do contexto de construção lógico formal do que foi/é enunciado.¹⁹

La general implicación en la crisis que tuvo el cambio de posición sobre la función de la teoría, la llamada de atención que hace la filosofía pragmatista sobre la dificultad de la representación cognoscitiva del mundo, presiden la marcha en busca de nuevas perspectivas. [...] Las grandes crisis sociales, políticas e ideológicas de finales de los años sesenta del siglo XX, los ‘sesentayochos’, el progresivo agotamiento de la metodología marxista, la aparición y auge del posmodernismo, el callejón sin salida del cuantitativismo a ultranza, se encuentran en el origen de ello. En el caso concreto de la historiografía, debe añadirse además, el auge expansivo de otras ciencias sociales muy relacionadas con ella, la sociología, la antropología y el ‘nuevo historicismo’ literario, derivado del cambio en las posiciones de la teoría y la crítica de la literatura, como un fenómeno más incardinado en el posmodernismo (ARÓSTEGUI, 2001, p. 149).

Essa tendência ao abandono de tal concepção “arqueológica” da realidade, nas definições de Foucault, em que as coisas ou o próprio real seriam sempre os mesmos através dos tempos, ou o abandono mesmo de uma perspectiva de compreensão da totalidade do passado, tal como queriam os estruturalistas – uma vez que do passado só nos é possível apreender vestígios, indícios, que nos levam a verdade não como fim em si, mas enquanto inferência, “possibilidade crível” (GIZBURG, 2006, p. 11-26) – são alguns dos vários e significativos avanços metodológicos que se vem operando à disciplina História, mas que também tem levado a exaustivas críticas de aplicabilidade.

Tais proposições viriam por em xeque assertivas tais como as de verdade e realidade histórica que passariam, então, a ser percebidas, tais como tantas outras, sob novos aspectos. Teórico fundamental para essa nova guinada historiográfica, Michael Foucault, lançaria as bases

¹⁸ Sobre as influências da linguística e das análises discursivas nos estudos historiográficos e nas ciências sociais como um todo, ver: IBÁÑEZ, 2004; IGGERS, 2010; STONE, 1979.

¹⁹ BAKHTIN, 2002 e FOUCAULT, 2000.

para a reestruturação desse novo exame, que para além de uma “verdade” concreta do escrito, vê, na análise das intencionalidades dos discursos a alternativa para uma melhor apreensão dos vários contextos sociais. Tal exame passaria, então, a não mais fixar em categorias estáticas a compreensão da totalidade de um real vivido, estando assim, todas elas, encerradas na origem das práticas que as concebem, inventam, e que são fundadas e refundadas nas diferentes épocas (FOUCAULT, 1999, p. 12-15).

Seu exame acerca da construção do conceito de conhecimento, com base no estudo dos filósofos Modernos, nos alerta para a concepção de que o mesmo só pode ser entendido a partir dos embates e das relações de força estabelecidos entre aquele que pretende conhecer e aquilo que deve ser conhecido em cada contexto social:

[...] de fato, as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Só se desembaraçando destes grandes temas do sujeito de conhecimento, ao mesmo tempo originário e absoluto, utilizando eventualmente o modelo nietzschiano, poderemos fazer uma história da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 25).

Outra análise fundamental para as novas possibilidades de interpretação propostas por Foucault refere-se à categoria poder, antes visto enquanto restrito ao âmbito do exercício legal, institucionalizado que passaria, então, a ser entendido a partir da definição de diluição, de micro poderes relacionais que, se por um lado não eliminam as desigualdades impositivas e de dominação dos macro poderes formais, não o limita a uma única via interpretativa repressivo-proibitiva, mas na construção de teias conceituais que lhes asseguram um efetivo aprofundamento nos âmbitos mais recônditos de uma subjetividade forjada e naturalizada a partir de um discurso normativo (FOUCAULT, 1979, p. 04-08).

Para além de apenas tentar estabelecer uma genealogia das disputas pelo domínio de fala dos corpos a partir da sexualidade, ou da simples explicação da historicidade de uma classificação social dos indivíduos partindo de uma hierarquização denominativa e moral do sexo (FOUCAULT, 1988, p. 14-17), seus vários estudos sobre as múltiplas facetas de atuação do poder nas esferas sociais permitiu um alargamento de possibilidades no que concerne à percepção de brechas e espaços de atuação de contrapoderes, de resistências coletivas ou individuais - muitas vezes

silenciosas - forjadas no âmbito das ações cotidianas, simbólicas, quase imperceptíveis para as grandes esferas de atuação:

É fundamental investigar as resistências contra os dispositivos de poder, pois somente através do estudo das resistências é possível fazer a história do funcionamento do maquinário do poder.[...] pois é somente por meio daquilo que está à margem, que está interdito e que se coloca contra a ação do poder que é possível entender, de forma adequada, as estruturas sociais ou as regularidades de um campo social qualquer (ALVIM, 2010, p. 196).

Com base nessa nova terminologia, seria de fácil simplificação entender que não há mais relação direta entre as coisas e suas denominações - os conceitos seriam dados sobre as coisas, a partir delas – criando assim uma quebra no entendimento de que a verdade “emanaria” das coisas, já estaria dada de antemão. A “verdade” passa a ser vista então como uma convenção imposta ao objeto, fruto das disputas de poder que determinam as suas conceituações, classificações.

Assim, categorias como homem, mulher, negro, índio, classe, entre outras, até então entendidas enquanto absolutas e fiéis a uma suposta “natureza” primordial, passível de conhecimento através dos sentidos e de nossa capacidade inerente de conhecimento, passam a ser postas em questionamentos, dada a própria ambivalência do sentido do conhecimento, ele mesmo produto dos embates e das correlações de força estabelecidas entre aquele que pretende conhecer e aquilo que deve ser conhecido em cada contexto social:

Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Só se desembaraçando destes grandes temas do sujeito de conhecimento, ao mesmo tempo originário e absoluto, utilizando eventualmente o modelo nietzschiano, poderemos fazer uma história da verdade (FOUCAULT, 2005, p. 27).

Ora, se opto por estudar a categoria “índio”, por exemplo, devo antes buscar entender de quais formas e por quais meios tal categoria foi forjada social e historicamente para designar um determinado grupo de indivíduos a partir das relações estabelecidas em um contexto determinado, específico, a saber, o da colonização.

Sendo assim, se antes o termo denominativo “índio” origina-se enquanto uma “identidade atribuída”, uma vez que é assim que se refere o navegador espanhol Cristóvão Colombo aos habitantes do novo mundo quando este pensa, enfim haver chegado às tão almeçadas Índias,

tornando então o termo uma conceituação homogeneizadora, uma vez que serve para identificar todo e qualquer indivíduo, independente das diferenças étnicas ou culturais que os grupos possam apresentar, este passaria então, ao longo do tempo, a tornar-se uma “identidade assumida” posto que ressignificada pelo sentido da auto atribuição e auto identificação baseada no respeito ao reconhecimento coletivo e da alteridade como pressuposto básico para a defesa de direitos e posicionamentos sociais e políticos (CALEFFI, 2003, p. 03), questões essas que serão melhor abordadas ao longo do trabalho aqui desenvolvido.²⁰

Tem-se, então, no engendramento do conceito de representação, também este impulsionado pelo chamado “giro linguístico” das décadas de 1960-70, uma maior aproximação às abordagens explicativas dos processos analisados, uma vez que parte-se em busca das dimensões simbólicas, culturalmente construídas pelos indivíduos do sentido para se tentar alcançar a interpretação dos significados dinâmicos que são empregados à reprodução cotidiana de existência por complexos culturais totalmente divergentes. Em outras palavras, tentar empreender uma tentativa de compreensão da lógica cultural elaborada do ponto de vista do outro (GEERTZ, 2008, p. 46-51).

Nesse sentido, é também segundo as propostas de uma análise hermenêutica, ou seja, de uma interpretação profunda das experiências de vida e do cotidiano dos sujeitos e eventos históricos trabalhados, longe das dicotomizações e do rol das definições estanques e estereotipadas que se pode vislumbrar outra via de aproximação para o entendimento desses mesmos processos, tendo em vista, inclusive, as aspirações e interpenetrações do contexto mesmo no qual o historiador se encontra inserido, ou, como nas palavras da historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias, “buscar margens de interpretações provisórias, porém críticas, das experiências vividas pelos indivíduos em sociedade” (DIAS, 1994, p. 05):

Ao documentar a inserção dos sujeitos históricos no conjunto das relações de poder, essa vertente de pesquisa contribui para historicizar estereótipos e desmistificá-los, pois, através do esmiuçar das mediações sociais, pode trabalhar a inserção de sujeitos históricos concretos, homens ou mulheres, no contexto mais amplo da sociedade em que viveram. É o que permite, dentro da margem de conhecimento possível, a reconstituição da experiência vivida, em contraposição à reiteração de papéis normativos (DIAS, 1998, p. 232).

²⁰ Para outras leituras e referências ver OLIVEIRA, 1998; MELATTI, 2007; ALMEIDA, 2010.

Atenta-se, dessa forma, para importantes e significativas questões como as múltiplas temporalidades coexistentes nos contextos abordados, as resistências aos processos de disciplinarização e as diferentes maneiras como tais forças se impõem aos diversos sujeitos, a ideia de que o conhecimento é historicamente construído e parte do confronto entre os conceitos elaborados no presente pelo pesquisador e os conceitos, vestígios existentes nas fontes. Na construção da narrativa histórica, perdeu-se a crença em um homem universal, a partir do qual as ciências humanas poderiam estabelecer um padrão hegemônico de interação social e desenvolvimento.

Não há mais sujeito inato de conhecimento, a quem o mundo real e sensível faz despertar, haveria assim, apenas um real que é cultural e simbolicamente construído. Todavia, também essa proposta de categorização faz suscitar debates acerca de seu excesso de relativismo, dado ser, a própria lógica de apreensão do outro, de sua diferenciação, questão ainda bastante delicada.

Estaria, então, o conjunto da totalidade de tais concepções atestando a impossibilidade do caráter científico reivindicado pela História? Muito pelo contrário. Na contramão daquilo que por muito tempo se pensou, a resposta talvez se encontre na compreensão do caráter ambíguo da pretensão de verdade em História, já que a verdade seria uma constante que a cada momento se faz crer, dada a cada momento e em cada lugar e o passado pode começar a ser entendido enquanto “alteridade”, um outro que se opõe a nós e, enquanto tal, não um produtor de linearidades, mas de diferenças adequadas aos diversos tempos e sujeitos.

No entanto, uma outra importante questão se impõe: a que se ocupariam então os vários campos da História? Segundo Paul Veyne – com inspiração em Foucault - à apreciação da lógica do sentido que é dado às verdades em cada período, às práticas que determinam os sujeitos e os objetos em cada contexto. Buscar antes no fazer – o que é/foi feito - das práticas a sua determinação, sua orquestração:

As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural (os governados através da história) dissimula o caráter heterogêneo das práticas (amimar crianças não é administrar fluxos); daí todas as confusões dualistas, daí, também, a ilusão de “escolha racional” (VEYNE, 1998, p. 256).

Sendo assim, as novas tendências de análise em História Social - pensando-a em um sentido mais amplo, ou seja, uma investigação da variabilidade de relações estabelecidas entre os homens em sociedade - apontam para os, igualmente complexos, modelos e conceitos de

apreciação. Tais contribuições em muito se devem aos modelos tomados de empréstimo às ciências auxiliares como a sociologia, a antropologia e mesmo de uma filosofia da linguagem.

Essa apreciação mais acurada das práticas toma o exame do social a partir do que o antropólogo Clifford Geertz entende enquanto uma “descrição densa”, ou seja, através das dimensões culturais particulares construídas pelos indivíduos, no sentido de buscar uma interpretação dos códigos e determinantes simbólicas e materiais de sociedades historicamente localizadas, os sentidos e significados dinâmicos que são empregados à reprodução cotidiana de existência por esses mesmos grupos, uma compreensão da lógica cultural do ponto de vista do outro (GEERTZ, 2008, p. 33-36).

Da perspectiva de Geertz, toda ação humana (e não apenas o hábito ou o costume) é culturalmente informada para que possa fazer sentido num determinado contexto social. É a cultura compartilhada que determina a possibilidade de sociabilidade nos agrupamentos humanos e dá inteligibilidade aos comportamentos sociais. Deste ponto de vista, não apenas as representações, mas também as ações sociais são “textos”, passíveis de serem culturalmente interpretados, o que determina um especial interesse do ponto de vista da análise social (CASTRO, 1997, p. 86).

Portanto, apesar da guinada epistemológica ocasionada pela crise dos paradigmas tradicionais da historiografia, em inícios do século XX, foi somente com a terceira geração dos Annales, a partir da década de 80 desse mesmo século, que se vão elaborar trabalhos, principalmente focando as experiências em América, centrados na análise da figura do indígena e da sua ação enquanto sujeito efetivamente participante na construção da sua própria história e das sociedades circundantes (FREITAS, 2007, p. 05)²¹. No Brasil, somente a partir dos anos 70/80 se darão início aos estudos e análises voltados para uma perspectiva de tomar o indivíduo nativo enquanto sujeito de sua própria história apontando, assim, para concepções menos paternalistas ou heroicas do indígena.

Foram pioneiros, para isso, trabalhos como os da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha que em 1992 realizou um dos maiores empreendimentos da historiografia nacional acerca das populações indígenas, organizando diversos textos em seu *“História dos índios no Brasil”*, onde se viam contemplados os principais temas e períodos da história nacional a partir de autores que já se vinham organizando no sentido de propor novas averiguações acerca da mesma e no sentido de

²¹ Para uma melhor apreciação do trajeto historiográfico por que tem passado a figura do indígena na escrita da história brasileira, ver: CUNHA, 1992; MONTEIRO, 2001; ALMEIDA, 2010.

trazer ao centro das apreciações esse personagem já a tanto tempo relegado a uma marginalidade silenciosa (CUNHA, 1992).

Igualmente importante para tal pioneirismo, são os trabalhos do historiador paulista John Manuel Monteiro que em seus mais importantes trabalhos "*Negros da Terra - Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*" (1994) e "*Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História indígena e do Indigenismo*" (2001) e acaba por lançar grandes luzes sobre as tradicionais abordagens acerca da participação do indígena na construção dos espaços sociais, tanto durante o período colonial como do período imperial, acerca das teorias e metodologias de caráter interdisciplinar implícitas ao manuseio e construção de história dos povos indígenas, bem como sobre as engrenagens pelas quais se operavam o bandeirantismo paulista e do consequente uso da mão de obra escrava indígena.

Tais trabalhos acabaram por se tornar marcos na construção de uma crescente linha editorial e acadêmica que só vêm crescendo no sentido de rever conceitos e campos epistemológicos no que tange a uma mudança de perspectiva no olhar sobre a história indígena. Igualmente relevantes seriam os trabalhos das historiadoras Maria Cristina Pompa, "*A Religião como Tradução: Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*" (2001) e Maria Regina Celestino de Almeida, "*Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*" (2003) que, apesar da aparente repetição dos temas em enfoque, a saber, respectivamente, as aldeias coloniais e a catequese do indígena, acabam por imprimir outra perspectiva de análise onde se buscam perceber, na ação dos elementos nativos coloniais, não apenas uma resposta negativa ao referido processo, mas uma tentativa de inserção no mesmo a fim de tomarem parte na sociedade que se construía.

Finalmente, o historiador Mauro Cezar Coelho buscou em vários artigos, bem como em sua tese de doutoramento "*Do Sertão para o Mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia*" (2005), apresentar uma análise bem fundamentada acerca da autonomia e participação da figura do indígena durante o processo de instauração e efetivação do Diretório dos Índios representados, muitas das vezes, na figura dos Capitães de Índios e demais Chefias Indígenas.

Muitos outros trabalhos realizados atualmente por inúmeros historiadores, quer acerca das esferas sociais, quer enfocando uma abordagem mais étnica e cultural, vêm se preocupando em concentrar seus esforços nesse personagem que durante tantos anos foi mantido à margem dos

processos de construção do conhecimento historiográfico (VAINFAS, 1995; RAMINELLI, 1996; LIMA, 1995), assim como os estudos de Nádia Farage acerca dos povos indígenas e a colonização amazônica (FARAGE, 1991) e os de Ângela Domingues e Marcus Carvalho (DOMINGUES, 2000; CARVALHO, 1998) mais diretamente ligados ao envolvimento das culturas e sociedades ameríndias, em acontecimentos como a expansão Luso-brasileira no norte da colônia no XVIII e a Independência em Pernambuco, respectivamente, são apenas alguns desses exemplos de um número significativo de trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações e teses que vêm se construindo, somente nos últimos 20 anos, em favor de se repensar a presença e o lugar do sujeito indígena na produção do saber histórico nacional.

A relevância social das releituras historiográficas que vêm se estabelecendo no sentido de uma atuação do sujeito nativo na construção e reconstrução de seu papel na história no sentido da busca na defesa de uma posição de protagonismo social que reivindicam, pode ser atestada pelos recentes episódios pelos quais têm passado tanto as etnias Guarani-kaiowá do Mato Grosso do Sul quanto as diversas etnias indígenas que disputam a permanência da Aldeia Maracanã e a não demolição do histórico prédio do Museu do Índio, antiga sede da FUNAI, situado no Bairro Maracanã no Rio de Janeiro nos últimos meses, tem sido sintomáticos da relação vilipendiosa pela qual os grupos indígenas, encerrados no espaço territorial brasileiro, ainda continuam sendo tratados, ao longo dos anos, pelo estado e sociedade brasileiras.²²

O conteúdo da carta escrita pelos indivíduos do grupo em questão nos demonstra não só o desespero de uma comunidade que agoniza ante os interesses de particulares - coadunados a um suposto projeto de desenvolvimento econômico brasileiro, do qual são considerados entraves aquelas comunidades que insistem em vivenciar e reproduzir práticas sociais ancestrais – bem como a forma dúbia e pouco efetiva pela qual a Justiça brasileira, ainda hoje, século XXI, lida com comunidades tradicionais, sejam elas indígenas ou comunidades de remanescentes quilombolas.

²²Os episódios dos quais estamos tratando nesse trabalho, dizem respeito à ordem de despejo emitida pela Justiça Federal do Mato Grosso do Sul em setembro do ano de 2012 que expulsava os indivíduos da etnia Guarani-Kaiowá da terra Pyelito-Pukobiê que era sua terra ancestral e a carta divulgada pelo grupo composta de 170 indígenas (50 homens, 50 mulheres e 70 crianças) declarando o desejo e decisão final do grupo de serem mortos e enterrados em uma grande vala coletiva na mesma área em litígio, mais informações ver reportagem da revista Época: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/10/decretem-nossa-extincao-e-nos-enterrem-aqui.html>>. Acessado em: 26 de out. de 2017. Quanto ao histórico da polêmica acerca das disputas pela área da aldeia Maracanã no Rio de Janeiro, ver mais notícias em: <<http://amarcbrasil.org/tag/aldeia-maracana/>>. Acessado em: 21 de março de 2017.

Sendo assim, buscar compreender como o significado do conceito de indígena é construído, se reproduz e é constantemente atualizado a partir das várias representações, em sua maioria produzidas a partir de um olhar referencial branco e exógeno aos contextos culturais representados, fortalecendo assim um imaginário estereotipado e excludente, será nosso principal objetivo nas linhas que se seguem, assim como tentar, através da análise de uma obra cinematográfica – desde seu contexto de produção à mensagem produzida pela obra finalizada – perceber as ambiguidades e distorções produzidas acerca das identidades indígenas ao longo do tempo além de examinar formas de sua utilização em sala de aula de modo a trabalhar um ensino de história efetivamente crítico e adequado ao atendimento de pressupostos tais como o respeito à diversidade presentes na legislação educacional brasileira em vigor.

1.3 A Nova História Indígena e o ensino de história

O que se opera a partir desse novo posicionamento quanto ao papel do historiador em construir diferentes narrativas acerca dos sujeitos nativos da América é a configuração de uma nova abordagem que logo seria reconhecida enquanto uma Nova História Indígena, responsável por, a partir de uma forte influência e conjugação de conceitos e metodologias de investigação da Antropologia, da Arqueologia e das Ciências Sociais, indicar novos caminhos a serem trilhados rumo à compreensão da participação dos sujeitos indígenas na organização social do espaço colonial. Entretanto, ao contrário de reproduzir as velhas dicotomias *selvagem versus civilizado*, *rebelde versus dominado*, essas novas contribuições buscavam compreender esses sujeitos enquanto participantes ativos e conscientes nas articulações sociais e políticas em jogo, inclusive a partir de perspectivas e interesses próprios.

Maria Cristina Bohn Martins (2009) nos fala sobre a construção desse campo de estudo da Nova História Indígena e das contribuições de John Monteiro e outros historiadores em repensar as noções institucionalizada acerca das identidades indígenas e de seu papel na historiografia nacional. Nesse sentido, tais contribuições partiam do conceito de dinamismo cultural para:

[...] romper com noções essencializadas das culturas indígenas, questionando antigos dualismos como aqueles que contrapõem ‘índios puros e aculturados’, ‘resistência e aculturação’, e ‘processo histórico e estruturas culturais’, os quais acabavam por selar a ‘crônica da destruição’ dos povos indígenas (MARTINS, 2009, p. 154).

Um grande alvo de tais críticas seriam inclusive trabalhos que, mesmo partindo de uma “denúncia do colonialismo europeu”²³, advogavam em prol de uma vitimização dos grupos nativos que teriam “sofrido” toda a brutalidade da ação colonial enquanto “vencidos” no processo histórico em curso. Logo, apesar de aparentemente favorável aos personagens descritos, tais representações, como apontaria John Monteiro, esvaziavam tais sujeitos da possibilidade de ação e protagonismo, relegando-os a uma posição de incapacidade de sobrevivência e permanência frente ao avassalador, porém engenhoso, processo de imposição colonial europeu (MARTINS, 2009, p. 154-155).

A noção de “agência” passa então a ser um conceito chave na alteração dessa perspectiva de vitimização e invisibilidade da atuação dos povos indígenas na escrita dos processos históricos, passando a ser fundamental no entendimento da ação consciente desses povos e de outros grupos considerados subalternos frente a imposição colonial. Assim, ao se preocupar em retomar a análise do bandeirantismo e do processo de colonização paulista a partir do olhar dos povos indígenas, John Manuel Monteiro propunha uma reformulação do campo do estudo acerca da história dos índios no Brasil, principalmente a partir dos enfoques histórico-antropológicos que possibilitassem novas compreensões sobre o lugar dos sujeitos indígenas na história e de uma história própria feita por esses sujeitos (MEJÍA; PETRONI e LORA, 2013, p. 250).

Sobre a noção de agência também nos fala José Maurício Arruti (2013) ao apontar três blocos temáticos principais nos trabalhos de Monteiro (1994; 2001): 1) a escravidão indígena; 2) a história do pensamento brasileiro a partir do bandeirantismo; 3) história da dinâmica colonial, de onde nasceria a expressão “índios coloniais”. A partir desses trabalhos o autor buscava não só repensar a heroização da figura dos bandeirantes paulistas como igualmente transpor a dicotomia dizimação/fuga, até então em voga na interpretação da atuação indígena durante o processo colonial. Agência passa então a representar um conceito de ação que não se limitaria ao binômio resistência/sujeição, mas se estenderia às articulações e estratégias de ação e ressignificação dos sujeitos indígenas frente ao jogo de imposição colonial:

[...] a ideia de inconstância da relação indígena com os colonos escapava tanto da simples racionalidade econômica quanto de qualquer atavismo ontológico, para ganhar a forma de uma “agência” que emergia do jogo complexo entre lógicas rituais, negociações políticas e resistências armadas (ARRUTI, 2013, p. 11).

²³ Bohn Martins atribui tais trabalhos à corrente historiográfica denominada de “Visão dos Vencidos” que teriam como representantes autores como Miguel León-Portilla (1984-1985) e Nathan Watchell (1976) que ao denunciar o “trauma da conquista” decretavam uma completa impotência dos indivíduos nativos de agir ou reagir a devastação do processo colonial (2009, p. 155).

Tais revisões se operavam em concomitância com as perspectivas analíticas em torno das noções de cativo, liberdade e negociação que vinham sendo desenvolvidas na historiografia sobre a escravidão negra, em especial a realizada pelo historiador João José Reis (1989). Assim, à noção de agência deveria se articular uma outra noção mais ampla que seria a de apropriação, relativa às disputas classificatórias postas em curso, ou seja, a apropriação dos símbolos e discursos utilizados no jogo de imposição das epistemologias Modernas e que evidenciariam a plasticidade que a memória adquire a partir das experiências indígenas.

É na figura da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2003; 2010) que vamos ter um dos exemplos mais claros de tal noção de apropriação e ressignificação dos discursos por parte das sociedades indígenas inseridas no processo de imposição colonial. Uma das mais renomadas herdeiras das perspectivas analíticas do professor John Monteiro, a autora buscou demonstrar em seus trabalhos o papel fundamental exercido pelos diferentes povos indígenas nos processos de conquista e colonização dos diferentes espaços da América.

Em sua tese de doutorado de 2003, intitulada: *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro* a autora busca, entre outras coisas compreender de que forma os aldeamentos coloniais engendravam processos de identificação e autorreferenciação étnicas que, ao contrário do que até então se supunha, não eram completamente anteriores ao processo de colonização, mas, em muitos casos, teriam se constituído enquanto frutos dos movimentos de rearticulação e integração desses grupos à sociedade colonial em construção, como é o caso dos temiminós estudados pela mesma que, segundo suas pesquisas, teriam se formado a partir de uma dissensão dos tamoios, tendo sido estes imprescindíveis no apoio aos portugueses na Guanabara, tendo os mesmos, como reitera Almeida, participado das diversas expedições “também movidos pelos seus próprios interesses” (ALMEIDA, 2010, p. 51).

A partir das noções de resistência adaptativa (STERN, 1987) e de liberdade possível (MELIÀ, 1988) a autora repensa as interpretações até então em voga que oscilavam entre os extremos da aculturação natural ou da resistência violenta, buscando assim uma via alternativa nos aldeamentos, vistos por ela não só como espaços de negação e perda para serem concebidos também como espaços de sobrevivência e ressignificação étnica. Dessa forma, os aldeamentos indígenas coloniais, segundo Maria Regina Celestino de Almeida (2003), apesar de terem sido criados para dissolver e apagar as identidades étnicas indígenas de então, possibilitaram a reconstrução de novos laços de sociabilidade e territorialização, enfatizando assim a agência

indígena em operar suas identidades e culturas, ainda que sob uma imposição jurídica e politicamente adversa, a partir de seus próprios interesses e necessidades.

Afinal, ser índio da aldeia X ou Y era a forma de identificação no mundo colonial que os vários grupos étnicos passaram a assumir quando aldeados. Essa identificação definia o lugar social do índio na rígida hierarquia do Antigo Regime, e, além de lhes impor uma série de obrigações, também lhes garantia direitos que eles faziam questão de usufruir. Foi sempre na condição de índios aldeados que eles apresentavam suas petições ao rei (ALMEIDA, 2003, p. 31).

Tanto Monteiro quanto Almeida, apontam para um “necessário alargamento da nossa percepção sobre as categorias de pensamento que nos foram impostas pela colonização e sobre as quais construímos tanto disciplinas quanto castelos teóricos” (ARRUTI, 2013, p. 14). A percepção de que o “colonial” deveria ser entendido muito menos como um recorte temporal ou institucional e mais como uma modalidade das relações de poder engendradas a partir das experiências coloniais na América, levando a uma reflexão mais profunda, não só do lugar dos índios na história, mas uma reformulação mesmo do sentido epistemológico do conceito de história imposta a partir da Modernidade.²⁴

Também com base nessas novas reflexões, se percebeu a necessidade de, não só repensar tal invisibilidade dos sujeitos indígenas na escrita da história, como igualmente na forma como eles são transmitidos e representados no ensino, que acabam assim por corroborar para a permanência de ideias como a da inexistência desses grupos na atualidade, o que acaba por ratificar um silenciamento que os mantém cristalizados em algum lugar do passado, inviabilizando assim uma visão dinâmica de seus processos de resistência e reprodução cultural que dificultam o acesso à cidadania e aos direitos territoriais de tais povos.

Os diálogos da Nova História Indígena com os pressupostos da Antropologia e demais Ciências Sociais trouxeram assim novas e importantes contribuições para o palco dos diálogos acerca do ensino para a diversidade. Assim, ao contrário de entender o espaço escolar como um mero espaço de controle e normatização implementado na e pelas sociedades ocidentais

²⁴ Segundo Arruti (2013) essa ampliação reflexiva proposta por John Monteiro resultava, em muito, do início de suas leituras e investigações de outros autores na América e no Caribe que questionavam as imposições dos saberes e poderes concebidas a partir da Modernidade. Dessa forma, uma vez que nossa análise se alinha aos pressupostos teóricos decoloniais, entendemos o conceito de Modernidade tal como o formula Walter Mignolo, para quem: “A Modernidade é a história do imperialismo, posto que na conceitualização decolonial que manejo, a Modernidade não é um período histórico, mas a autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo” (GALLAS, 2013).

(BOURDIEU e PASSERON, 1975), mas deste enquanto espaço privilegiado para o diálogo entre culturas e, por extensão, nas disputas quanto à inserção da diferença cultural no espaço escolar.

Vera Maria Candau (2008) ao pensar a relação entre escola e cultura(s), parte da discussão da dimensão cultural para, assim, pensar o social. Tem-se dessa forma o entendimento do cultural como a base sobre a qual as diversas sociedades constroem suas teias de significância, e constroem desse modo seus regimes de organização, direcionamento, instituições, entre outros parâmetros regulatórios e normativos (GEERTZ, 2008) e por conseguinte os Estudos Culturais se apresentam como o modelo interpretativo que vem, nas últimas décadas, se propondo a pensar as múltiplas dimensões do social a partir da inferências e interpretações da(s) cultura(s).

Dessa forma, ainda ao repensar a relação escola e cultura, Candau aponta que é preciso discutir as múltiplas dimensões em que não só a escola enquanto instituição, mas a sociedade como um todo, se relacionou historicamente com os padrões culturais divergentes. Refletindo sobre o sentido que a nossa sociedade ocidental dá aos padrões culturais a partir da Modernidade, e como tal processo histórico assentou a forma de lidar com a diferença, a autora nos aponta o modelo monocultural como o principal modelo no qual se baseia as relações entre as culturas nas sociedades ocidentais, o que acaba por construir uma relação de apagamento ou invisibilidade desse “outro” dissonante, ou seja:

[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2008, p. 17).

Assim, o debate que então se configura acerca da compreensão de uma ordem que será então entendida como multicultural, ou seja, o reconhecimento de que há outros padrões culturais divergentes dos até então entendidos como universais, se estabelecerão em termos hierarquizantes e, por consequência, serão pensados no sentido ou de sua assimilação ao modelo hegemônico em vigor ou no sentido de seu ocultamento/silenciamento. Como contra movimento desse processo hegemônico e monocultural, no contexto da pós-Modernidade, como bem assinala Stuart Hall (2006), grupos e comunidades autocentros em suas identidades diferenciadas, buscaram se insurgir contra esse processo normatizador, apresentando assim, múltiplos desafios ao controle institucional dos estados nação funcionalistas.

Para Candau (2008), a forma de lidar com a diferença nas diversas instâncias burocráticas, serão regidas pelos diferentes modelos de orientação multicultural. Tais diferenças se darão em especial, em termos das múltiplas abordagens multiculturais: em termos assimilacionista, visando a integração dos padrões divergentes ao modelo cultural hegemônico; diferencialista ou monoculturalismo plural, onde ao invés do silenciamento ou integração se tem como objetivo um reconhecimento da importância dos espaços específicos para as múltiplas diferenças; e, por último, o modelo interativo, também reconhecido como modelo intercultural que tem não só no reconhecimento da diferença, mas no enfoque do diálogo e na valorização da convivência entre as diferentes matrizes culturais, em pé de igualdade de direitos, e na construção de projetos mútuos de convivência harmônica e inclusiva (CANDAUI, 2008, p. 21-23).

Tais discussões acerca das noções de cultura(s) e multicultural(s) se inscrevem assim como fundamentais para repensar a função da escola enquanto espaço de formação social, no mesmo sentido em que é vista e entendida historicamente como espaço de normalização dos indivíduos dentro de um processo político de controle e organização social. Sendo assim, a escola é entendida não só como espaço privilegiado de transmissão dos códigos e padrões herdados da Modernidade, como, por consequência dessa mesma normatização, inviabiliza a dinâmica do convívio da diferença, uma vez que está assentada numa demanda de especialização e seleção competitiva dos indivíduos, voltados para as disputas impostas pelo capital que tende a homogeneizá-los (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 119-120).

Logo, para que os indivíduos teoricamente disputem um lugar de privilégio no mercado global, é necessário que haja uma padronização dos conteúdos ensinados e, por conseguinte, o estímulo à competitividade para que, através de modelos homogêneos de avaliação, sejam selecionados os melhores. No entanto, apesar da aparência democrática, tal modelo de escolarização ignora as diferenças étnico-raciais, de classe, gênero e cultura dos alunos, bem como privilegia aqueles com melhor adequação e histórico familiar e social de inserção ao modelo hegemônico (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 81).

Tal reflexão nos é extremamente significativa, pois pavimenta outras reflexões sobre a importância política e cultural do espaço escolar na atualidade. Para o principal representante da Teoria Crítica para a Educação, Henri Giroux, esse modelo educacional abordado acima, ao qual o autor denomina como “tradicional”, tem na escolha dos conteúdos e dos currículos a principal forma do Estado manter a reprodução de sua dominação, assentado assim seu objetivo diretamente

na alienação de alunos e professores. Assim, ao contrário da aparente neutralidade dos currículos em vistas de proporcionar uma transmissão dos valores e conteúdos necessários a uma formação para a cidadania, os currículos são descritos como:

[...] ferramentas de reprodução das desigualdades sociais, das ideologias e do poder das classes dominantes, tornando-se os professores meros executores dos projetos educacionais que os especialistas fazem para o Estado servindo assim como instrumentos de perpetuação da padronização que serve ao interesse de dominação e controle do sistema educacional (GIROUX, 1986, pág. 17).

Assim, a chamada pedagogia crítica de Giroux, em muito inspirada na própria pedagogia de Paulo Freire, visa destacar a importância de se refletir sobre o potencial libertador da articulação entre pedagogia, política e cultura, quando essas não se alienam ante as perspectivas silenciadoras das diferenças étnicas e culturais dos indivíduos a ela envolvidos, trazendo dessa maneira uma grande contribuição ao ressaltar a necessidade da ação do professor como ser político e intelectual, dinâmico e atento às constantes mudanças e inovações dos múltiplos estratos sociais envolvidos no processo educacional.

Nesse aspecto comungamos com o professor e doutor em pedagogia, Reinaldo Matias Fleuri (2014) que, em conformidade com as prerrogativas de Candau sobre o multiculturalismo interativo ou intercultural, fundamenta que as mudanças que se busca atingir em termos de atendimento da inclusão e convivência dos diferentes contextos culturais no espaço escolar necessitam, primeiramente de um repensar das bases epistemológicas que fujam do engessamento conceitual, pensado em bases universais engendrado a partir da implementação do modelo Moderno-colonial.

Tendo por base uma reflexão sobre o lugar dos povos nativos no contexto das sociedades americanas pós-coloniais, Fleuri questiona “o imaginário produzido no processo colonizatório sustentado pelas culturas hegemônicas globalizadas”, sendo assim necessário uma “ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto Moderno colonial da ‘universidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas” (2014, p. 89, grifos do autor). A noção de “decolonialidade” apresentada pelo autor advém das considerações do grupo latino-americano intitulado Modernidade/Colonialidade que propõem, como aponta Catherine Walsh incorporada pelo autor no respectivo texto como um:

[...] projeto que pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (Moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte de constituição histórica da América (FLEURI, 2014, p. 92).

Dessa forma, a noção de educação intercultural pensada por Fleuri se dá em sua concepção crítica, emergente das múltiplas resistências étnicas dos povos ancestrais que foram gradativa e progressivamente subalternizados no contexto de construção dos Estados Nação pós independência. O que se busca demonstrar com tais estudos de diversos lugares da América pós-colonial elencados pelo autor, é apontar não haver como se efetivar uma educação de fato intercultural e dialógica, sem que antes se repense as bases hegemônicas e hierarquizadas dos modelos e currículos estruturados pela noção universalizada do conhecimento ocidental.

Portanto, mesmo que na esteira das inúmeras discussões travadas no sentido do respeito e da inclusão das diferenças culturais ao modelo educacional vigente, este só pode se efetivar de maneira satisfatória se compreendemos a escola como lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, dos valores, dos afetos. Historicamente, o Brasil, sabidamente formado a partir de diferentes matrizes e heranças culturais, europeias, indígenas e africanas, ainda não contempla, de maneira equilibrada e eficaz, o conjunto de suas referências formativas no sistema educacional. A pedagogia e os livros didáticos apresentam, ainda hoje, uma visão eurocêntrica, perpetuando assim estereótipos e preconceitos (BORGES, 2015, p. 06).

Com esse intuito, e pensando a própria contradição inerente à formulação das novas legislações que defendem o direito à liberdade e à pluralidade étnico-racial da população brasileira, como as leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008 que, apesar de apontarem para uma esperança no que concerne às políticas de erradicação dos preconceitos raciais, étnicos e culturais é necessário se pensar estratégias de como promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, e que busque a inclusão dos saberes e tradições dos grupos nativos como base para se pensar a constituição tanto de uma identidade nacional, quanto das múltiplas identidades regionais e específicas.

Entretanto, como pontua o professor Clovis Brighenti (2016), apesar de todo o movimento político e social em torno dos avanços proporcionados pela adoção da lei N.º 11.645/2008, seu efeito se torna questionável na medida em que, a falta de um acompanhamento ou fiscalização que assegurem sua implementação, são grandes os riscos de uma aplicação parcial ou mesmo um provável desvirtuamento de sua aplicação, uma vez que “em que pesem as Diretrizes aprovadas, a

Lei N.º 11.645/2008 carece de maior regulamentação, especialmente no que tange as obrigações legais das unidades de ensino” (BRIGHENTI, 2016, p. 233). Assim sendo, os maiores responsáveis pela efetiva aplicação do que propõe a lei são professores e pesquisadores engajados na causa da militância negra e indígena que, por seu empenho e engajamento conseguem, apesar dos percalços, garantir o exercício de uma educação para a diversidade.

A efetiva aplicação das políticas educacionais de valorização das especificidades étnicas e culturais indígenas e africanas para o conhecimento dos processos de construção do que se entende hoje como nação brasileira, em busca de se impedir a reprodução de preconceitos, parte justamente da atitude de não só se repensar um tradicional conceito de que tais povos seriam apenas receptores passivos num processo de dominação física e simbólica, inseridos num contexto de conquista e colonização, assim como também tentar uma aproximação às abordagens já realizadas e que identificam o indígena enquanto sujeito/ator da sua própria permanência étnica, além de questionar outros conceitos como o de vitimização, subjugação e aniquilamento, tão comuns ainda hoje na bibliografia sobre História do Brasil, que tende a projetar seu possível desaparecimento por conta de uma total inserção na cultura não-indígena (SILVA, 2005, p. 03).

Assim, a importância de tais legislações se inscreve no reconhecimento da escola como lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, dos valores, dos afetos, ou seja, lugar onde o ser humano é moldado de acordo com sua sociedade. Historicamente, o Brasil, apesar de ser, sabidamente, formado a partir de diferentes matrizes e heranças culturais, europeias, indígenas e africanas, ainda não contempla, de maneira equilibrada e eficaz, o conjunto de suas referências formativas no sistema educacional. A pedagogia e os livros didáticos apresentam, ainda hoje, uma visão eurocêntrica, perpetuando assim estereótipos e preconceitos (BORGES, 2015, p. 06), e é justamente na crítica da colonialidade do poder/saber que vamos buscar elementos capazes de refletir sobre as possibilidades de implementação de um ensino de história e cultura indígena capazes de atender às demandas a partir de um viés crítico de educação intercultural. Será essa então a nossa proposta nos capítulos seguintes.

2 O CINEMA E A HISTÓRIA: subsídios para a formação docente

Mais importante para pensar a relação do ensino de história e o cinema é pensar como ele, enquanto produto histórico e social e ao mesmo tempo linguagem, pode influir no foco do trabalho aqui apresentado, a saber, a formação de profissionais para o ensino da história em perspectiva decolonial. Para isso, acreditamos ser de fundamental importância entender a dimensão cinematográfica não só como fruto do desenvolvimento técnico da humanidade, mas, e principalmente, como uma linguagem específica, permeada de códigos sócio-culturais não só frutos de um imaginário social temporalmente localizado, como também passível de construir e reconstruir imagens e representações sociais.

Em seu *O Cinema de Guy Debord*, o filósofo italiano Giorgio Agamben (1995)²⁵ busca, através de uma breve reflexão sobre as produções cinematográficas do escritor, filósofo e cineasta francês Guy Debord, refletir sobre a “poética, ou melhor, da técnica composicional de Guy Debord no domínio do cinema” (p. 01), lançando mão para isso de uma reflexão, mesmo do sentido do cinema enquanto linguagem e sua ligação com a história. Para isso Agamben entende que a base de sua reflexão é mesmo o interesse dos homens pela imagem, imagem essa que é, ela mesma, resultado das dinâmicas sociais e temporais sendo assim, carregadas de experiências históricas que lhes dão sentido, mas que também constroem, refazem ou reafirmam imaginários.

Nesse ponto consideramos necessário realizar mais uma digressão no sentido de entender o que significa compreender a produção cinematográfica enquanto linguagem e suas implicações ao conceito de imaginário social. Segundo Ferdinand Saussure (2006), a linguagem se baseia em um conjunto de signos compostos por um duplo referencial, significante e significado e que, por sua vez, manifestam ideias e sentidos que possibilitam a comunicação, sem a qual a vida social seria inconcebível. Porém a ideia de signo não se restringe a comunicação verbal pura e simples, “aquilo que une não uma coisa e uma palavra, mas sim um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 79-80) onde tal imagem acústica não seria o som físico em si, mas uma representação mental, psíquica, evocada na consciência do indivíduo quando pensa em uma palavra.

²⁵ Esse texto é fruto de uma conferência proferida pelo autor durante a VI Semana Internacional de Vídeo, na cidade de Genebra, Suíça, no ano de 1995 e que, três anos mais tarde, viria a compor, com mais outros dois textos, o volume intitulado *Image e Mémoire*, Éditions Hoëbeke, 1998. Fonte: <http://www.intermidias.blogspot.com/2007/07/o-cinema-de-guy-debord-de-giorgio.html>. Acessado em: 15 jan. 2019.

Logo, enquanto um tipo de linguagem, que se comunica através de imagens, sons, sinais e gestos, o cinema se baseia em um jogo entre a encenação e a representação do real a partir da montagem, entendida aqui a partir de Christian Metz (1980) como a manipulação fílmica de elementos representativos, ou não, do real. O ordenamento dos múltiplos signos que o compõem em um encadeamento lógico que se transforma em discurso a partir das escolhas de quem o produz. Ou seja, o cinema:

[...] pode ser considerado como uma linguagem, na medida em que ordena elementos significativos no seio de combinações reguladas, diferentes daquelas praticadas pelos nossos idiomas, e que tampouco decaem os conjuntos perceptivos oferecidos pela realidade (esta última não conta estórias contínuas). A manipulação fílmica transforma num discurso o que poderia não ter sido senão o decaimento visual da realidade (METZ, 2010, p. 126-127).

É a sua capacidade de narratividade, de contar histórias a partir de correlações da vida exterior, que fazem com que o cinema possa ser entendido enquanto uma linguagem que se efetiva a partir da montagem, ou, ainda segundo Metz, “não é por ser uma linguagem que o cinema pode nos contar tão belas estórias, é porque ele nos contou belas estórias que se tornou uma linguagem” (METZ, 2010, p. 64). Portanto, enquanto linguagem, que comunica e relaciona, é no campo da semiologia, ciência que estuda e analisa os signos, que se localiza a base da interação social do filme com o espectador, na medida em que, enquanto método científico, esta busca compreender os códigos presentes em uma sociedade, enquanto a semiologia do filme pretende refletir como esses mesmos códigos, ao serem utilizados na montagem cinematográfica, influenciam e interferem na experiência social desses mesmos sujeitos espectadores.

Essas reflexões nos levam a um outro conceito importante na referida análise que é aquela relacionada à noção de imaginários sociais, e como estes, a partir da noção de representação, reafirmam ou tensionam símbolos legitimados socialmente no jogo das significações sociais. Dessa forma, pensando a partir dos filósofos Bronislaw Baczko (*Imaginação Social*, 1985) e Cornelius Castoriadis (*A Instituição e o Imaginário: primeira abordagem*, 1982) é possível compreender como os imaginários sociais compõem as redes de significação social e, por conseguinte, das teias de classificação e institucionalização do poder. Tem-se claro, assim, que as representações sociais serviriam para construir essas redes de significação gerando sentidos, hierarquias e preconceitos baseados na elaboração dos mais variados estereótipos e sendo, igualmente, fundamental na composição das identidades de grupo.

Para a História, as análises acerca dos imaginários sociais nascem enquanto alternativa possível às imprecisões deixadas pela chamada história das mentalidades e na virada das décadas 1970-80 passam a ser fundamentais para a fundamentação de uma Nova História Cultural, como aponta Sandra Pesavento (1995). A autora, ao analisar a polissemia do conceito de imaginário no seio da chamada “crise dos paradigmas científicos”, o relaciona a um “jogo de espelhos”, um eterno embate entre um suposto real exterior e às ideias imagens que o evocaria. Assim, o imaginário: [...] é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber (PESAVENTO, 1995, p. 24).

Já um dos grandes teóricos do conceito de representação, o historiador francês Roger Chartier (1991) nos coloca ser assim, a representação, uma evocação que “simula uma presença” que “tanto pode dar a ver algo ausente, como pode exhibir uma presença, como uma apresentação de algo ou alguém” (p. 20). Tal evocação não seria assim uma simples apresentação, mas uma apresentação carregada de significados simbólicos. Sendo assim, o conjunto das representações sociais dariam sentido ao conceito de imaginário segundo Baczko (1985) e, para Castoriadis (1982), não se teria como efetivar a dicotomia tão cara ao método científico entre o real natural e sua constituição imaginária, uma vez que para o autor até mesmo as classificações racionais são condicionadas pelas teias de significação em qualquer que seja a sociedade. Ou seja, as ações no campo da realidade se dão ou se constroem a partir das significações realizadas no campo do imaginário, daquilo que se pensa e se estabelece a partir das “relações entre indivíduos e grupos, comportamento, motivações, não são somente *incompreensíveis* para nós, são *impossíveis em si mesmos* fora deste imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 193)²⁶.

Assim tem-se aqui a ideia principal relacionada aos imaginários sociais que nos interessam para a relação com o cinema enquanto linguagem, a saber o sentido de circularidade criadora dos imaginários, que tanto institui a realidade social quanto a subverte. Para a autora Tânia Navarro Swain (1994), baseada nos múltiplos significados de imaginário e sua relação com o real atribui que esta se dá “não como opostos, mas como dimensões formadoras do social, em um processo atualizador imbricado; imaginário e real não se distinguem, senão arbitrariamente” (SWAIN, 1994, 56). Nesse sentido, é através do imaginário que se inventa e reinventa aquilo que entendemos

²⁶ Grifos do autor.

enquanto real, que se institui novos significados ou se reinventa novos sistemas de símbolos e signos.

O cinema como uma linguagem que representa ou subverte o real, também passa a ser um meio de invenção e reinvenção de significados e, enquanto linguagem da arte, como pensa Metz, parte das propriedades da imagem para exercer a comunicação, onde “significante é uma imagem e o significado é o que representa essa imagem, e essa imagem - no cinema - equivale a uma ou mais frases (planos), e a sequência de frases é um segmento complexo de discurso - discurso imagético” (METZ, 1980, p. 81). Já para Graeme Turner (1997), apesar de discordar de que o cinema como um todo seria uma “linguagem”, o entendendo como constituído de “sistemas que funcionam como linguagens (cinematografia, edição de som, figurino, etc.)” (p. 51), o mesmo não seria mera reflexão ou registro do real, como outros meios de representação, mas sim um construtor e reconstrutor de elementos dessa realidade a partir de seus próprios códigos, normas e estilos. Segundo Adriana Fresquet, pensando a utilização do cinema para a educação, afirma:

[...] o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los – mas, ao mesmo tempo, também é produzido por esses sistemas de significado. Nesse sentido, o cineasta usa os repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura a fim de fazer algo diferente, mas familiar; novo, mas genérico; individual, mas representativo (FRESQUET, 2007, p. 01-02).

Portanto, pensar o uso do cinema para a educação é pensar justamente o espaço escolar enquanto espaço, por excelência, da construção, invenção e reinvenção de significados e imposição de convenções sociais através da formação intelectual dos indivíduos. Para nós, tal utilização se efetiva então como subsídio para auxiliar na formação docente a partir de uma redefinição dos olhares e práticas pedagógicas uma vez que, como aponta Fresquet, atua como meio e ferramenta de provocação acerca das significações instituídas, conceitos e preconceitos impostos a partir dos imaginários em atuação. Ou seja, o modelo educacional tradicional e legitimado, ao se encontrar com as artes e, em especial com a arte cinematográfica, se impregna de frescor e inventividade e passa a repensar as bases conceituais em que se assenta:

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na

harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder (FRESQUET, 2013, p. 25).

Para pensar o cinema na escola é necessário então que se rompa com o seu caráter meramente moralizador e formativo enquanto exemplo de padrões edificantes ou reafirmadores de conteúdos aplicados e acioná-lo enquanto a arte que é, pensada e produzida a partir de contextos sociais específicos, auxiliando na leitura e compreensão dos significados implícitos a todos os elementos que o compõem, ou seja, luz, sons, sequências, planos, tomadas, montagens, publicidade, crítica, ou seja, auxiliar na sua compreensão de um objeto passível de ser analisado sociológica e historicamente, enquanto construtor de sentidos e dotado de uma linguagem própria.

Ao aprofundarmos essas observações do uso pedagógico do cinema estendendo o diálogo ao ensino de história é preciso que se acrescente outro ponto importante à análise, qual seja, a de ser qualquer obra fílmica dotada de sentido estético, sensorial, mas também, como afirma Marc Ferro (1992), entender o filme enquanto uma fonte de pesquisa para a história, uma vez que, qualquer que seja o gênero narrativo, é passível de investigação por ser um produto de uma determinada época, logo, por mais ficcional ou fantasiosos que sejam seus elementos constitutivos, carregará traços do seu contexto de nascimento. Assim, ao “doutrinar, glorificar” (FERRO, 1992, p. 13) ou mesmo em sua tarefa de representar o real, o filme constrói, ele mesmo, outras formas de pensar e representar esse real e, por resultado passa a ser também ele um produtor de memórias sociais²⁷.

Ao pensar as práticas do ensino de história com o cinema, o professor e historiador Rodrigo de Almeida Ferreira nos coloca a necessidade de se pensar as múltiplas relações entre a história e o cinema enquanto práticas educativas válidas a partir do estudo das diferentes articulações entre a “língua cinematográfica e a construção do conhecimento histórico” (FERREIRA, 2018, p. 54). A nova Base Nacional Comum Curricular²⁸, em sua última versão

²⁷ Nos limitamos a utilizar aqui o conceito de memória a partir do que coloca Michael Pollak em seu *Memória, Esquecimento, Silêncio*, enquanto: “operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar” (1989, p.07).

²⁸ “A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. O documento foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio”. Fontes: <https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>; <https://blog.sae.digital/conteudo/bncc-o-que-e-o-seu-objetivo/>. Acessado em: 09 set. 2018.

voltada para o ensino médio, determina a proposta de um ensino ético, organizada a partir de eixos conceituais integrados de modo a “ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 547). Para o eixo das Humanidades, ao apontar a necessidade de se aprofundar as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade sem ignorar modos de organização da sociedade, relações de produção, trabalho e poder, desenvolvidas até então, pressupões que sejam trabalhados, além de outros elementos, a partir de um diálogo com as novas tecnologias, uma vez que estas possuem:

[...] apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual (BRASIL, 2018, p. 549).

Dessa forma considerar as múltiplas dimensões da relação entre história e o cinema para o ensino de história passa a ser essencial para que se possam articular tais proposições. Retomando as análises empreendidas por Ferreira (2018) é possível entender, por exemplo, a necessidade de se perceber que, até mesmo as divisões dos gêneros fílmicos são, elas mesmas, para além de definições conceituais, formas de normatização dos empreendimentos mercadológicos intrínsecos à produção cinematográfica. Assim é que o chamado “cinema-história” pode ser considerado, também ele, um gênero de exploração comercial bastante lucrativo (FERREIRA, 2018, p. 61).

Ainda, segundo Ferreira (2018), uma das problemáticas que devem ser inicialmente superadas na análise da relação cinema-história é aquela que outrora aqui exploramos acerca das correlações automáticas entre a realidade e o filme histórico tomado como reativação desse fato do passado. É certo que no princípio do desenvolvimento da técnica cinematográfica a principal preocupação de seus idealizadores girava em torno justamente da captação dessa realidade, do cotidiano da vida social que deram origens, por exemplo aos primeiros filmes já produzidos, *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* (A Saída da Fábrica Lumière em Lyon) em 1895 pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière que, utilizando o *cinématographe* (cinematógrafo), registrou e exibiu, em uma França em ebulição cultural, os resultados de captação de imagens em movimento da saída de operários de sua fábrica e em uma primeira exibição pública do cinematógrafo em

dezembro de 1896, fez com que a plateia abandonasse a sala de exibição ao projetar seu *L'Arrivée d'un train à La Ciotat* (A chegada do trem na estação)²⁹.

Apesar de há muito a linguagem cinematográfica se ter distanciado de tal estatuto de captação do real tal qual acontecido e ter se dado conta de suas limitações de corte e manipulação subjetiva, o filme de tipo histórico ainda sofre com tais correspondências superficiais, bem como ainda se faz bastante comum o uso do filme histórico em sala de aula como uma forma de “apresentar” visualmente aos alunos as temporalidades e contextos estudados em sala. Assim é, como afirma José D’Assunção Barros (2012), é preciso se pensar os filmes de tipo histórico como fontes para o estudo das representações historiográficas uma vez que “o Cinema também pode corresponder a uma ‘ação’ que interfere na História (não mais a História no sentido do campo do saber, mas a própria História realizada pelos homens na sua vida social)” (BARROS, 2012, p. 48).

Ferreira (2018) propõe então que para a problematização do uso do “*filme com temáticas históricas*”³⁰ para a divulgação e produção do conhecimento histórico” (p. 61) se proponha a análise a partir de três grandes estruturas fílmicas para o subgênero cinema-história: *a estrutura ficcional*, maior segmento das produções cinematográficas, que propõem uma maior liberdade poética e narrativa, por vezes se deslocando da noção de realidade e situando a narrativa em temporalidades indeterminadas mas quase sempre utilizando desse recurso para discutir inquietações do período de sua realização; *a estrutura documentária*, já hoje bastante apreciada pelo seu estatuto de “documentar um determinado acontecimento” (p. 63) do presente ou do passado porém não pensado em seu estatuto de objetividade do real, posto que igualmente pressupõe recortes, escolhas subjetivas de intencionalidade e narrativa; e por último a *estrutura educativa* que pressupõe uma intencionalidade didática da narração, com a proposta de promover uma aproximação a um suposto real que pelo excesso de dramatização mais se aproximava da caricatura.

Para além dessas estruturações, Ferreira ainda classifica ainda o filme histórico em quatro categorias: o filme de *ambientação histórica*, onde apesar de contextualizado em uma dada temporalidade, esta não configura no eixo central da narrativa; o filme de *projeção histórica* onde a temporalidade em que se desenrola a narrativa não é clara podendo ser sugerida enquanto um

²⁹ O aparelho de captação de imagens em movimento, mundialmente reconhecido como cinematógrafo, ao contrário do que se pensa, não foi criado pelos dois irmãos, mas pelo inventor francês Léon Bouly que o fez a partir de um aperfeiçoamento do invento de Thomas Edison. Fonte: <http://lounge.obviousmag.org/bibliotela/2014/03/ha-119-anos-os-irmaos-lumiere-exibiram-o-primeiro-filme-ao-grande-publico-dando-inicio-a-magia-do-ci.html>.

³⁰ Grifos do autor.

deslocamento no tempo ou no espaço, seja ele para o futuro ou uma temporalidade indeterminada. Nessa categoria se enquadram muita das vezes os filmes de narrativa distópica, que quase sempre aproveitam tais deslocamentos para discutirem problemáticas relativas ao seu contexto de produção; o filme de *fundamentação histórica*, que mesmo não sendo, muitas vezes, estritamente fiel às temporalidades narradas, tem muito bem demarcado sua localização no espaço-tempo; e por último o filme de *reportagem histórica* que pressupõe uma reconstituição do passado narrado chegando mesmo a provocar uma sensação de imersão na época representada. Nessa categoria, comumente, se encontram os filmes de gênero épico (FERREIRA, 2018, p. 75-89).

Assim temos que para seu uso efetivo, tanto na formação docente quanto em sala de aula, faz-se necessário que o filme, enquanto uma linguagem visual que emite uma mensagem, em sua maioria relacionada a seu momento de produção, seja decodificada em todos os seus sentidos e elementos. É necessário, como aponta Circe Bittencourt (2011) que se alie as propostas de Marc Ferro (1992) de análise do que “é filme”: planos, temas, enquadramentos, etc., com os elementos “que não são o filme”: autor, público, crítica, bem como o que propõe Pierre Sorlin (1977) de uma aproximação da análise semiológica do filme, ou seja, os signos produzidos pelas técnicas cinematográficas (BITTENCOURT, 2011, p. 374).

É possível assim, a partir da aplicação de tais práticas de interpretação, proporcionar à formação do professor, através das linguagens cinematográficas, refletir seus posicionamentos enquanto sujeito histórico, seus discursos, certezas, convicções em confronto com novas formas de ver e pensar a realidade implícitas nas narrativas fílmicas, bem como provocar novos sentidos simbólicos à prática educacional, uma vez que esta estabeleceria “outras formas de estar em aula, e descentraliza o papel do professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem, pois todos se colocam no mesmo sentido de frente à tela” (PEREIRA et. al., 2015, p. 18-19).

2.1 A vida cultural do Alto Rio Negro sob as lentes de Ciro Guerra: definindo espaços e gentes

Apesar de ser uma obra de ficção, o filme *El Abrazo de la Serpiente* (O Abraço da Serpente, 2016) tem como base e fundamentação do seu roteiro, duas obras etnográficas, os diários de viagem de dois pesquisadores que no início do século XX embrenharam-se em expedições ao Alto Rio Negro, noroeste amazônico, com motivações e em temporalidades distintas: o etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg, no filme chamado de Theo e interpretado pelo ator belga Jean

Bjvoet, que entre os anos de 1899 e 1923 empreendeu viagens ao norte do Brasil fazendo importantes anotações e recolhendo artefatos sobre as populações indígenas amazônicas. O filme aborda a primeira viagem que empreendeu entre os rios Negro, Vaupés e seus afluentes entre os anos de 1903-1905.

Aproximadamente 40 anos depois o segundo viajante, o botânico americano Richard Evans Schultes, no filme renomeado de Evans e interpretado pelo ator americano Brionne Davis é enviado pelo governo americano à Colômbia no ano de 1941 em busca do *curare*, poderoso veneno indígena que se acreditava poder ajudar a melhorar os anestésicos até então conhecidos (JAMARILLO, 2015), mas, que no filme, vem atraído pelos escritos deixados por Theo acerca da *yakruna*, flor que nasce nas seringueiras e que tem o poder de deixar mais pura a resina da borracha, produto bastante procurado no período de guerra em que Evans vem à Amazônia. Considerado hoje um dos pais da etnobotânica, alguns anos depois o Evans Schultes histórico se tornou bastante famoso por ter escrito, junto com o Dr. Albert Hoffmann (químico suíço mundialmente reconhecido por ter sintetizado pela primeira vez o LSD) o livro *Plants of Gods* (Plantas dos Deuses) em 1979, onde ambos realizam um verdadeiro mapeamento químico, histórico e cultural das várias plantas com poderes alucinógenos ou tóxicos ao redor do mundo (CARNEIRO, 2004).

A trajetória de ambos os pesquisadores é apresentada a Ciro Guerra pelo antropólogo e documentarista colombiano José Ignacio Pietro Carvajal quando este dirigia um grupo de teatro na Universidad Central. Guerra lhe faz o convite para desenvolver a pesquisa do então projeto do filme e o antropólogo passa então a colaborar com a produção, inclusive mediando o contato com as comunidades indígenas e ribeirinhas do alto Vaupés³¹ e rio Negro onde o filme é então filmado³².

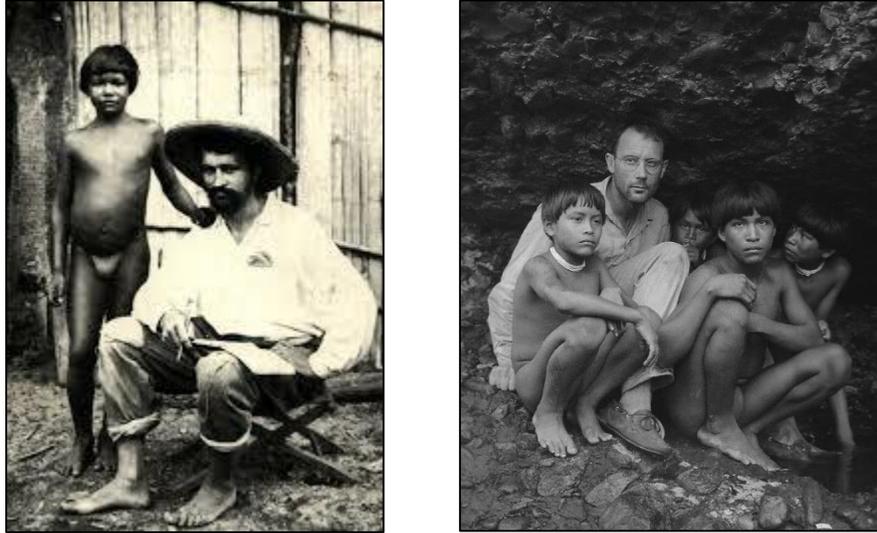
³¹ As grafias diferenciadas para o rio Uapés dizem respeito a sua localização geográfico. Enquanto em território brasileiro escreve-se Uapés. Quando o mesmo adentra o território colombiano passa a chamar-se Vaupés, dando assim também o mesmo nome ao Departamento em que o mesmo se localiza.

Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias_do_Rio_Negro

³² Entrevista concedida ao site da Rádio LAUD 90 da Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colômbia. 16/01/2016. Disponível em:

<<http://laud.udistrital.edu.co/noticias/ignacio%20ADprietos%20ADde%20AD%E2%80%98e1%20ADabrazo%20ADde%20ADla%20ADserpiente%20ADhabla%20ADde1%20ADtrabajo%20ADde%20ADcampo%20ADde%20ADla%20ADpe1%20AD%E2%80%A6>>. Acessado em: 13 jun. 2017.

Figura 1 - Registros dos viajantes no Alto Rio Negro e Vaupés



À esquerda foto de Koch-Grunberg, à direita Richard Evans Schults. Fonte: KOCH-GRUNBERG, Theodor. **Dos Años Entre Los Índios** (1995); DAVIS, Wade. **Amazonia Perdida**. La Odissea Fotográfica en Colombia de Richard Evans Schultes (2009).

Entretanto, apesar de se inspirarem nos diários de viagem dos dois pesquisadores, direção e produção, optam por contarem uma história original, construindo assim uma narrativa que apesar de se propor realista se distancia em muitos aspectos dos relatos nos quais se inspirou, como, por exemplo, a doença sob a qual o etnógrafo Theo sofre quando encontra pela primeira vez Karamakate, uma vez que logo no início do seu diário Koch-Grunberg informa ter padecido de malária meses antes de iniciar sua primeira empreitada ao Vaupés, ou a presença de um único ajudante durante toda a trajetória de sua jornada, uma vez que no mesmo diário somos informados que muitos foram os ajudantes que o acompanharam não só como informantes e profundos conhecedores da região mas também pela necessidade de muitos braços para vencer as desafiadoras corredeiras pedregosas do noroeste amazônico (KOCH-GRUNBERG, 1995).

Mesclando ambos os relatos dos dois viajantes, somos imersos em um experimento sensorial e estético que intenta apresentar, com olhares ao mesmo tempo locais e estrangeiros, a inebriante paisagem amazônica confrontando-a a partir de um arcabouço conceitual totalmente novo por ser, na realidade, profundamente indígena. Não à toa é justamente este sujeito indígena o mote a impulsionar esses três personagens na narrativa: etnógrafo, botânico e diretor cinematográfico, que juntos buscam, cada um a partir de suas motivações, desvendar as idiosincrasias das populações nativas do Alto Rio Negro, noroeste amazônico.

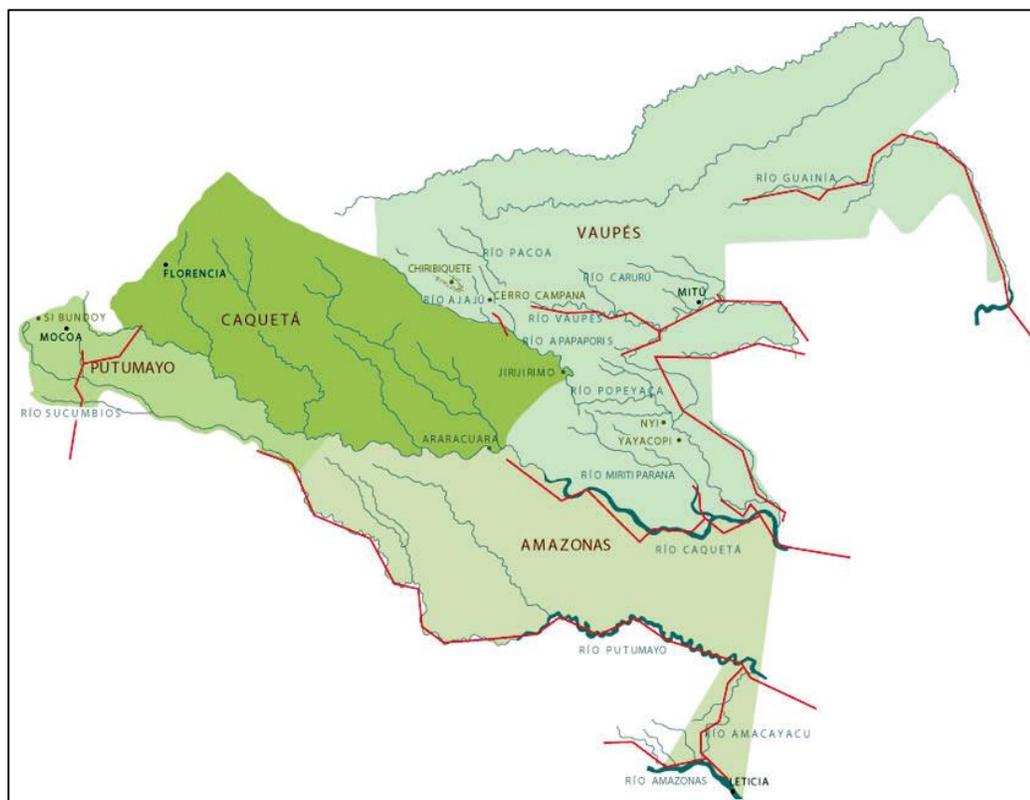
São assim duas experiências estrangeiras, em tempos divergentes, entremeadas e mescladas em um ponto de convergência narrativo na figura da personagem principal, Karamakate, nativo coihuano, etnia imaginada por Guerra para representar o complexo cultural do Alto Rio Negro e ser assim o contraponto visual e metafórico das cinematografias da selva, sempre empenhadas em apresentar uma paisagem simultaneamente deslumbrante e perigosa, hipnotizante e enlouquecedora e onde na grande maioria das vezes é povoada de indivíduos semi humanizados, entregues à animalidade dos instintos e sempre ameaçadores. Os dois personagens vão desempenhar assim alegorias dos interesses europeus pela floresta, o desejo de conhecimento e de descobrir suas gentes e seu potencial de uso científico e, por outro lado, o interesse comercial e alucinatório. É a alegoria do consumo elevado a sua máxima potência, uma selva onde quem a penetra, mais do que conhecer, quer controlar, dominar e submeter.

O diretor utiliza então o recurso de duas frentes de narração, onde dois pontos temporais são separados e unidos na mesma história, se entrecruzando no desenvolvimento da narrativa. Então num primeiro momento somos apresentados ao encontro entre Theo (Jan Bijvoet), inspirado no etnógrafo alemão Theodor Koch-Grunberg (1872-1924), que busca a ajuda do índio desterrado Karamakate (Nilbio Torres) para encontrar uma flor medicinal muito rara e única a poder salvá-lo de uma enfermidade que o assola. Quarenta anos depois, o segundo explorador, Evan (Brionne Davis) baseado nos diários do botânico americano Richard Evans Schultes (1915-2001), também segue em busca da mesma planta medicinal só que agora por motivos diferentes, a planta pode lhe salvar do mal de nunca ter conseguido sonhar.

Perfazendo o trajeto que fizeram os dois exploradores subindo o rio Negro na Amazônia brasileira em direção ao Vaupés na Colômbia³³, o diretor Ciro Guerra constrói uma instigante ficção que nos propõem olhar com outras lentes e a decodificar o arcabouço conceitual das populações que a habitam sob uma outra perspectiva, que ousa romper com a nossa lógica dicotômica e nos convida a vivenciar a experiência nativa em busca de um reencontro que, mais que um novo encontro com o diverso, almeja mesmo um auto exame de nós mesmos enquanto modelo único de construção lógico normativo.

³³Mais adiante iremos nos ater à discussão acerca das definições de território e fronteira porém um dado relevante a ser aqui apontada é a não delimitação de em qual país se desenrola a ação decorrida no filme. Tal informação se torna interessante na medida em que o confrontamos com a nota de que o próprio Teodor Koch-Grunberg, ao descrever as populações indígenas do Apaporis, tributário do rio Vaupés na Colômbia, acreditava ainda estar no Brasil (DINIZ, 2017). É possível se deduzir que as noções de pertencimento, território e fronteira também são tomadas a partir das classificações e conceituações locais, nativas intenção claramente notada em todo o desenrolar da narrativa.

Mapa 2 - Mapa produzido por Richard Evans Schultes entre as décadas de 1940-1950



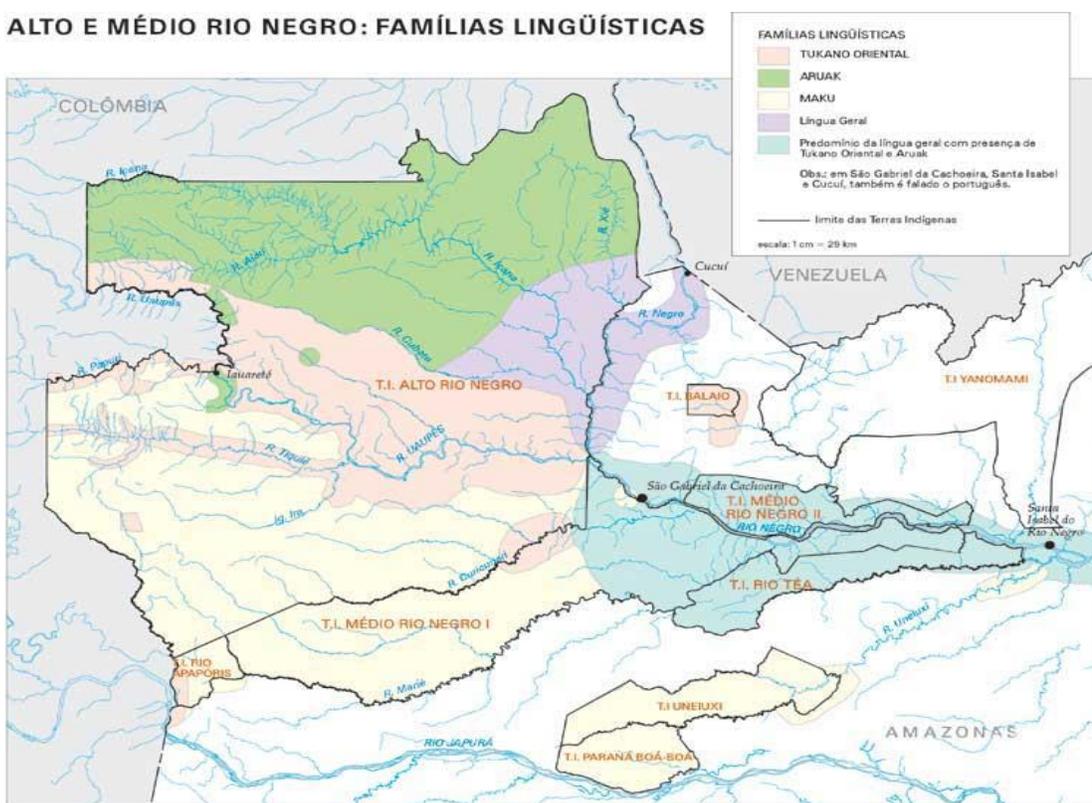
Fonte: Extraído do artigo: “Richard Evans Schultes – el gran explorador” (JARAMILLO, 2015)

Em relação às sócio-diversidades geolinguísticas do noroeste Amazônico é possível se dividir as etnias em quatro grandes conjuntos culturais:

- 1) **Etnias do Rio Uaupés:** distribuídas ao longo da bacia do rio e seus afluentes ao sul. Em geral falam línguas da família Tukano Oriental – assim classificados para se diferenciarem dos Tukanos Ocidentais situados na divisa entre a Colômbia e o Equador – e se organizam em linhagens dentro do grupo étnico ordenados em sibs (clãs) e fratrias (agrupamentos de dois ou mais clãs) patrilineares e exogâmicos, ou seja, descendendo de um mesmo ancestral comum, e que por essa razão, não devem casar-se entre si. Fazem parte desse conjunto as etnias: Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Miriti-tapuya, Pirá-tapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Kotiria, Taiwano, Tatuyo, Yuruti (do qual as três últimas habitam apenas em território colombiano).
- 2) **Etnias do Rio Içana:** residentes do rio Içana e seus tributários Cuiari, Cubate e Aiari são falantes do Aruak, também se organizam em sibs e fratrias patrilineares e exogâmicas: Baniwa e Coripaco.

- 3) **Etnias do Rio Xié e Alto Rio Negro:** habitantes das fronteiras Brasil, Colômbia e Venezuela. Predominantemente falantes do Nhengatu ou Língua Geral impostas no Setecentos pelos primeiros colonizadores e missionários: Baré e Warekena.
- 4) **Etnias Maku:** situam-se majoritariamente entre os rios Guaviare na Colômbia e o Japurá no Brasil. Se organizam em grupos familiares (parentes contíguos) e locais (aldeias contíguas) falantes de variações da família Maku: Dow, Hupda, Nadõb, Yuhupde, Kakwa, Nukak (sendo as duas últimas habitantes apenas em território colombiano).

Mapa 3 - Mapa etnolinguístico da região do Alto Rio Negro



Fonte: Instituto Sócio Ambiental (ISA) Disponível em:

<https://img.socioambiental.org/main.php?g2_view=core.DownloadItem&g2_itemId=320214>. Acessado em: 03 mai. 2018.

Em debate sobre o lançamento do filme e sua candidatura ao Oscar no Rio de Janeiro no ano de 2016, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro fez várias ponderações sobre as referências

utilizadas³⁴. Quanto à linguagem falada pelos personagens indígenas, Eduardo reiterou serem possivelmente da família Tukano, o que explicaria a relação com as mitologias e diálogos alusivos às relações sociais das populações nativas da região. No longa o personagem principal Karamakate é representado pelo jovem da etnia Kubeo, Nilbio Torres e quando velho, por Antonio Bolívar, o “vô Antonio”, um dos últimos representantes da etnia Ocaina da família linguística Huitoto e que hoje sobrevivem nos territórios peruano e colombiano. Além deles, o ajudante e companheiro de viagem de Theo, Manduca, é interpretado pelo jovem da etnia Ticuna, Miguel Ramos.

Figura 2 - Personagens principais do primeiro encontro



À esquerda Miguel Ramos como Manduca e à direita Nilbio Torres como o jovem Karamakate. Ao centro o ator belga Jean Bjoet como “Theo”, personagem inspirado no etnógrafo alemão Theodor Koch-Grunberg
Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Os atores que interpretaram os personagens indígenas foram selecionados entre as comunidades da região mesma onde o filme foi rodado sem que tivessem qualquer experiência cinematográfica anterior. Nilbio Torres, por exemplo, nunca sequer frequentou uma sala de cinema. O Torres contou em entrevista à agência internacional de notícias, a AFP (Agence France-Presse),

³⁴ Debate com Eduardo Viveiros de Castro sobre o filme *O Abraço da Serpente*, por Filipo Pitanga em 28 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://almanaquevirtual.com.br/debate-com-eduardo-viveiros-de-castro-sobre-filme-o-abraco-da-serpente/>. Acessado em 15 mai. 2017.

que pensava ter sido chamado para trabalhar como ajudante de produção e se surpreendeu com o convite para interpretar o nada menos que o personagem principal o que envolveria também fazer sua primeira viagem de avião para Bogotá, capital da Colômbia além de tomar aulas de interpretação³⁵.

Figura 3 - Personagens principais do segundo encontro



À esquerda Antonio Bolívar, o “vô Antonio”, interpretando o velho Karamakate. À direita o segundo cientista, o botânico americano Evans, interpretado pelo ator também americano Brionne Davis

Fonte: *Frame* de cena do filme

A escolha de atores locais para os papéis indígenas também trouxe à tona memórias dolorosas do processo colonizador e o impacto que teve para as populações nativas da região. Miguel Ramos, que à época das filmagens estudava Educação Física em Bogotá, conta que durante as gravações conversava com o “vô Antonio” e ficavam horas calados e imersos em profunda tristeza ao reviverem cenas tão duras acerca das torturas e violências que seus ancestrais viveram sob o comando de missionários e barões exploradores do “*caucho*”³⁶. Em outras vezes se recordava de ser abordado na universidade onde frequentava e ser indagado sobre os moradores da floresta

³⁵ Entrevista feita a Nilbio Torres pela AFP para o Jornal Folha de São Paulo em 19/02/2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/02/1741042-ator-de-filme-sobre-amazonia-indicado-ao-oscar-nunca-tinha-ido-ao-cinema.shtml>>. Acessado em 25 jun. 2017.

³⁶ Borracha.

ainda se vestirem de “*guayaco*”³⁷. Apesar disso tanto Ramos como Torres consideravam importante o reconhecimento que receberam por representar parte da história de seus povos e poderem falar nas suas línguas nativas³⁸.

Importante fazer a partir desse ponto, antes de iniciar as análises seguintes, algumas observações relativas às adaptações realizadas no roteiro do filme que tratam acerca das analogias e elementos culturais utilizados pela produção no enredo da narrativa. Além de já termos abordado o fato da etnia Coihuano não existir de fato no conjunto das etnias amazônicas, outras plantas sagradas para os conhecimentos da floresta são apontados no filme como o *mambe*, feito com as folhas da coca, a chamada flor *yakruna* do filme que, apesar de não existir no conjunto de plantas medicinais da floresta é mais provável que se relacione ao arbusto *chacrona*³⁹, que junto ao cipó *caapi*, que em tupi-guarani significa “folha fina” e no filme, por seus intensos poderes curativos e de fazer ascender aos conhecimentos da floresta é chamado de “maestro”, dão origem a bebida dos sonhos, a alucinógena e ritualística *ayahuasca*, que na língua *quechua* significa “cipó da morte” ou “cipó dos mortos” ou *yaje* “de significado desconhecido, mas provavelmente se origina no Tucano, sendo termo usado em diversas regiões do noroeste da América do Sul para bebida e para a planta” (WASSÉN, 1993, p. 149).

Ciro Guerra então funde uma diversidade de referências étnicas do noroeste amazônico e cria uma grande síntese dos seus vastos e diversificados complexos culturais e linguísticos na figura do xamã⁴⁰. Assim, o pó curativo soprado na narina do enfermo Theo por Karamakate, como forma paliativa de até que os mesmos possam encontrar a *yakruna*, faz referência ao pó inalatório que produz efeitos “visionários” e estados alterados de consciência muito conhecido por diversos grupos indígenas da América do Sul com variados nomes como *rapé*, *paricá*, *yopo*, *niopo* (Op. Cit, p. 152) ou, entre os indígenas Yanomami, *yakõana* uma resina medicinal extraída da casca da

³⁷ Tangas.

³⁸ Além de serem utilizados o espanhol, português, alemão, catalão e latim, também foram utilizadas línguas nativas da região, o kúbeo, o uitoto, ticuna, guarano e ocaína estabelecendo assim um equilíbrio entre a diversidade ocidental e indígena argumentada durante todo o longa.

³⁹ Interessante referência ao fato de ter sido Schultes a “descobrir”, em termos científicos, o princípio ativo do cacto mexicano *peote* e do arbusto *chacrona* (SCHULTES e HOFFMAN, 2010).

⁴⁰ De difícil definição e comparação dentro do léxico cidental, a figura do xamã encerra uma diversa e intrincada teia de atribuições e tarefas. Em geral são designados como homens e mulheres habilitados a estabelecer a comunicação com as múltiplas dimensões da natureza, física e espiritual e ao transitarem entre esses vários mundos e dimensões são encarregados de aplacar as forças que interferem no cotidiano de suas comunidades. Uma vez que portam todo o conhecimento de mundo e das cosmologias herdadas e auxiliados pelos espíritos e antepassados, são ditos que atuam igualmente como: “adivinhadores, cosmólogos, curandeiros, sacerdotes, guardas dos ritos sagrados dos povos, intérpretes de sonhos e depositários dos conhecimentos botânicos” (EEDE, 2010, p. 120-121).

árvore de nome *Virola*, de alto poder alucinógeno, considerada sagrada para os Yanomami amazônicos e inalado da mesma forma que apresentado na película. Porém, entre esse grupo, tem um significado um tanto distinto uma vez que serve aos ritos de iniciação xamânicos, pois faz ver os “espíritos xapiri”⁴¹ responsáveis por, através dos sonhos, auxiliar o xamã a estabelecer o “diálogo” com o mundo espiritual encarregado de reestabelecer o equilíbrio entre corpo e natureza:

É muito difícil ser pajé porque os *xapiri* que são os outros especiais, eles moram nas montanhas importantes, nas montanhas altas. Ali é a casa dos *xapiri*, espiritual. Mas eu não gosto de chamar de espíritos, eu gosto de chamar de *xapiri*. Nós, yanomami, estudamos, a gente bebe *yākoana*. Tem que ter primeiro a *yākoana*, como você tem caderno, tem a caneta, você tem a bolsa para carregar. Também nós temos. Então, o *xapiri thēpē* vai no mato tirar uma árvore chamada *yākoana* que, em português, chama *Virola*. Então, ele prepara, traz para a casa e faz pó. Aí, vai mandar se pintar, pintar o corpo, a cara, colocar pena de arara no braço, que vocês estão vendo aqui. Isso aqui [imagem na tela] parece cabelo branco, mas não é. É a luz dos *xapiri*. É assim que nós aprendemos as coisas da natureza. Então, os *xapiri*, eles são os médicos. Eles que sabem curar as pessoas, que matam a *xawara*. *Xawara* chama canibal. Eu estou imitando a sua palavra. Então chama *xawara*. *Xawara* é uma doença que existe no mundo Brasil, no mundo floresta e no mundo Terra. Em qualquer lugar, a doença anda. Anda contaminando o nosso corpo, matando as crianças, matando os homens, as mulheres. É assim que a *xawara* funciona. Por isso, nós, Yanomami, fazemos um trabalho para matar esse canibal que está atacando nossa aldeia, deixando morrer as crianças, adultos e velhos. É assim que os *xapiri* trabalham (GOMES e KOPENAWA, 2015, p. 151).

De maneira semelhante à Yanomami, para as etnias do noroeste amazônico, o pó de *Virola* assume a personificação de uma entidade “sobrenatural” ou um “intermediário divino”, denominado de *Vixó-maxsë*, segundo aponta Isidoro Alves (1977), ao retomar os trabalhos de Reichel-Dolmatoff sobre o simbolismo dos índios Tukano do Uapés, de 1968, na amazônia colombiana, busca compreender a importância destas entidades sobrenaturais para o cotidiano de tais sociedades. Segundo Alves, além de *Vixó-maxsë* existiriam ainda *Emëkori-maxsë* e *Diroá-maxsë*, sendo estes dois últimos, entidades criadas pelo “Pai Sol” para proteger sua criação e garantir a fertilidade da terra. Ao primeiro, uma entidade diurna, ficaria a responsabilidade pela aplicação das normas e princípios que regem o bom equilíbrio da vida social. Ao segundo, enquanto entidade do sangue, estaria o cargo da boa saúde do corpo, cabendo assim, ao terceiro, estabelecer o diálogo da tríade para manter o perfeito equilíbrio cosmológico (ALVES, 1977, p. 09-10).

⁴¹ Espírito auxiliar, ente imagem dos tempos de origem. Seres-imagens primordiais descritos como humanoides minúsculos paramentados com ornamentos e pinturas corporais que são “chamados” pelos xamãs para auxiliar nas práticas rituais cotidianos (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 610).

Essas entidades, segundo o autor, são as mediadoras entre os homens e a divindade criadora, sendo que as duas primeiras seriam entidades do “bem”, e a última uma entidade ambígua, portadora dos atributos tanto do bem quanto do mal. Logo, sendo uma entidade amoral, esta, por sua vez, só poderia ser acionada através do *payé* (pajé), que por também ser um representante direto da divindade criadora e igualmente reunir tanto atributos do bem quanto do mal, através de seu poder de transformação, podendo transitar assim entre as dimensões da natureza e da “sobre natureza”, seria o único passível de estabelecer essa mediação através da ministração de *Vixó-maxsé* em forma de pó alucinatório (Idem, p. 11).

Por ser considerado “o dono das enfermidades e malefícios” (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 57), é necessário que o pajé o inale e através do transe alucinatório consiga aceder à dimensão da entidade e a partir do contato as demais consiga reestabelecer o equilíbrio necessário para atingir a cura. Em outro trabalho em que analisa o uso das plantas com princípios alucinógenos pelas etnias colombianas, o antropólogo Gerardo Reichel-Dolmatoff (1978) se utiliza dos relatos do etnobotânico Richard Evans Schultes, o mesmo que é inspiração para o personagem de *Ciro Guerra*, para descrever como é aplicado a partir da sua própria experiência de uso do pó de *Virola*:

Tomé cosa de un tercio de una cucharita para té, al ras, de la droga em dos inhalaciones usando el característico aparato de hueso de ave em forma de y mediante el cual los índios sorben los polvos por la nariz. Representa esto aproximadamente un cuarto de la dosis que suele absorber, para diagnosticar, un hechicero, que toma una cucharadita bien llena em dos o tres inhalaciones com intervalos muy pequeños....
[...] La dosis empleada por los hechiceros es suficiente para provocarles um sueño profundo pero agitado, durante el cual emiten barboteos de delírio, y a veces gritos; se disse que con gran frecuencia acompañan al sueño narcótico alucinaciones visuales, y um ayudante, que espera los sonidos proféticos adivinatorios, “los interpreta” (REICHEL-DOLMATOFF, 1978, p. 34-35).

É possível assim perceber, na construção da cena em que o jovem xamã Karamakate tenta amenizar os sintomas da enfermidade que Theo apresenta, as características do uso do pó de *Virola* pelas etnias a que o diretor busca representar. Estabelece-se assim um intrigante paralelo entre as diferentes teorias de conhecimento, entre as duas formas de enxergar e se relacionar com a floresta e os ensinamentos dela, advindo que põem em xeque um conhecimento objetivo, distanciado e baseado na ideia de controle e submissão da natureza e a uma lógica de mercado representado pelos dois viajantes e um conhecimento subjetivo, que plasma materialidade física e experiência

metafísica, em plena consciência de sua integração com o meio e seu compromisso com o equilíbrio do todo.

Figura 4 - Sopro de *Vixó-maxsé* (pó de Virola)



O sopro da Virola não só auxilia o transe hipnótico dos xamãs, como também no processo de cura das enfermidades.

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Por outro lado, ao propormos realizar uma análise acerca da utilização de um filme, como fonte e ferramenta para o ensino da História, é necessário atentarmos para as motivações que mais profundamente impulsionam a escolha de determinados vieses e olhares lançados sobre o passado, ou como busca nos alertar Marc Ferro (1988): “os filmes de tipo histórico não são mais que uma representação do passado”, que em grande medida falam mais sobre o presente que sobre esse mesmo passado. Dessa forma fica evidente ao longo de toda a narrativa construída por Guerra a clara alusão a pautas que estão hoje na ordem do dia das preocupações globais, como as agendas ambientalistas, o perigo eminente da devastação florestal na Amazônia e o conseqüente extermínio de indígenas e outras populações nativas.

Tais representações não são em nada novas ou originais, sejam no cinema ou outras mídias e expressões visuais, mas, em *O Abraço da Serpente*, mais do que apresentar a floresta do “ponto de vista do nativo” – expressão tomada de empréstimo ao famoso capítulo de Geertz e que bem se aplicaria a experiência vivida por Theo no enredo aqui analisado⁴² –, busca fazer confrontar, a nós espectadores, como se opera o processo, mesmo de silenciamento dessas epistemologias, a forma como se confrontaram duas concepções de mundo e de construção do conhecimento tentando, assim, expor a lógica de imposição de um arcabouço normativo que imputa uma posição de inferioridade e marginalidade a toda perspectiva de construção do conhecimento que lhe seja divergente.

Além desses, talvez o principal argumento proposto pelo longa seja a de que, depois de tantos e tão longos anos falando e elaborando conceitos acerca dos povos e pensamentos da floresta é preciso, agora, aprender a ouvir. Nesse sentido é necessário que se leve em consideração a premissa de que este é apenas um dos inúmeros olhares que se possa lançar sobre o passado e o professor deve, então, nesse caso, conscientizar-se sobre as múltiplas significações implícitas a determinada produção cinematográfica quando da sua escolha para que assim possa lhe ser claro o emprego do passado em tal produção.

Assim, da mesma forma em que as distâncias se mostram bem demarcadas como na cena em que o velho Karamakate desdenha do dinheiro de Evans, o segundo explorador, quando este

⁴² Nesse importante artigo, o antropólogo Clifford Geertz levanta argumento bastante polêmico acerca do fazer etnográfico, a saber, os limites e possibilidades da natureza do entendimento antropológico a partir da interpretação das ações e significações simbólicas dos grupos observados em que representações feitas pelas sociedades se baseiam nos significados atribuídos pela noção do eu. Assim Geertz busca compreender os significados relativos às ações dos sujeitos nativos a partir dos mesmos, tentando relativizar o olhar sobre as ações de significação humanas (GEERTZ, 1997).

lhe diz estar disposto a lhe oferecer bastante dinheiro para que o velho xamã o leve até a *yakruna*, dizendo não gostar de dinheiro, pois esse teria “gosto ruim”, este o faz, provavelmente, se referindo ao consumo das folhas que de fato para ele tem importância, como o é o consumo do *mambe* um misturado de folhas de coca torradas e depois trituradas para depois de serem consumidas, há também uma dupla aproximação e dependência como na esperança que Theo constrói de que os conhecimentos xamânicos possam lhe salvar de uma morte certa, ou no reconhecimento do velho Karamakate de que os escritos que Theo produziu na primeira jornada e que no segundo momento Evans o apresenta na forma de livro e mapa possam reconectá-lo a sua própria memória e história, perdidas dado ao longo período de tempo em que viveu distante de seu território e sua gente fazendo-o sentir-se o que o mesmo denomina de *chullachaqui*, uma réplica, um reflexo vazio de si mesmo, que posto vagar no mundo sem memória e sem sentido mais se assemelha a um fantasma.

Mais uma vez é o professor Viveiros de Castro que nos aponta as articulações e usos das noções e conceitos propostos no filme. Para ele a noção da imagem-reflexo é bastante comum em diversas etnias amazônicas e dizem respeito às fotografias e aponta a ideia mais próxima do *chullachaqui* entre essas populações como o “aparecimento de uma pessoa após a morte, um outro eu perpétuo na memória de quem fica” (CASTRO, 2016, p. 07). Portanto, o uso da metáfora do *chullachaqui* em vida, em relação aos dois viajantes ou mesmo em relação ao velho Karamakate que, uma vez sem memória se torna um duplo vazio de si mesmo, para ele não encontra paralelo entre as sociedades indígenas existentes.

Figura 5 - Revelação do *chullachaqui*



“*Chullachaqui*” (imagem, fotografia, reflexo vazio de si mesmo)

Fonte: Frame de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Um dos principais recursos da narrativa cinematográfica empregada pelo diretor é o uso da fotografia em preto e branco, descrito pelo próprio *Ciro Guerra* com uma dupla intencionalidade de fuga de uma “mimese do real”, uma vez que seria impossível para qualquer tecnologia de câmera existente ou mesmo para o espectador comum identificar a infinidade de tonalidades de verde enxergadas pelas populações nativas. O outro propósito, além da escolha da tonalidade monocromática que faz o diretor é o de escolher rodá-lo em filme 35mm⁴³, prestando assim uma homenagem ao vasto material etnográfico produzido pelos diversos viajantes que foram a inspiração inicial do trabalho.

La película está inspirada en las imágenes que tomaron los exploradores en los que se basa la historia, imágenes que eran casi daguerrotipos. Son los únicos documentos que sobrevivieron que muestran a muchas comunidades amazónicas. Queríamos que el filme se acercara a esa textura de las fotos, que transportara directamente a esos años. Hicimos pruebas con varios formatos digitales, pero nos dimos cuenta de que no servían para

⁴³ Referem-se à largura da película da câmera cinematográfica em que é gravado um filme, definido pelo termo *Bitola* e expressa em milímetros. “Assim, quando se diz que um filme é ‘em 35mm’, por exemplo, está-se dizendo que o filme está registrado em uma película cinematográfica cuja largura é igual a 35mm” (Informação extraída do texto “*Bitolas e formatos de filmes*” de *Oswaldo Emery* para o site do Centro Técnico Audiovisual – Secretaria do Audiovisual/Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://ctav.gov.br/tecnica/bitolas-e-formatos-de-filmes/>>. Acessado em: 07 mar. 2018.

capturar la luz natural ni los detalles que ofrece la selva, no tenían la cualidad orgánica que buscábamos (GUERRA. Entrevista concedida ao site do jornal *El Ibérico* em 06 de junho de 2016).

Para além dessas duas intencionalidades da fotografia⁴⁴ preto e branco está a noção de imersão da proposta estética do filme, que junto a trilha e edição⁴⁵ de som propõem uma verdadeira viagem de transe, que o espectador de fato se sinta integrado à ação e à paisagem, e assim como os atores em cena, se sintam “parte” da selva que buscam apreender. Para isso, são igual e excessivamente utilizados belíssimos planos panorâmicos e superabertos, as imagens em reflexo do próprio rio, bem como as cenas aéreas que nos dão um maior embasamento para a noção de que o rio é também ele, um grande organismo vivo, pulsante, ou o filho da Anaconda como sugere Karamakate em uma de suas falas.

Figura 1 - Sequência de recursos de uso da câmera



Utilização de recursos de câmera, produção de diferentes planos, panorâmicos, superabertos, imagens invertidas no rio (reflexos).

Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*

⁴⁴ A escolha da fotografia em preto e branco foi realizada pelo diretor em consonância com a direção de arte e de fotografia na figura de David Gallego, que assim como a opção pelo filme em 35 mm, buscam contrastar a exuberância do verde da floresta com a granulagem desgastada das imagens produzidas no começo do século.

⁴⁵ A sonoridade hipnótica e imersiva é de responsabilidade do designer de som Carlos Garcia e tem por finalidade promover, junto às imagens, uma experiência de transe ao espectador.

Portanto, através de inúmeras intencionalidades estéticas e manipulando uma temporalidade que extrapola a linearidade e entremeia os dois momentos narrativos, o diretor e realizador da obra nos leva então a uma jornada a desvendar dois universos em confronto e a refletir sobre diversos elementos do histórico do encontro colonial na América: oposição civilização e barbárie; descrença e desconfiança, o território como constituinte da memória afetiva e formação da identidade étnica, a utilização compulsória da mão de obra nativa na exploração da borracha amazônica, sonho, alucinação e conhecimento, dentre outros inúmeros aspectos simbólicos ricos de apreciação analítica, explorando assim, questões acerca da construção das identidades em contato, territorialidades e perspectivismo metafísico, buscando sempre empreender uma contraposição às produções clássicas que tomam o elemento nativo restrito às tradicionais representações binárias do bárbaro primitivo ou do redentor heroico nacional.

2.2 Civilização versus Barbárie: diferentes olhares sobre as narrativas acerca dos povos indígenas da América

Na história mundial do cinema, o encontro de culturas sempre foi um dos temas recorrentes nos mais diferentes gêneros e narrativas. Em uma analogia antropológica curiosa, é através da tela do cinema que iniciamos uma longa e proveitosa jornada de imersão e contato com paisagens e culturas as mais distantes e diversas possíveis. O discurso sobre o outro em toda sua complexidade e exotismo tornou-se um dos grandes lugares comuns das cinematografias mundiais, sendo utilizado desde as narrativas mais clássicas, como em *Green Hell* (1940) na chamada “Era de Ouro” do cinema estadunidense, passando pelos clássicos do Novo Cinema Alemão *Aguirre, a cólera dos Deuses* (1972) e *Fitzcarraldo* (1982) do diretor alemão Werner Herzog até os atuais e não menos estereotipados *Welcome to the Jungle* (2007) e *Green Inferno* (2015).

Em comum, apesar de muitas se passarem em espaços e retratarem populações e florestas diferenciadas, a quase totalidade dessas películas apresentam a mesma narrativa, a exotização de um outro animalizado e irracional em meio a uma paisagem inóspita e adversa, ambos em confronto com o estrangeiro que ora é retratado como apenas um curioso e ingênuo visitante ou como o benevolente colonizador, ou outras vezes mesmo um heroico desbravador engolfado pela insanidade da floresta incompreendida. E é justamente nessa dita incompreensão que Guerra busca

nos fazer transitar, no debate que para além da retórica do “encontro/choque” de culturas, busca questionar o lugar mesmo da dicotomia racionalidade *versus* irracionalidade, conhecimento *versus* ignorância, civilização *versus* barbárie.

Desde a obra *Green Hell* (1940)⁴⁶ do diretor britânico radicado nos Estados Unidos, James Whale, a narrativa da grande indústria cinematográfica sobre a Amazônia se baseia em reforçar os aspectos fantásticos e misteriosos construídos ao longo dos anos pelos cronistas, literatos e documentaristas que a visitaram dos primórdios da colonização até o alvorecer da tecnologia do cinematógrafo, com o apogeu do ciclo da borracha (LOPES, 2015).

Figura 7 - Cartaz e cena do filme *Green Hell* (Inferno Verde, 1940)



À esquerda cartaz do filme americano de 1940, *Green Hell* e à direita *screenshot* (captura de tela) de cena do mesmo filme.

Fonte: <https://www.cinematerial.com/movies/green-hell-i32558/p/ka9zrlfl>.

Dentre os elementos mais realçados nessas narrativas se encontra a ideia da floresta como um lugar exótico e assustador, com populações nativas selvagens e, muitas vezes, canibais, bem como povoada de animais gigantescos ou até pré-históricos: *O Monstro da Lagoa Negra* (1954),

⁴⁶ Em *Green Hell* (1940), um grupo de aventureiros se embrenha em uma floresta sulamericana a procura de um tesouro inca perdido e precisam se unir contra grupos de nativos que passa a atacá-los com arcos e flechas envenenadas. Apesar do enorme gasto com a grandiosidade da produção da película, envolvendo a construção de uma réplica da selva e um enorme templo inca dentro dos estúdios da Universal Pictures, a empresa acabou tendo que amargar um grande fracasso na renda das bilheterias.

O Mundo Perdido (1960), *A Floresta das Esmeraldas* (1985), *Anaconda* (1997), *Um Lobisomem na Amazônia* (2005), são alguns dos exemplos mais notórios. Por trás da macronarrativa do exótico, outra noção subliminar e comum a todas essas leituras se impõe com peso substancial: a ideia do confronto entre a racionalidade civilizadora do estrangeiro, em geral o europeu ou o estado unidense, *versus* a selvageria e barbárie do nativo imerso em uma floresta desconhecida e indomável.

Em sua dissertação de mestrado, Geovane Silva Belo (2013), a partir do conceito de “estigma” desenvolvido por Erving Goffman (1980), faz um longo e laborioso trabalho de levantamento filmográfico de como o olhar “estrangeiro” constrói uma narrativa eivada de um imaginário que é, simultaneamente, fantástico e monstruoso mas que passa a fundamentar uma leitura dessa região a partir das noções entre um eu superior racional e civilizado e um outro misterioso e incivilizado, situado em algum ponto anterior do avanço modernizador da sociedade europeia:

Essas marcas fixadas no pensamento sobre a Amazônia constituem um discurso alquebrado, estático, não estético ou, se estético, quase paralisado no tempo. Essas concepções estão enraizadas não só nos pioneiros no reconhecimento das terras da Amazônia, mas nos cineastas estrangeiros, nos pesquisadores, nos antropólogos, nos historiadores e nos literatos, com as devidas ressalvas obviamente (BELO, 2013, p. 15).

A antítese entre civilização e barbárie pode ser vista como um dos pilares de sustentação da noção de Modernidade Ocidental. Inúmeros são os pensadores, desde a Antiguidade Clássica que irão se debruçar na busca de compreender a alteridade enquanto uma afirmação do Eu frente ao Outro. Segundo João Luiz Medeiros (2013) são essas percepções e conceitos que irão sedimentar o olhar ibérico sobre o novo mundo, legitimando estruturas, definindo conceitos e estabelecendo hierarquias. O etnocentrismo ocidental normaliza o discurso sobre o Outro lhe relegando o *status* de um estranhamento ora passível de ser conquistado/assimilado, ora reprimido/omitido, mas, quase nunca, igualado/identificado.

No continente americano, desde o primeiro olhar do conquistador ibérico sobre a terra nova, passando pelas iniciativas científico-civilizacionais e o esforço de “definição” de uma identidade americana, até as recentes retóricas de combate ao terrorismo internacional, a categoria dual civilização e barbárie constitui-se como uma das grandes marcas identitárias. A ambivalência do olhar inicial, relação dicotômica atração/repulsão, América/Europa, o binômio civilização e barbárie marcam de forma indelével o imaginário cultural latino-americano (MEDEIROS, 2013, p. 27).

É pertinente demarcar a ideia que a difusão de um dado conceito de civilização apresenta-se, assim, intimamente relacionado com os processos de colonização nos diferentes tempos e espaços da experiência humana. Análise bastante pertinente sobre tal sentido da colonização como motor do projeto civilizacional faz o linguista Alfredo Bosi em seu *A Dialética da Colonização*, ao buscar estabelecer o sentido etimológico do conceito de colonização, em suas colocações de *colo*, *cultus e culturus*, as bases do sentido de ocupar, cultivar a terra e transpor para esta suas raízes, seus valores, conceitos e modelos de organização social, sempre significando assim um eterno movimento de perpetuação no futuro desses mesmos conjuntos de valores (BOSI, 1992, p. 11-13). Assim, quer seja nos movimentos expansionistas imperiais da Antiguidade Clássica, nas necessidades de avanço comercial burguês e na sua difusão mercantil a partir do século XV, estava sempre presente o conceito de imposição de uma cultura pela outra, no sentido de transpor e dominar não só a natureza que lhe é estranha, mas também de lhe sobrepujar a cultura diferente, impondo-lhe assim a sua cultura como forma de perpetuá-la através de um sistemático trabalho de transmissão, reprodução e ensino:

O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de sentido* básico de *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em mandar. [...] a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória; ela é a resolução de conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório (BOSI, 1992, p. 12-13).

É a partir desse pressuposto de civilização impulsionado pelo processo modernizador que se impõe sobre os séculos XVII e XVIII, de um conceito homogeneizador de humanidade, limitadora e maniqueísta, pautado na separação e distinção entre homem *versus* natureza sempre em um sentido de controle e submissão do segundo pelo primeiro, que vão se pautar os diversos processos de educação do olhar das múltiplas representações dos espaços e gentes americanos. Igualmente são essas as leituras cinematográficas que serão produzidas a partir do XX sobre a selva e suas gentes.

Em termos de comparação, trazemos uma breve análise do filme considerado por muitos, na época do lançamento do *Abraço da Serpente*, uma forte influência e referência ao filme de Ciro Guerra. A obra do diretor alemão Werner Herzog, intitulada “*Aguirre, a cólera dos deuses*” de 1972 é uma das obras fruto do movimento de renovação do cinema mundial impulsionado pelo realismo poético francês que sucedeu as vanguardas estéticas de início do século XX e que também

inspirou o neorealismo italiano pós-segunda guerra mundial. Em linhas gerais, ambas vertentes estéticas tinham como características transpor o paradigma de produção cinematográfica norte-americano vigente até então com suas grandes produções feitas em estúdio, retratando e exaltando, em geral, o “*american way of life*”⁴⁷. Esse “Novo Cinema” tinha ainda como características a busca por um cinema mais autoral, visando retratar personagens e cenários mais realísticos, usando, às vezes, intérpretes não profissionais, bem como um minimalismo técnico que bem pode ser representado pela já célebre frase do expoente do cinema novo no Brasil, Gláuber Rocha: “uma câmera na mão, uma ideia na cabeça”⁴⁸.

Herzog se lança então na ousada empreitada de, com um orçamento baixíssimo, produzir um épico para aquele período, retratando o episódio histórico da expedição de Don Lope de Aguirre que, tendo a tomada do império Inca pelos espanhóis como pano de fundo, sai em busca da lendária cidade do Eldorado na Amazônia Oriental⁴⁹. Com um grande elenco e poucos recursos técnicos, o diretor consegue produzir um dos clássicos do Novo Cinema Alemão com a ajuda da parceria que duraria por muitos outros trabalhos, do ator Klaus Kinski no papel do ambicioso Aguirre, em uma jornada de loucura em meio a uma Amazônia gigantesca e avassaladora⁵⁰.

Apesar da proposta de renovação empreendida por Herzog, muitos são os elementos que ainda persistem em sua obra, frutos de uma leitura exotizada da região amazônica e seus habitantes. A floresta ainda é vista como um espaço “infernai”, que por conta das suas muitas e intransponíveis barreiras naturais, dizima a coragem, a saúde e a sanidade do colonizador mesmo que isso seja retratado através de uma forte crítica à ambição desmedida daqueles que se lançavam às aventuras em busca de glória e riqueza.

A predileção pelos planos abertos, inclusive o belíssimo plano inicial filmado em um *close up* lento que gradualmente vai se fechando em uma procissão de homens que mais se assemelham a formigas subindo a cadeia de montanhas dos Andes peruanos, além da pouca e a quase

⁴⁷ Ver crítica de Vlademir Lazo, “Werner Herzog e o novo cinema alemão”. Disponível em: <<http://multiplotcinema.com.br/2012/05/werner-herzog-e-o-novo-cinema-alemao/>>. Acessado em: 23 mar. 2017.

⁴⁸ Em dissertação de mestrado de 1992 a professora do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar, Josette Monzanni discute o caráter “improvisado” da frase relativa ao fazer do cinema glauberiano a partir da análise dos roteiros alternativos do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol. Monzanni observou o intenso e minucioso processo de construção e reelaboração de um roteiro que conseguisse alcançar “uma estética e uma mensagem verdadeiramente revolucionárias”. Ver MONZANNI (2006).

⁴⁹ Sobre as cartas da expedição de Pedro de Ursua e Lope de Aguirre ver: VÁZQUEZ (1987) e OTERO SILVA (1988).

⁵⁰ Ver crítica de Antonio Ateu, Cinema: Aguirre, a cólera dos deuses. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/antonio-ateu/cinema-aguirre-a-colera-dos-deuses>>. Acessado em: 05 mar. 2017.

invisibilidade da participação do nativo em sua construção narrativa, atestam em Herzog a manutenção de uma visão ainda bastante eivada de estereótipos de um olhar estrangeiro sobre a paisagem amazônica.

Figura 2 - Cartaz e cena do filme *Aguirre, a cólera dos deuses* (1972)



À esquerda cartaz alemão do filme de 1972, *Aguirre a cólera dos deuses* e à direita *screenshot* de cena.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme87601/fotos/detalhe/?cmediafile=20519248>

Em contrapartida, o diretor colombiano Ciro Guerra em *O Abraço da Serpente* constrói uma narrativa que tem por objetivo colocar em xeque muitos destes paradigmas estéticos, de forma a questionar mesmo o local de imposição do conceito de civilização. Tal conceito, como nos aponta Norbert Elias, nasce fruto de uma tentativa de definir e classificar o alcance das conquistas materiais e intelectuais da sociedade ocidental, atribuindo assim um grau de significação de caráter universal para o chamado desenvolvimento das potencialidades humanas, de modo que, o parâmetro e ápice seria aquele em que esta se encontra, relegando a um grau de atraso e “primitividade” todas as sociedades que não se encontrassem ou partilhassem dos mesmos paradigmas e conceitos.

Mas se examinamos a que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas

“mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever a que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, a desenvolvimento de sua cultura científica ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 1994, p. 23).

Tais conceitos como os de selvageria, barbárie e civilização são construídos e organizados então como que passíveis de serem operacionalizados no sentido de denotarem estágios, caminhos universais a serem seguidos para que todas as sociedades alcançassem o nível de excelência e desenvolvimento humanos a partir do Ocidente. Jean Starobinski (2001) em seu *As Máscaras da Civilização*, parte, assim como Elias, do mapeamento minucioso do percurso historiográfico de construção e uso do conceito de civilização, apontando, desde seus radicais de origem franceses, *civil* (no século XIII) e *civilidade* (século XIV) as mais básicas acepções do termo empregado mais tardiamente: *civilizar* (século XVI) enquanto modos de “levar à civilidade, tornar civis e brandos os costumes e as maneiras dos indivíduos” (p. 11).

Comumente a ideia do civilizado se confunde com progresso e urbanidade e, mais ainda, com um lento processo de refinamento da sociabilidade dos indivíduos, bem como a domesticação dos seus desejos e vontades em prol da burocratização da vida *civil*. Não à toa o estudo dos vários filósofos e pensadores do iluminismo estudados por Starobinski pensam os sentidos de desenvolvimento das sociedades humanas em termos de aprimoramento de suas atividades econômicas e modos de subsistência onde, comumente, os primeiros estágios se encontrariam mais próximos ao estado de natureza, sendo os mais selvagens aqueles que vivem da caça e coleta, as sociedades bárbaras aquelas pré-citadinas, pastores nômades, agricultores sedentarizados e as nações industriais e comerciantes ocupando o topo da cadeia civilizacional (p. 16).

Premissa das mais evidentes apontadas pelo autor enquanto elemento fundamental ao estado civilizatório, ou seja, “o abrandamento dos costumes, a educação dos espíritos” o desenvolvimento da “*polidez*” é das mais simbólicas para a noção do que civilizar significava para os teóricos dos séculos XVII e XVIII:

Pela associação da imagem “literal” do *luzente* e do liso com a ideia de perfeição, o gesto manual do *polimento* (*expolitio*, *exornatio*) estabelece, no plano figurado, a equivalência de *polir* e de *civilizar*. Civilizar seria, tanto para os homens quanto para os objetos, abolir todas as asperezas e as desigualdades “grosseiras”, apagar toda a rudeza, suprimir tudo que poderia dar lugar ao atrito, fazer de maneira a que os contatos sejam deslizantes e suaves. A lima, o polidor são os instrumentos que, figuradamente, asseguram a transformação da grosseria, da rusticidade em civilidade, urbanidade, “cultura” (STAROBINSKI, 2001, p. 26).

Será, então, essa a noção de “tornar polido e civilizado” as instâncias rudes ainda não submetidas do estado de natureza, motor fundamental do processo de abrandamento, educação e policiamento de bárbaros, selvagens, jovens e provincianos atribuindo-lhes um estado de infantilidade do qual “um benévolo e paciente polimento tornará semelhante a nós” (STAROBINSKI, 2001, p. 28). Não à toa é essa noção do Eu ocidental, refinado e polido versus as naturezas selvagens e primitivas dos “Outros” que perdurará com profunda intensidade nos imaginários fomentados nos contextos colonizadores, moldando assim a forma como sociedades e culturas, as mais distantes e diversas, sejam vistas como arcaicas e temíveis.

O que faz Ciro Guerra com a construção narrativa da oposição entre os personagens Karamakate e cientistas é justamente jogar com esse duplo ambíguo e dissonante do ocidental refinado, polido, comedido e o bárbaro grosseiro e inculto. Inicia-se assim um processo de construção de uma narrativa cinematográfica decolonial – ainda que não tenhamos certeza se diretor ou produção tiveram leituras diretas dos conceitos e pressupostos epistemológicos decoloniais, apesar da assessoria antropológica durante o processo de construção do filme – que visa provocar os sentidos e conhecimentos colonizados do espectador, colocando o ponto condutor do olhar da narrativa na figura central do personagem indígena Karamakate.

Contrariamente às obras que o antecederam e que usualmente punham em relevo aspectos como o exotismo selvagem do ambiente da floresta *versus* o desafio do controle do mesmo pelos conhecimentos e pela força do colonizador, o diretor nos propõe um novo viés, o embate epistemológico. A escolha por uma narrativa temporal não linear já é em si um dado a favor dessa proposta que põe em xeque o impacto do processo colonizador, não só via aniquilamento físico e social dos povos indígenas da América, mas, e principalmente, o profundo e devastador impacto nos campos simbólico e epistemológico.

Ailton Krenak, em o *Eterno Retorno do Encontro* (NOVAES, 1999) nos diz algo bastante indicativo em relação ao entendimento do sentido do “encontro” para as sociedades indígenas. Ao contrário do que nos faz pensar o sentido evolucionista e linear ocidental, o choque do encontro com o civilizado, para as sociedades ameríndias não se dá apenas com a chegada do europeu às terras da recém descoberta “América” entre os séculos XV e XVI, mas vai além e se reativa cada vez que ambas visões de mundo se põe em confronto:

Nós não podemos ficar olhando essa história do contato como se fosse um evento português. O encontro com as nossas culturas, ele transcende a essa cronologia do

descobrimto da América, ou das circunavegações, é muito mais antigo. Reconhecer isso nos enriquece muito mais e nos dá a oportunidade de ir afinando, apurando o reconhecimento entre essas diferentes culturas e “formas de ver e estar no mundo” [...] O encontro e o contato entre nossas culturas e os nossos povos, ele nem começou ainda e às vezes parece que ele já terminou. Quando a data de 1500 é vista como marco, as pessoas podem achar que deviam demarcar esse tempo e comemorar ou debaterem de uma maneira demarcada de tempo o evento de nossos encontros. Os nossos encontros, eles ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo, eu tenho certeza, até o terceiro milênio, e quem sabe além desse horizonte. Nós estamos tendo a oportunidade de reconhecer isso, de reconhecer que existe um roteiro de um encontro que se dá sempre, nos dá sempre a oportunidade de reconhecer o Outro, de reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de cada um de nossos povos o verdadeiro patrimônio que nós temos [...] (KRENAK, 1999, p. 28).

Krenak, importante pensador e liderança indígena da atualidade, nos chama atenção assim para um elemento efetivamente importante e que também está bastante evidenciado na película de Guerra, o perigo de se trabalhar o ensino da história dos povos indígenas e o contexto do contato a partir de um único viés narrativo, aquele do colonizador. Fica claro para nós que tanto o que fala o autor acima como o produtor da obra aqui analisada se comungam em um único aspecto, o de repensar as imposições epistemológicas que silenciaram e invisibilizaram outras noções e conceitos a partir do processo colonizador fazendo com que essas gentes e seus conhecimentos fossem deslocados “no tempo e no espaço, para ceder lugar a essa ideia de civilização” (KRENAK, 1999, p. 29).

Ciro Guerra se utiliza, então, dos mais variados detalhes e recursos estéticos narrativos, fotografia, direção de arte, edição som, manejo de câmeras, no sentido de opor e subverter a máxima da barbárie e da ignorância ameríndia e do conhecimento e da racionalidade europeus. Às vezes, de maneira sutil, quando implícita e silenciosamente faz “aparecer” a importância dos animais ancestrais na condução dos atos e decisões de Karamakate, ou explícita quando confronta a ideia de “polidez e controle” civilizacional do visitante ao domínio do arcabouço linguístico e conhecimento “racional” da floresta pelo xamã. Essa posição de superioridade “civilizada” do nativo em relação aos modos bárbaros e a falta de controle diante da natureza do outro estrangeiro, são diversas vezes sugeridos através de tais recursos.

É possível inferir, por exemplo, a partir do tipo de enquadramento de câmera que faz Ciro Guerra ao longo do filme, sua intencionalidade em representar a superioridade de Karamakate em relação aos seus interlocutores no ambiente da floresta. Na grande maioria das cenas é nítida a posição da lente que o coloca sempre a frente e em primeiro plano, sugerindo a ideia de que seus conhecimentos da floresta seriam mais adequados que os conhecimentos que os “cientistas” viriam

construir a partir do contato. O uso recorrente do posicionamento da câmera em *contra-plongée* nos é assim um indicativo de tal intencionalidade.

Sentido inverso do chamado *plongée*, termo francês que significa “mergulho”, ou seja, define um posicionamento da câmera que se caracteriza em filmar uma determinada cena de cima para baixo de forma a captar toda a sua completude. Dessa forma, o *contra-plongée* se caracteriza por um posicionamento de câmera de baixo para cima, ficando abaixo da linha do olhar dos personagens em cena. Esse recurso é utilizado, muitas das vezes, como forma de sugestão da grandeza do personagem em relação ao espectador, demonstrando um sentido de superioridade (GERBASE, 2012).

Figura 9 - Cenas com uso do *contra-plongé*





Utilização do recurso do *contra-plongé* indicando posição de superioridade do xamã Karamakate
Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Esse diálogo transcultural, posto que um encontro onde “negociação e mudança operam ao lado do conflito” (BENESSAIEH, 2010, p. 19) se transforma então em uma alegoria da selva enquanto espaço de idealização e consumo do mundo ocidental, seja dos cientistas que vinham em busca dos conhecimentos das gentes e biomas da floresta, dos exploradores que vinham atrás do

“*caucho*” e outros produtos da floresta, dos padres interessados na doutrinação das almas ou mesmo do próprio cinema, que sempre viu o cenário da Amazônia enquanto uma paisagem de lucro, entretenimento e fantasia⁵¹. Uma cena e diálogo são fundamentais para estabelecer essa ideia do branco construído como um devorador inconsequente e ignorante do equilíbrio necessário ao conhecimento da floresta é quando, no ápice de seu delírio febril, Theo questiona as restrições e proibições impostas por Karamakate e, no clímax da cena, pesca e come, agressiva e desesperadamente, um peixe do rio. Os diálogos que se seguem entre Karamakate e Manduca e depois entre esses últimos enquanto carregam Theo do rio são bastante significativos:

Karamakate: - Está com medo, mas tem que ouvir.

Theo: (tremendo e suando dentro da rede) - Sonhar não me dá medo. Morrer neste inferno me dá medo. Você está me enlouquecendo com seus sonhos e proibições de merda.

(Theo segue em direção ao rio ainda trêmulo)

Karamakate: - Pare. Você não pode pescar sem permissão!

Theo: (desorientado, imerso no rio, uma lança nas mãos) - Permissão de quem? Sua? Do dono dos peixes? Respeitar suas proibições de merda me mantém doente!

Manduca: (indo em direção a Theo, tenta segurá-lo) Calma, Theo, você está delirando!

Theo: Me solte! (Desequilibra e submerge. Volta e aponta lança para Manduca) Quer me matar também?

Karamakate: (Berrando) Largue a lança!

Theo: (Já tomado pelo desespero. Apanha um peixe com a lança) O rio está cheio de peixes! Não vou acabar com eles! (Toma o peixe nas mãos e o rasga nos dentes)

Karamakate se irrita, derruba as cuias, dá as costas e se embrenha na mata.

Segue diálogo com Manduca:

Karamakate: Como você pode ajudá-lo? Esqueceu o que fizeram com você?

Manduca: Não foi ele. Ele liquidou a minha dívida na plantação.

Karamakate: - E você se tornou escravo dele.

Manduca: Não sou escravo de ninguém. Preciso dele. Ele pode ensinar aos brancos.

Karamakate: Como ele pode aprender se não respeita a selva?

Manduca: Ele está com medo, mas pode aprender. Ele é um herói para o povo dele. Todos o admiram e o escutam. Se os brancos não aprenderem, será o nosso fim. O fim de tudo.

Ambos retornam à beira do rio e encontram Theo convulsionando.

Manduca: (Correndo e segurando Theo nos braços) *Kariauatinga*, você está bem?

Karamakate: (Ajudando Manduca a carregar Theo para dentro do rio) Os brancos são impressionantes! Comem tudo que veem até explodirem! Tem que aprender a se controlar! Está comendo tudo!

(1h28min16s)

⁵¹ Sobre os múltiplos olhares estrangeiros do cinema em relação a amazonia ver: BELO, 2013.

Figura 3 - Cenas do delírio no rio



Sequência de cenas do embate e diálogo sobre o respeito às restrições entre Theo, Karamakate e Manduca

Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Como em um diálogo entre perspectivas etnocentradas, são relativizadas as noções de civilização pautadas na ideia de polidez, controle da natureza e conhecimento advindo do colonizador ocidental, uma vez que em um ambiente de difícil leitura, controle e compreensão é o personagem indígena o civilizado, que busca através de uma dupla jornada educacional, “transpor” seus valores, concepções e teorias de mundo. Portanto é importante reconhecer como a ideia de construção do conhecimento se faz por parte de ambos os contextos culturais em confronto. Fica claro na construção da cena apresentada a ideia comum de que para Karamakate, Manduca e o universo ameríndio, suas permanências e sobrevivências dependeriam de que o colonizador também entenda a lógica e a semântica matriz que rege as dimensões física e extrafísica que provêm a existência de todos os entes vivos e não vivos da floresta.

Em vários outros momentos da narrativa são abordados uma atribuição bárbara e selvagem ao colonizador, tanto quando da cena em que somos expostos a selvageria e violência do processo de extração da borracha, ao sermos surpreendidos com a grotesca imagem do servo indígena física e psicologicamente mutilado, onde ao mesmo tempo afloram dolorosas memórias do personagem Manduca, ele também uma vítima desse sistema comercial, ou quando da cena do espancamento das crianças indígenas na missão para que, não só pelo processo educacional, mas também pela subordinação física, meninos são obrigados a abandonar toda sua vivência e existência étnica em nome de uma suposta salvação espiritual do qual sequer compreendem o sentido.

Figuras 4 - Cenas da extração da borracha e crianças na missão







Sequência de cenas explorando a selvageria do colonizador: exploração da borracha e a violência na missão.
Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*.

Desse modo, tanto em Elias quanto em Starobinski, torna-se evidente a noção do intercambiamento entre os conceitos de civilização e barbárie entre as sociedades que se veem em processos diferentes de organização social e contexto cultural, contudo, “infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo” (LARAIA, 2001, p. 06).

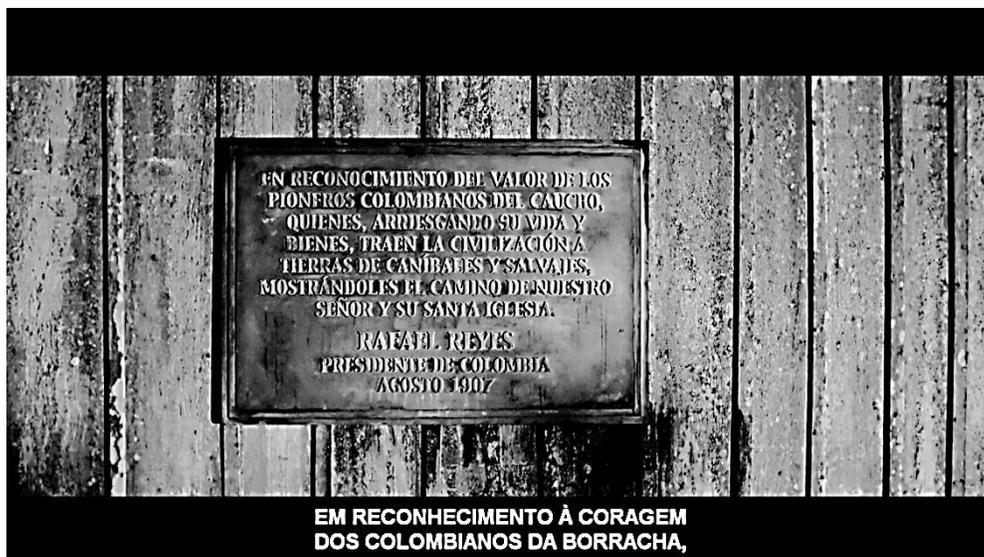
Assim, o refinamento, a polidez e a virtude, características que, muitas vezes atreladas às noções de progresso e desenvolvimento técnico e tecnológico, dando assim ao conceito de civilização um *status* de sacralidade, podem, a partir das análises dos autores aqui citados, facilmente assumir contornos de sua oposição quando se impõe a necessidade de defesa irrestrita dessa mesma noção. Assim, para Starobinski:

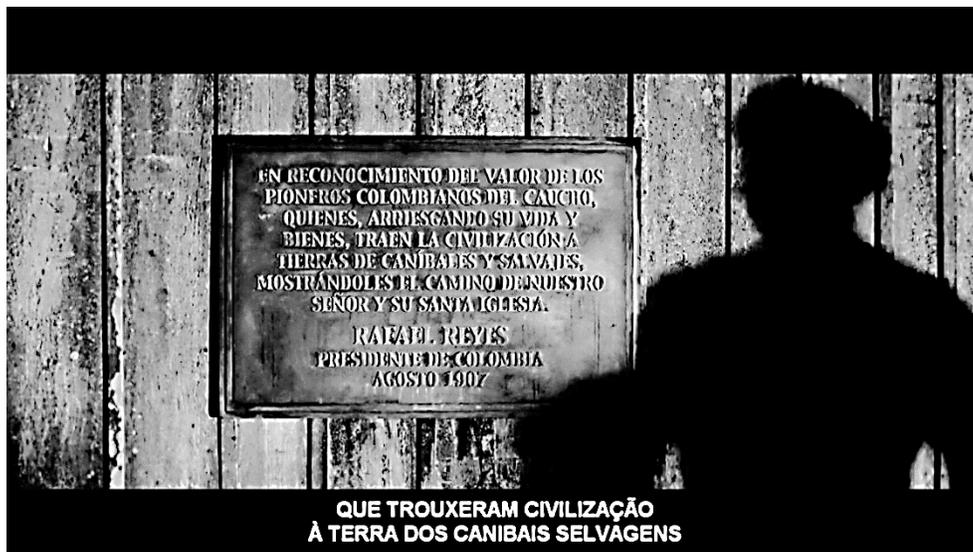
Um termo carregado de sagrado demoniza o seu antinômio. A palavra *civilização*, se já não designa um fato submetido ao julgamento, mas um *valor* incontestável, entra no arsenal verbal do louvor ou da acusação. Não se trata mais de avaliar os defeitos ou os méritos da civilização. Ela própria se torna o critério por excelência: julgar-se-á em nome da civilização. É preciso tomar seu partido, adotar sua causa. Ela se torna motivo de exaltação para todos aqueles que respondem ao seu apelo; ou inversamente, fundamenta tudo que a ameaça, fará figura de monstro ou de mal absoluto. Na excitação da eloquência, torna-se permissível reclamar o sacrifício supremo em nome da civilização. O que significa dizer que o serviço ou a defesa da civilização poderão, eventualmente, legitimar

o recurso à violência. O anticivilizado, os bárbaros devem ser postos fora da condição de prejudicar, se não podem ser educados ou convertidos (STAROBINSKI, 2001, p. 33).

Assim é que atitudes que são lidas de maneira negativa pelo civilizador, atos de extrema barbárie e selvageria, não são impossíveis de serem praticadas em sociedades altamente desenvolvidas tecnologicamente ou com altos graus de polidez e refinamento e são aceitáveis quando praticadas em nome da civilização. Um bom exemplo é dado por Zygmunt Bauman quando nos fala, em seu *Modernidade e Holocausto* (1998), que os bárbaros genocídios perpetrados contra os judeus não foram meros “fatos da história judaica” mas um evidente problema “da nossa sociedade Moderna e racional, [executado] em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano” (BAUMAN, 1998, p. 10). Do mesmo modo, se tornariam aceitáveis e até requeríveis, em nome de uma adaptação civilizadora, o holocausto dos nativos americanos durante a colonização.

Figura 5 - Cenas do choque civilizador





Montagem de cena compondo uma narrativa do choque civilizador exposto na placa de agradecimento aos colonizadores colombianos

Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Portanto, uma efetiva dimensão educativa na perspectiva da interculturalidade perpassa por: 1) entender que o próprio termo “índio” é em si uma invenção criada por um agente externo no contexto do contato e da imposição civilizadora, muito embora assumida e ressignificada a partir de uma dimensão de identificação étnica e diálogo com o diferente muitas vezes em situações de posicionamento político e organização/movimentação social e 2) saber que para o ensino de História e Cultura indígenas, assim, no plural como o são as inúmeras culturas nativas, faz-se necessário um complexo posicionamento de negação dos parâmetros de hierarquização próprios dos processos de dominação colonial e seus intrincados processos de definição, apreensão e ordenamento do mundo a partir de uma lógica eurocentrada, onde a racionalidade de matriz cartesiana de domínio e controle da natureza se sobrepõe a uma noção de coexistência e equilíbrio, muitas vezes lida e classificada como um discurso inferior, da ordem do eminentemente fantástico e fantasioso ou da crença ou de um sagrado que é qualquer outro que não o da experiência concreta de quem os vive. Assim, cada complexo cultural tem seu próprio léxico e arcabouço lógico normativo pelo qual, nada mais é do que ato rasteiro de interpretação tentar imputar a lógica de um Outro que lhe deve orientar e classificar.

A partir do diálogo transcultural aqui analisado, estabelecido por meio da construção narrativa do filme, podemos contrapor a ideia de que os povos indígenas da floresta seriam mais

autênticos e originais por basearem sua vida em uma organização social pré-lógica ou pré-racional, onde a narração mítica e subjetiva se dá em um contexto de distanciamento da concepção Moderna de construção objetiva do conhecimento, uma vez que é, esse mesmo pensamento, permeado de uma metodologia própria de construção, onde noções equivalentes às de filosofia, astrologia, biologia, cosmologia, religião, sonho e alucinação não estão dissociadas, mas pelo contrário, se imbricam em um arcabouço semântico linguístico muito refinado e complexo e, talvez, a partir dessa perspectiva possa-se construir um ensino de História e Cultura indígena onde o diálogo intercultural possa, efetivamente, estabelecer uma educação com vias a desconstrução de estereótipos e de respeito e preservação das diferenças étnicas e culturais.

2.3 Conhecimento e decolonialidade: discutindo ensino de história e cultura indígena a partir das alegorias em *El Abrazo de la Serpiente*

Até aqui transitamos entre as discussões teóricas acerca da produção de sentidos para estabelecer as articulações entre o cinema e o ensino de história e cultura indígena. A partir desse ponto abordaremos outras questões igualmente importantes para se pensar tal ensino em uma outra perspectiva teórico-metodológica, versaremos sobre a proposta de inversão conceitual dos paradigmas epistemológicos Modernos empreendidos pelos teóricos do decolonialismo em suas implicações com a educação a partir das construções alegóricas das imagens produzidas por Ciro Guerra em *El Abrazo de la Serpiente*.

Quando ainda ao final do primeiro capítulo abordávamos a importância dos trabalhos do historiador John Manuel Monteiro para o fortalecimento da Nova História Indígena, bem como para a rediscussão acerca das representações e construções historiográficas sobre os povos indígenas no Brasil e nas Américas um dado importante a ser ressaltado é que, ainda nesse momento, em meados da década de 1990, o autor já apontava para a necessidade de um repensar acerca das bases epistemológicas em que se assentavam, até então, as leituras e interpretações sobre os povos indígenas na América.

As discussões propostas por ele a respeito da variabilidade de sentidos na relação entre indígenas e colonos que em muito se afastava das versões tradicionais e racionalizadas de simples

questão econômica ou imposição jurídico-política para acionar a um novo conceito de agência⁵² que se expressava através “do jogo complexo entre lógicas rituais, negociações políticas e resistências armadas” (ARRUTI, 2013, p. 11) que seriam passíveis de ressignificar, inclusive, o conceito de fuga vistas até então como exemplos tácitos das resistências radicais para, através da análise das documentações e a partir da lógica dos sujeitos escravizados, emergirem enquanto ato de negociação não de negação das instituições missionárias ou escravistas, mas para articularem sobrevivências possíveis no seu espaço de ação e imposição colonial.

Desse modo, mais do que propor uma nova forma de interpretação dos eixos que norteavam as interpretações acerca das experiências de vida dos sujeitos indígenas escravizados no período colonial, Monteiro caminhava em direção de uma proposta de redefinição das bases conceituais em que se assentavam essas mesmas reflexões, propunha mesmo uma ampliação das categorias de entendimento até então utilizadas e impostas a partir do processo de colonização. Ora, o que sugere Monteiro ainda em meados da década de 1990 é o mesmo que viriam a questionar e propor o que uma década mais tarde reivindicariam os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, a saber, a imposição dos saberes/poderes europeus em perspectiva universal a partir da implementação da Modernidade em sua face mais sombria, a Colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Assim, ao pôr em prática o empreendimento colonial durante a Modernidade, a Europa construiria um arcabouço conceitual baseado em um auto referenciação epistemológica racialmente hierarquizada onde eram obrigados a coexistir pensamentos ou práticas considerados de um lado imperfeitos e inadequados e de outro lado o conhecimento legitimado em um regime epistemológico considerado e aceito enquanto universal e, coincidentemente, europeu. Ou como afirma Aníbal Quijano:

De acordo com essa perspectiva, a Modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-Moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (QUIJANO, 2005, p. 122).

⁵² Entendida aqui enquanto ação consciente no jogo das relações de poder no contexto colonial.

Para que os debates acerca dos usos e articulações entre o cinema e a história bem como, através destes, um ensino de história e cultura indígena que se realizem de maneira satisfatória, quer seja nas escolas indígenas ou nas escolas e instituições superiores não indígenas, é necessário pensarmos ser os debates e reflexões acerca da decolonialidade do saber/poder fundamentais, uma vez que estes se desdobram em uma válida e pertinente discussão acerca dos usos funcionais e críticos do conceito de interculturalidade, que pode ser extremamente fértil no âmbito da prática pedagógica.

Para Walter Mignolo (2010, p. 14) é a partir do florescimento desse campo de discussão teórica que se começam a liberar categorias de pensamento e formas e ser e estar no mundo até então apagadas, silenciadas do palco de determinação teórica. Como aponta Catherine Walsh (2009), os diversos seguimentos das minorias étnicas latino americanas iram se articular através de movimentos de ação política em que se tinha como alvo os padrões de imposição globais, mas também estarão no centro das disputas e rearranjos dos “desenhos globais de poder” (p. 01).

Assim é que, para pensar o desdobramento do conceito de decolonialidade do saber/poder para a educação, a autora nos aponta para a necessidade de antes pensar a articulação de uma interculturalidade crítica para a efetivação de uma educação em perspectiva eminentemente intercultural. Walsh aponta para a diferenciação entre os conceitos de *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*⁵³ onde a primeira se apresentaria enquanto “funcional” ao sistema dominante e a segunda, enquanto projeto político de descolonização do poder/saber resultando daí uma educação intercultural enquanto “refundação da sociedade e de suas estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam” (WALSH, 2009, p. 01).

Entretanto, ao contrário do que se possa pensar, tal refundação de bases epistemológicas não preveem um abandono ou anulação dos pressupostos conceituais constituídos a partir da Modernidade/Colonialidade como a princípio possa apontar as definições teóricas até aqui apresentadas, antes propõem uma articulação entre estes e as epistemologias nativas e diaspóricas enquanto elementos de equivalência e articulação válidas, uma vez que, como nos aponta Norma Takeuti, “se trata tanto mais de uma questão ético política que de uma questão exclusivamente

⁵³ Grifos nossos.

epistemológica” (2016, p. 19), ou como esclarece mais detalhadamente a historiadora Adelia Miglievich-Ribeiro (2014):

Ao ressaltar a face oculta da Modernidade – a colonialidade – não se despreza a cosmologia Moderna que moldou valores tais quais liberdade, igualdade, democracia ou os direitos humanos ou propõe um saber dos povos do sul contra os saberes produzidos no mundo do norte, mas exige, de um lado, a contextualização das categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas, exibindo a necessidade de sua tradução para os novos cenários cujos agentes, portadores de outros repertórios, virão ressignificar seus conteúdos; de outro lado, a crítica pós-colonial verifica, na cosmovisão Moderna hegemônica, suas contradições, camufladas e desastrosas. Percebe nesta as operações de exclusão e desumanização mediante a produção da *diferença colonial*⁵⁴ (RIBEIRO, 2014, p. 68).

Quijano (2007) destaca ainda que, apesar das semelhanças os conceitos de colonialismo e colonialidade serem conceitos aproximados possuem, ambos, distinções significativas. Assim, enquanto o colonialismo (a imposição jurídica e política determinada pela empresa colonial) ter-se extinguido nos espaços de dominação, sem ele não poderia existir a colonialidade (sua imposição subjetiva) que, por sua força determinante, sobrevive apesar da primeira, chegando a se tornar um padrão de referência universal a partir do processo de globalização.

A dominação colonial não se efetivaria apenas em termos físicos, mas, e principalmente, a partir do que Quijano (2005) conceitua de uma invasão do imaginário do outro, de sua ocidentalização, onde através da “sedução” pela cultura colonialista o arcabouço cultural eurocêntrico é tido como norte e parâmetro e o eurocentismo deixa de ser parâmetro exclusivo dos indivíduos a ele pertencentes e passa a integrar a perspectiva conceitual também daqueles sujeitos a sua imposição através da educação. A colonialidade do poder teria assim construído a subjetividade do subalternizado através da imposição da sua racionalidade em detrimento, negação e inferiorização da subjetividade dos grupos humanos não europeus. Tal imposição se desdobraria então na colonialidade do saber na qual se deveria operar a descolonização.

Assim, antes de se pensar a institucionalização de uma “história e cultura indígena” se faz necessário compreender que foram esses mesmos cânones científicos os que, no processo de legitimação do estatuto científico das humanidades, se estabeleceu essa hierarquização epistemológica legitimado pelos Estados Modernos e que opera no sentido da anulação das outras formas de pensar a realidade ou de produção de saberes críticos e/ou científicos (GROSFOGUEL,

⁵⁴ Grifo da autora.

2007, p. 34-35). A colonialidade celebrada enquanto iluminação dos padrões de racionalidade europeia, operou no sentido do silenciamento dos povos colonizados, lhes negando o estatuto de humanidade/racionalidade.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (CANDAUI e OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Catherine Walsh reapresenta-se para nós, como a que melhor aponta propostas no que concerne às opções de superação da colonialidade, e ela passa, naquilo que aqui nos é aqui mais interessante, pelo processo educativo. Em primeiro lugar ao elaborar a crítica acerca da maneira como se pensa a própria Modernidade, enquanto fenômeno unicamente europeu, e não como de fato o foi, um fenômeno posto em processo a partir de múltiplas localidades. A outra é a de se pensar a “diferença colonial”, ou seja, pensar a partir da rearticulação entre os saberes locais fragmentados pela colonialidade em diálogo com a Modernidade imposta. Supõe-se assim um interesse por produções de conhecimento distintas daquelas construídas a partir do paradigma Moderno Ocidental.

Ao buscar refletir acerca da produção de outras formas de saber conectando o pensamento produzido na América Latina a outros autores nas mais variadas partes do mundo, Catherine Walsh vai conceber conceitos bastante proveitosos elaborados ao refletir sobre as ações e práticas educativas na contemporaneidade. Entre eles se articulam os conceitos de *pensamento-outro* enquanto luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização dos sujeitos subalternizados, questionando assim a negação histórica da existência dos não europeus como afrodescendentes e indígenas; a *decolonialidade*, que em Walsh toma o conceito de “visibilização das lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAUI e OLIVEIRA, 2010, p. 24) , ou seja, a autora partindo assim das contribuições de pensadores como Franz Fanon e Abdelkebir Khatibi identifica assim as lutas e movimentos sociais, não por uma suposta “consciência negra”, mas uma consciência forjada pelos indivíduos escravizados, não sendo estes determinados pelo recorte subalternizado do recorte racial da cor.

Por último temos aquele que para nós se mostra o mais produtivo conceito desenvolvido pela autora, qual seja, o de *pensamento crítico de fronteira*, ou *interculturalidade*⁵⁵, sendo concebido nas dimensões de processo, projeto político e mesmo de projeto educativo. O pensamento crítico de fronteira demarca assim a possibilidade de tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 25). Assim é que para Walsh, pensar em termos interculturais é uma forma de tornar as múltiplas epistemes, apesar de estabelecidas em uma relação tensa e crítica, mais simétricas e equivalentes.

Dessa forma, Walsh formula a oposição entre as noções de *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*, sendo a primeira pautada na crítica do uso da interculturalidade como mera acomodação do discurso da diversidade no tradicional modelo educativo, que aponta o respeito à diversidade e apolítica de “inclusão” como meras estratégias de confirmação e reafirmação da subalternidade dessas diferenças à hierarquização epistemológica eurocêntrica, donde a interculturalidade crítica, enquanto práxis decolonial, partiria do problema do poder e seria construído a partir das gentes que tem sofrido histórico de submissão e subalternização e se propõe a transformação das estruturas hierarquizantes que impõem a subalternidade em busca de uma relação mais simétrica e equitativa (WALSH, 2009, p. 03-04).

Logo, a questão da *interculturalidade crítica* e da *decolonização* partem de questões de ordem ontológicas, do ser, do pensar e do conhecimento (WALSH, 2009, p. 11). Assim, o problema da interculturalidade pensada em termos de acomodação é o fato de buscar superar a legitimação dos padrões hierárquicos fundamentados pela racialização, sem, contudo, romper com as perspectivas de desigualdade epistêmica naturalizados por essa própria hierarquização. Por essa premissa, os sujeitos subalternos não construiriam “conhecimento”, uma vez que este é dado a partir de métodos específicos de organização mental, determinados em função desse saber/poder eurocêntrico. Por conta disso, por exemplo, a oralidade *griôt* durante longo período não foi reconhecida enquanto dimensão do conhecimento, ou mesmo as cosmologias e mitologias dos diversos povos indígenas não terem qualquer fundamentação de ordem histórica por serem consideradas meras alegorizações folclóricas.

Mas também há uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada e que se enlaça com as outras três. É a colonialidade cosmológica e da mãe natureza, que tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e

⁵⁵ Grifos nossos

originárias-indígenas, ainda presente em muitas sociedades andinas, mesoamericanas e caribenhas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como “não-Modernas”, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo com a terra e com os ancestrais e orixás como seres vivos. De modo que, pretende soterrar as cosmologias, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória que não se sustenta simplesmente no ocidental. É esta dimensão que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e da filosofia que lhe é própria, como razão e prática de existência (WALSH, 2009, p. 11-12).

O problema assim apresentado pelas políticas educativas pautados no modelo conciliador e hierarquizante de interculturalidade se torna limitado pela adoção das línguas maternas e a garantia de uma educação bilíngue como atestação de sua efetividade se dá enquanto uma limitação da dimensão linguística, uma vez que se limita à uma forma dos alunos indígenas se relacionarem com a sociedade dominante, e não o contrário. Para Walsh, tal política de inclusão se concebe apenas como estratégia de perpetuação da dominância de um projeto neoliberal na América (2009, p. 06).

Acerca desse último aspecto, nos é bastante emblemático o relato do professor indígena do povo Apinajé, Júlio Kamêr R. Apinajé (2017), que ao discutir as possibilidades de aplicação de uma educação em perspectiva intercultural, utiliza o exemplo das problemáticas inerentes as diferenciações de mundo entre o grupo e os professores não indígenas que atuam em seus territórios para refletir acerca das possibilidades de implementação de uma formação educativa intercultural:

As leis de kupê (não indígena), ou seja, a cultura não indígena, está dominando o espaço do conhecimento Panhĩ (indígena). A escola avança contribuindo e violentando os conhecimentos e a organização Panhĩ. Isto é uma catástrofe com a rara e preciosa ciência que se conecta com o mundo social e biológico. A sociedade não percebe que a natureza está falando? [...] Segundo os estudos teóricos, a “interculturalidade” é uma mistura de conhecimento diversa, mas é apenas uma palavra justificando certas situações ou comparando a concepção de outra população (sociedade civil) para dizer que é dessa maneira e pronto. [...] A associação indígena tem uma cultura de reminiscência oral na qual está se introduzindo a escrita, o que provoca uma culpabilidade extremamente ampla dos participantes do procedimento, pois o acesso da oralidade para a escrita pode ocasionar alterações sociais bastante incisivas. Como afirma Giralдин: [...] as mães das crianças esperavam que a escola dispensasse os alunos do período da tarde no horário do intervalo para o lanche (15:00) para que os mesmos pudessem ter seus cabelos cortados. Já eram quase 16 horas quando as mães foram à escola para retirar seus filhos da sala de aula porque as professoras não indígenas não quiseram interromper as atividades [...]. (2016, p. 91). Estas atividades são partes da difusão de conhecimentos tradicionais pelas músicas que são cantadas (APINAJÉ, 2017, 74-81).

Entender esse processo de discussão e ressignificação ontológica no campo das práticas educativas não restringe, limita ou fixa de forma permanente as identidades indígenas, mas, ao contrário, permite compreender a superação de uma imposição epistemológica que legitima a subalternização e a colonialidade do saber/poder. Portanto, pensar uma prática pedagógica em perspectiva intercultural, crítica e decolonial pressupõe pensar uma história e cultura indígena que vá para além de uma simples “inserção” do diferente, mas de reconhecer e refletir acerca das bases mesmo em que se assentam uma hierarquização excludente dos referenciais ontológico/epistêmicos que tomam a diferença em termos de dominação e subalternização.

Levando essa discussão para a obra analisada, já apontamos anteriormente, que a base da definição do cinema enquanto linguagem se inscreve na junção dos múltiplos elementos que o compõe, sejam eles internos, dadas pelas escolhas técnicas e artísticas de seus realizadores, ou externos, dada as condições de circulação e produção. A partir desse ponto buscaremos aprofundar uma outra determinante para as possibilidades interpretativas para quem almeja utilizar o cinema enquanto um meio de interpretação dos contextos históricos de sua produção, o conceito de alegoria, recurso esse utilizado por Ciro Guerra ao longo de todo o filme para pensar a crítica aos pressupostos coloniais na América indígena.

Como mais uma vez nos sugere Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), além das categorias e gêneros fílmicos já colocados em capítulos anteriores, também os elementos da linguagem fílmica podem auxiliar no que o autor classifica como “educação do olhar” (p. 96) que, apesar de não ser exigida, muito menos possível de ser realizada de forma plenamente satisfatória no espaço escolar, como o fazem os profissionais da área, mas que ainda assim sua compreensão é de suma importância para que os usos do filme se estendam para além da subutilização do mesmo em sala de aula. Assim, como realizado no capítulo anterior, é de suma importância que se compreenda que é justamente no contexto da montagem fílmica, ou seja, na ação que está para além da captação da cena, mas na sua organização em planos e sequências que dão um sentido único e particular a cada obra insinuando ritmos, temporalidades, analogias, metáforas e alegorias do real.

De acordo com o Dicionário de Termos de Teoria e Crítica Literária, o conceito de alegoria se refere “àquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral” (CEIA, 1998, p. 01). Originado do termo grego *allegoría* que aponta para o significado de “dizer o outro”, “dizer alguma coisa diferente do sentido literal” (Op. Cit.). Sua definição se refere assim a um estilo de “figura de linguagem” onde um elemento de determinada aparência/referência

tem por significado algo que lhe é distinto. Embasada em seu sentido artístico, o uso deliberado do recurso alegórico permite ao autor, quer das artes plásticas, música, da literatura ou mais recentemente do cinema, fazer representar algo ou uma abstração em formas totalmente antagônicas e divergentes, mas que se fazem reconhecer enquanto recurso que dar-se a ver algo não existente.

Ceia (1998) aponta para uma distinção em termos de fins morais em relação ao sentido alegórico que joga com as duplicidades de sentidos se assemelhando assim à parábola e à fábula, porém se distinguindo de ambas por, através de recursos de personificação ou prosopopeias, “identificar num sentido abstrato um sentido mais profundo, sempre de caráter moral” (p. 02). Ao longo da história ocidental, a utilização da figuração alegórica permitiu a produção de refinamentos literários que aludissem, em termos de formação moral do indivíduo, usar-se de construções linguístico-imagéticas para empreender formas de dar a ver algo que não se apresentava. Dessa forma, ao apontar para essa faceta fluida da alegoria, Heidegger aponta o campo da arte como campo da linguagem alegórica por excelência:

A obra de arte é, com efeito, uma coisa, uma coisa fabricada, mas ela diz ainda algo de diferente do que a simples coisa é, *'alio agoreuei'*. A obra dá publicamente a conhecer outra coisa, revela-nos outra coisa: ela é alegoria. À coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro. Reunir-se diz-se em grego *symballein*. A obra é símbolo (HEIDEGGER, 1992, p.13).

Tradicionalmente de apreensão do campo linguístico e literário, outros campos artísticos passam, ao longo do tempo passam a adotar esse jogo reflexivo das noções e significações como elementos estilísticos de composição das mais variadas obras, entre elas a que mais nos interessa, a saber o campo da linguagem cinematográfica. Na medida em que ao longo da história do cinema este vai se identificando enquanto uma linguagem construtora de sentidos, as experimentações em termos estéticos e narrativos vão se ampliando entre seus produtores e realizadores, em especial a partir da busca por um cinema autoral, que traz na marca do estilo de montagem/decupagem e construção de sentidos a impressão da marca do seu produtor. A ideia da junção entre o desenvolvimento da técnica e o trabalho de montagem de imagens enquanto elemento de construção de sentidos fez com que o cinema se torna, assim, arte propícia para o desenvolvimento da alegoria enquanto produtora de sonhos e poéticas:

[...] o cinema não apenas evidencia o movimento poético das coisas no mundo, mas traduz as percepções modificadas da vida urbana contemporânea, ou seja, a velocidade, a simultaneidade, a múltipla informação. Ao mesmo tempo, Epstein acreditava na capacidade do cinema para investigar ‘as operações não-linguísticas e não racionais do inconsciente na existência humana’ (STAM, 2003, p. 53).

Assim, enquanto processo retórico que dá a ver a partir de um sistema metafórico que se exerce e transmite inferências e significações por meio de analogias, o sentido de alegoria passa a ser um dos recursos narrativos que mais contribuíram para um cinema mais sensorial, poético e reflexivo a partir das décadas de 1960-70, época em si mesma das tremuras que removeram do lugar as narrativas lineares, as certezas paralisantes e os padrões discursivos. Temos aí o aflorar da *Nouvelle Vague* francesa e do Neo Realismo Italiano, que, entre outras coisas, tinham como proposta romper com a regularidade alienante do cinema de grandes produções norte americanas que, em linhas gerais, apreciavam um consumismo alienante e conformista.

Essas vertentes que, entre outras coisas, buscavam refletir sobre os deslocamentos e as incertezas de um mundo imerso na desesperança do pós-guerra. A crítica às desigualdades sociais, a falta de perspectiva da população europeia e a desilusão com os padrões alienantes fizeram surgir grandes nomes da estética cinematográfica que intentavam levar os incômodos e deslocamentos das ruas europeias para as telas do mundo, como Jean Luc Goddard e François Truffaut que rejeitavam as grandes produções em estúdio e seguindo nomes do neo realismo italiano como Vittorio de Sica e Roberto Rossellini buscavam uma estética mais crua e alegórica de seus trabalhos que apontassem justamente para uma crítica social e cultural contundente.

Nesse contexto de efervescência dos movimentos estéticos do cinema independente europeu que se desenvolveria o Cinema Novobrasileiro, igualmente com a proposta de, lançando mão de representações alegóricas e de propostas inovadoras de montagem e produção, debater aspectos da problemática social no país, bem como inserir os personagens populares na diegese do filme de forma a romper com um padrão estético ao mesmo tempo massificador e alienante. Ao estudar a obra do grande expoente do Cinema Novo no Brasil das décadas de 1960-70, Gláuber Rocha, o teórico de cinema Ismail Xavier (2005) analisa a importância da alegoria para a proposta do diretor de uma narrativa crítica e engajada, a partir da construção dos personagens com base nos seus posicionamentos políticos e sociais, de forma que a alegoria se opera na “concepção de que um enunciado ou uma imagem apontam para um significado oculto ou disfarçado, além do conteúdo aparente” (XAVIER, 2005, p. 345).

É possível reconhecermos vários desses elementos de renovação do cinema latino americano contemporâneo pós 1980 na obra de Guerra que busca conjugar as referências do movimento Cinema Novo das décadas de 1960-70 como a filmagem em espaços reais, com intérpretes não profissionais e tomando os personagens minoritários como personagens principais da narrativa, ao mesmo tempo em que busca conjugar tais referências a uma maior qualidade técnica e não deixando de lado o interesse pelo reconhecimento internacional ao mesmo tempo estético e mercadológico (LOURENÇO DA SILVA, 2006).

Assim, apesar de ser descrito por Guerra não como um retrato fiel do passado, mas um “ambiente do passado reconstituído a partir de uma experiência sensorial” (FONSECA, 2016) a película nos coloca em contato com uma rica reflexão sobre a questão do histórico de contato e suas múltiplas implicações num processo estético de imersão na perspectiva da experiência multinaturalista das diferentes identidades indígenas do noroeste amazônico lançando mão para isso de inúmeros recursos narrativos e alegóricos pinçados das suas mitologias e articulados com um olhar diferenciado acerca da narrativa do encontro de culturas.

Elemento fundamental para compreensão da proposta aqui apresentada de utilizar uma obra cinematográfica para estabelecer uma crítica a um modelo de ensino de história e cultura indígena é o de que a mesma se dispõe perceber de que forma as mudanças de perspectiva nas representações acerca das identidades étnicas na América Latina, bem como a oposição entre os pressupostos epistemológicos eurocentrados e as emergências pluriétnicas nos contextos pós-coloniais⁵⁶, visam empreender uma crítica aos modelos paradigmáticos Modernos em prol de uma educação com foco na interculturalidade.

Nesse sentido, entendermos os embates apresentados no filme entre o conhecimento racional eurocentrado e as mitologias indígenas a partir de seus respectivos construtos e códigos de linguagem, dentro de uma perspectiva intercultural, vai além de mostra-las como ilustrações do

⁵⁶ O pós-colonialismo trata de uma vertente conceitual que intenta compreender a forma como lugares e sujeitos são é uma perspectiva conceitual que busca analisar como determinados lugares e pessoas são concebidos enquanto subalternos em relação a outros ditos intelectual e tecnologicamente superiores, sendo estas classificações determinadas a partir do processo de colonialidade global. São relações de poder que envolvem processos históricos de engendramento da divisão do mundo em “desenvolvido” x “subdesenvolvido”, “primeiro” e “terceiro” mundos, hoje igualmente designadas enquanto Norte e Sul Global. Inicialmente, tal entendimento se ateu à análise os efeitos do colonialismo europeu. Atualmente, o conceito passa a considerar, igualmente, o avanço da influência e hegemonia norte americana e a marginalização dos grupos minoritários enquanto processos também caudatários de uma espécie de “colonialismo contemporâneo” (PEZZODIPANE, 2013); (ALMEIDA, MIGLIEVICH-RIBEIRO e GOMES, 2013).

que comumente convencionamos chamar de “religiosidades”, mas, como assinala Catherine Walsh (2014), encerra um pensamento que não se encontra isolado aos paradigmas ou estruturas dominantes, mas conhecendo suas dimensões e através dele consegue gerar um pensamento distinto (p. 22).

Ao relacionar cenas do filme com a análise aqui empreendida, inicia-se um debate entre os três primeiros personagens na cena em que Manduca apresenta o enfermo Theo a Karamakate rogando para que este os ajude, uma vez ser ele o último xamã conhecedor do caminho que leva à *yakruna*, flor rara e única a poder salvar a vida do etnógrafo. Karamakate por sua vez nega essa ajuda a ambos alegando profunda aversão ao mundo dos brancos, em muito por ter sido sua maloca⁵⁷ e sua gente exterminada pela chegada destes além de destacar sua decepção com o próprio Manduca, índio Bara, povo do qual Karamakate alega terem se “rendido” ao invasor.

Em seguida há uma interessante cena em primeiro plano de Karamakate que buscando refúgio na floresta, logo enxerga uma grande anta que surge em meio às águas e o encara antes de submergir no rio. Após esse contato com o “animal” o xamã aceita então guiá-los. Para isso, no entanto, elenca uma série de atitudes e restrições que devem ser seguidas à risca pelo enfermo para que este possa se manter vivo até o fim da jornada:

A selva é frágil e, se você ataca, ela revida. Ela só nos deixará viajar se a respeitarmos. Não devemos comer carne ou peixe até que a chuva volte e peçamos permissão ao Dono dos Animais. Não podemos cortar nenhuma árvore pela raiz. Se encontrarmos uma mulher, não faz sexo até a lua mudar. Você aceita? (KARAMAKATE, 06min48s).

⁵⁷Casas comunais de estilo relativamente uniforme, construções retangulares com teto maciço de forma triangular e portas em cada ponta. A disposição das portas e espaços em seu exterior e interior tem por objetivo igualmente representar, no espaço construído, a divisão hierarquizada do corpo da Anaconda (GENTIL, 2007).

Figura 13 - Cena do “diálogo” com a anta



Sequência de cenas que sugerem uma mudança de ideia de do jovem xamã após o “diálogo” com a anta
Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Todos os dados de planos e montagem dessa cena, o silêncio que pontua a troca de olhares entre xamã e animal, os cuidados a serem seguidos na floresta, podem, à primeira vista, não fazer qualquer sentido ao espectador. No entanto são dados primordiais para o entendimento de como se dá o campo de construção do conhecimento para os povos Tukano. Noção chave para isto são os conceitos de perspectivismo e multinaturalismo ameríndio desenvolvidos pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, onde é possível percebermos seu grande alinhamento com os pressupostos do de(des)colonialismo.

Os teóricos do de(des)colonialismo⁵⁸, ao proporem novas epistemologias versadas na proposta intercultural, pretendem, dentre outras coisas, chamar a atenção para a incompletude e as limitações das categorias universalizantes das grandes matrizes interpretativas ocidentais, coadunando-se a propostas de compreensão das constituições identitárias no contexto dos contatos pluriétnicos e de mestiçagem/hibridização, a partir de pressupostos conceituais específicos, dando ênfase a novas perspectivas de classificação e compreensão da experiência humana. Ou como nos aponta Walter Mignolo:

El giro descolonial consiste em desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión “democrática” imperial. El control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y en la teoría política. [...] La descolonialidad del ser y del saber requiere pensar, como lo hizo [Franz] Fanon, en las fronteras del liberalismo-economicista imperial, del cristianismo salvacionista y del marxismo revolucionario. Estas tres grandes líneas constituyen el pensamiento único, al constituirse como único, redujo a silencio, al pasado, a la tradición, al demonio, a lo superado, a lo no sostenible, a lo no existente. [...] Ya no es posible ignorar las contribuciones de occidente a la historia de la humanidad como tampoco se puede ignorar que tales contribuciones no son soluciones para toda la humanidad (2013, p. 13).

A partir de sua vivência entre os Araweté amazônicos e estabelecendo análises comparativas entre as teses antropológicas e filosóficas críticas, com as crônicas e escritos sobre os Tupinambá do litoral ao tempo da colonização e a literatura antropofágica de início do século XX, Viveiros de Castro construirá sua argumentação pontuando a existência de um intrincado complexo filosófico e narrativo específico das sociedades ameríndias. Uma forma de pensar e

⁵⁸ Optamos aqui pela grafia “de(des)colonial tendo em vista ainda não nos ser possível detectar um consenso acerca do uso do termo entre os teóricos do movimento Modernidade/Colonialidade aqui sugeridos. Assim é que autores como Walter Mignolo (2007) e Ramon Grosfóguel (2007) utilizam sem grandes elaborações o termo gravado com o “s”, descolonialismo, enquanto Catherine Walsh (2009) dá preferência ao termo sem o “s”, decolonialismo, enquanto posicionamento político de insurgência ao paradigma Moderno.

construir conhecimento baseado na concepção da consciência particular de cada ser vivente na natureza e seu posicionamento frente ao mundo a partir de uma perspectiva própria.

Perspectivismo é um conceito antropológico, parcialmente inspirado na filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, elaborado em um diálogo com Tania Stolze Lima – dedicada o estudo do conceito yudjá de ponto de vista –, e finalmente posto à prova por um exercício comparativo, tendo em vista um conjunto de etnografias americanistas. Mas o perspectivismo é um conceito antropológico, sobretudo porque é extraído de um conceito indígena, porque é “a antropologia indígena por excelência”. Antropologia baseada na idéia de que, antes de buscar uma reflexão sobre o outro, é preciso buscar a reflexão do outro e, então, experimentar-mo-nos outros, sabendo que tais posições – eu e outro, sujeito e objeto, humano e não-humano – são instáveis, precárias e podem ser intercambiadas. As ontologias e epistemologias ameríndias incitam-nos, assim, a repensar as nossas próprias ontologias e epistemologias (Sztutman, 2008, p. 14).

Assim, pela noção de perspectivismo, segundo Viveiros de Castro, as sociedades ameríndias compreenderiam os agrupamentos animais enquanto organizações sociais humanamente equivalentes e ao contrário de nós ocidentais que entendemos ter uma ideia de natureza biológica comum com os mesmos e nos diferenciarmos por sermos os únicos portadores do que entendemos por cultura, aos ameríndios aconteceria justamente o contrário. O elemento partilhado é justamente a condição humana de portar-se culturalmente a partir de suas especificidades uma vez que o que nos separariam seria justamente a concepção diferenciada de natureza,

Essa proposição, elaborada por Castro, tem implicações bem mais profundas nas divisões estabelecidas pelas diferentes sociedades indígenas e são operacionalizadas mediante uma série de variantes que se encontram representadas em suas narrativas mitológicas, artefatos e caracterizações corporais. De pose dessa noção chave acerca do perspectivismo ameríndio nos é possível compreender a relação construída entre objetos, animais e pessoas pelos povos tukano e em geral pelas populações ameríndias. Assim é que a noção de pessoa, *Masa* (em barasana), é uma noção relativa e pode se referir:

[...] a um grupo em contraposição a outro, a todos os tukano em contraste a seus vizinhos, a índios *versus* brancos, a seres humanos *versus* animais e finalmente, a coisas vivas, inclusive árvores, *versus* objetos inanimados. Em discursos míticos xamânicos, os animais são gente e habitam mundos aparentemente semelhantes ao mundo dos seres humanos: vivem em comunidades organizadas em malocas, plantam roças, caçam e pescam, bebem

caxiri⁵⁹, usam ornamentos, participam de festas intercomunitárias e tocam seus próprios instrumentos *Yurupari* (flautas sagradas que representam os primeiros ancestrais). Todas as criaturas que podem ver e ouvir, que se comunicam com os do seu grupo e que agem intencionalmente são “gente” - mas gente de espécies diferentes. São diferentes porque têm corpos, costumes e comportamentos diferentes e vêem as coisas de perspectivas corporais distintas. Assim como as estrelas vêem os humanos como espíritos mortos, os animais vêem a si mesmos como humanos e veem os humanos como animais. Aos olhos do urubu, quando os humanos vão pescar, eles pescam cadáveres apodrecendo e físgam tapuru (conhecido como “bicho de pau”); aos olhos do jaguar, os humanos são predadores perigosos que bebem sangue como se fosse caxiri; para os peixes, para quem a água é seu “ar”, é impressionante que os humanos não saibam respirar “debaixo da água”. Os humanos, por sua vez, logicamente, veem as coisas de outra perspectiva (HUGH-JONES e CABALZAR, 2002, p. 22-23).

Assim, ao pontuar o “diálogo” com a anta, Guerra nos põe em contato com duas dimensões do arcabouço conceitual dos Tukano Oriental que se referem ao histórico de conta: 1) A anta como animal de aproximação entre os povos Aruak do rio uapés e os Tukano quando da sua entrada nesse respectivo território. Os Tukano denominavam assim os Aruak de “Povo da Anta” por considerá-los pessoas parecidas com animais da floresta. Somente ao longo do convívio entre ambos e a consequente incorporação de elementos culturais dos Aruak que se inicia um processo de estabelecimento de relações formais de matrimônio e a imagem da anta passa de “um animal estúpido e incompreensível da floresta a um ser ciumento e um ‘marido enganado ignorante’ e finalmente a imagem mudou numa pessoa, um humano verdadeiro, igual aos Tukano” (WU, 2005, p. 37).

Pode ser concluído que para os Desana, existem dois tipos de antas, a saber a espécie zoológico e a anta que é uma alma humana transformada. Os xamãs acreditam que todos os animais de presa são almas humanas transformadas e que o mundo dos animais pode ser visto como um espelho para os homens. Neste espelho, os Desana podem ver as suas imagens próprias, os seus medos, as suas expectativas e as suas intenções boas ou más e por isso é muito importante (WU, 2005, p. 37).

Infere-se daí, que ao olhar a anta em seu momento de inquietude e preocupação, Karamakate teve então sua resposta, enquanto xamã, indivíduo que para além da limitada representação religiosa de que dele faz o mundo Ocidental, tem atribuições cognitivas mais profundas enquanto elemento responsável pela articulação e comunicação entre as múltiplas dimensões de um mundo da qual as barreiras entre a realidade pragmática e a metafísica são difusas e imprecisas.

⁵⁹ Bebida alcóolica extraída do processo de fermentação da mandioca.

Conhecimento, prática e experiência são manejados assim por esses indivíduos que detêm a erudição e o entendimento dos diversos aspectos linguísticos responsáveis por manter todo o equilíbrio lógico da vida cotidiana. Assim, distante de entender as atribuições do xamã como ilustrações daquilo que histórica e comumente convencionamos chamar de “religiosidades”, é necessário compreender que as mesmas encerram em si noções maiores, semelhantes àquelas que denominamos de filosofia, teoria do conhecimento, cosmologia, diplomacia, astronomia e outros tantos pressupostos de conhecimento construídos em parâmetros unilaterais e hegemônicos.

Apesar de que todo indivíduo Tukano precisa, necessariamente, em sua experiência cotidiana, saber manejar todas as propriedades naturais e espirituais das múltiplas dimensões do ambiente que o cerca, é o xamã, como profundo conhecedor e depositário da palavra e da linguagem, por ter sido preparado pelos espíritos ancestrais a transitar entre os diversos mundos (humano, animal, espiritual), o responsável por deter todo o saber da língua e do passado mítico ancestral a ser ritualmente reativado de forma a estabelecer, assim, o diálogo necessário à manutenção da ordem cósmica de existência.

Sobre a importância da língua enquanto elemento fundante da ordem lógico representativa do universo indígena, Gersem José dos Santos Luciano, ou Gersem Baniwa, nos chama a atenção para o papel primordial desempenhado pela língua para a compreensão dos pressupostos teóricos e analíticos de construção de mundo das diversas sociedades ameríndias. Assim, ao discutir linguagem e educação intercultural a partir do ponto de vista indígena faz saber que para além de uma ordem física e eminentemente “humana” do processo comunicacional, a língua na perspectiva das sociedades nativas desempenha também o papel de mantenedora de uma ordem cósmica e natural da qual a fala, os cantos e os ritos, em suma seus mitos e cosmologias, desempenham papel basilar na estruturação simbólica e social.

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que, para eles, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés. Todos os humanos, segundo as cosmologias indígenas, devem permanentemente manter essa comunicação. A

comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental. (LUCIANO, 2017, p. 296).

Portanto, é através das linguagens física e espiritual que se dá o processo não só de compreensão do universo e do ambiente em que vivem, como, igualmente, na tentativa de estabelecimento do diálogo, a busca pelo entendimento do outro. Igualmente é através de processos subjetivos de apreensão e transmissão que os mesmos conhecimentos se constroem e são constantemente assumidos e reativados a cada geração. Noção interessante partilhada por diferentes matrizes culturais indígenas e igualmente trabalhada no filme é aquela relativa ao conceito de canto, de música posto que, enquanto evento mítico primordial é através dele que se dá não só o processo de construção como igualmente de transmissão do conhecimento que deve ser resguardado e continuamente reativado para que se opere o equilíbrio necessário a sobrevivência étnica de seu povo. Podemos ver essa ideia fortemente na cena em que Karamakate, enquanto na missão com Manduca e Theo, busca transmitir seus ensinamentos às crianças para que as canções ancestrais não se percam:

Figura 14 - Karamakate ensinando crianças na missão





Sequência de cenas em que Karamakate ensina as crianças da missão sobre os conhecimentos da floresta
Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Karamakate: (Indo em direção a um grupo de meninos que lavam panelas em uma espécie de tanque e se dirigindo a um deles) - Me dê uma panela.
 Eu sei como é a vida aqui. Os brancos são loucos. Venham, não tenham medo.
 (Karamakate segue em direção a um arbusto atrás de onde os meninos estavam lavando).
 Olhem. Isto é *chiricaspi*. Nossos ancestrais Karipulakena ganharam dos deuses. Recebemos o sêmen do sol quando *Yeba*, filha dele, arranhou seu pênis e plantou o sêmen no pó.
 Temos que fazer a mesma coisa com a planta antes de fervê-la. Me ajudem.
 (Karamakate se senta com os meninos ao redor de uma fogueira e inicia sua fala enquanto cozinha alguns galhos da planta *chiricaspi*).
 Esta é a melhor defesa que temos contra as doenças. Vai ajudar vocês a sobreviver. Os padres também me pegaram quando mataram meu povo. Eles não se renderam. Eles lutaram. É isso que vocês precisam fazer. Não acreditem nessa loucura de comer o corpo dos deuses deles. Eles te dão comida, mas não respeitam as proibições. Um dia vão acabar com toda a comida da floresta. Vocês ainda são pequenos, então a floresta os perdoará. O mestre *caapi* vai guiar vocês. Cada planta, cada árvore, cada flor, é cheia de sabedoria. Nunca esqueçam de quem são e de onde vieram. Não deixem sua música desaparecer.

A “música” ancestral é, assim como os sonhos e as alucinações, espaço de aprendizado e relacionado a partir da constante reativação e experimentação pessoal dos indivíduos relacionados no processo que podemos nomear de “ensino-aprendizagem”. É possível observarmos essa noção

em várias outras narrativas e constituições sociais de distintas sociedades indígenas de que as cosmologias são mais que meras “abstrações religiosas” podendo ser consideradas teorias de mundo que buscam não só explicar e compreender as lógicas intrínsecas da natureza, mas estabelecer junto às mesmas uma coparticipação que dada uma mútua ação reflexiva, mantem o seu equilíbrio.

Kaká Werá Jecupé, indígena da etnia Tapuia, na obra “Tupã Tenondé e a criação do universo, da terra e do homem” (2001) nos apresenta um importante trabalho de tradução das Cosmologias Tupi-Guarani que são dados a conhecer enquanto cantos sagrados dos Mbyá-Guarani, incluindo aí a *Ayvu Rapyta* (1959), da sua cosmogonia ancestral. É fascinante perceber como a construção da narrativa nela colocada nos põe em contato com um posicionamento onde subjetividade poética e objetividade de conhecimento através da noção de musicalidade/canto não se dissociam. Para o léxico tupi-guarani:

[...] toda palavra possui um espírito. Um nome é uma alma provida de um assento. É uma vida entoada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito é silêncio e som. O silêncio-som tem um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entoado, passa a ser, ou seja, possui um tom. Tudo que existe entoa. Pedra, planta, animal, homem, céu, terra. As vidas assim acontecem. Grandes entidades da natureza cuidam da harmonia de forma para compor tudo que entoa. São os arquitetos, escultores, pintores, engenheiros, músicos e operários da criação, dirigidos por divindades anciãs, os Nanderus e pela própria Mãe-Terra que por sua vez são dirigidos pelos anciãos da raça, os mais antigos antepassados que se tornaram estrelas (JECUPÉ, 2001, p. 05).

Assim, ainda pensando nos usos das mitologias para o ensino da história e cultura indígena em sala de aula e utilizando como exemplo a tradição oral Guarani traduzida por Kaká Werá é preciso que entendamos que para esse complexo cultural a palavra é música, som e espírito e dessa orquestração poética e multidimensional todas as coisas foram criadas em um tempo ancestral da qual hoje apenas sobrevive o seu reflexo distante e pálido, mas transmitido pela manutenção das palavras originais:

Nande Ru Papa Tenondé, Nosso Pai Primeiro criou-se por si só na Vazia Noite Iniciada – era Imanifesto, a Suprema Consciência, nada existia. De si próprio iniciou seu desdobrar. Nosso Pai Primeiro sustentava-se no Vazio, antes que existisse o sol ele existia por reflexo de seu próprio coração e fazia-se servir dentro de sua própria divindade. Amor e Sabedoria contidos em sua própria divindade. Antes de existir a Noite Primeira, e antes de ter-se o conhecimento das coisas, o Amor era.

Namandu, o Uno, o Imanifesto, o Vazio que se manifesta como espaço entoa sua vida eterna como vento, música primeira e última, para logo tomar a forma de um fogo-assento, algo como o trono divino.

Começa então o espaço-tempo.

Antes de existir a terra, em meio à Noite Primeira, antes de ter-se conhecimento das coisas, criou o fundamento da linhagem linguagem humana que viria tornar-se alma-palavra. E fez o Grande Espírito que se formara parte e todo.

Antes de existir a Noite Primeira, e antes de ter-se conhecimento das coisas, o amor era. Conceu como primeiro fundamento o amor (JECUPÉ, 2001, p. 25).

Portanto, ao contrário da tradição cultural eurocêntrica a partir da qual existe apenas um único e universal conceito de “verdade”, aquele do qual se atinge a partir de complexos mecanismos de indução lógica e cognitiva e da qual também se irradia uma noção única e central de Deus, para o complexo cultural Guarani, fundamentalmente poético e musical, uma correlação conceitual em perspectiva aproximada de “Deus”, seria *Tupã Tenondé*, o Grande Som Primeiro, de onde se abstrai *tu* (som), *pan* (sufixo indicador de totalidade) e *Tenondé* (primeiro, o início). Logo, *Tupã Tenondé* seria essa nota inicial, esse som que nos primeiros tempos rege e ordena o mundo, ou a “Suprema Consciência manifestada em forma de ritmo gerador de vida” que deve ser continua e sucessivamente aprendido, repetido e entoado, para que a existência Guarani se possa manter e perpetuar em cada indivíduo, em cada geração (CAMPELO FILHO e DIAS, 2015, p. 06).

Essa mesma perspectiva é percebida nos ensinamentos *Yanomami* em que o mestre xamã Davi Kopenawa partilha na obra intitulada *A Queda do Céu*, palavras de um xamã Yanomami (2015) escrito em parceria com o antropólogo Albert Bruce a partir das conversas e entrevistas feitas por esse último ao longo de 10 anos. Ao abordar o processo de apreensão dos conhecimentos ancestrais dos indivíduos *Yanomami* a partir da dança dos espíritos *xapiri* que se dão a ver através da ingestão do pó de *yãkoana*, ele faz uma bela e interessante análise comparativa de como se dá esse processo para os brancos e como é, para ele, o processo de elaboração dos conhecimentos indígenas e sua transmissão através da oralidade e dá assim um profundo exemplo de aprendizagem em perspectiva intercultural:

A força do pó de *yãkoana* vem das árvores da floresta. Quando os olhos dos xamãs morrem sob seu efeito, descem para eles os espíritos da mata, que chamamos *urihinari*, os das águas que chamamos *mãu unari*, bem como os dos ancestrais animais *yarori*. Por isso, apenas quem toma *yãkoana* pode de fato conhecer a floresta. Nossos antigos faziam dançar todos esses espíritos desde o primeiro tempo. Eles nada sabiam do costume dos brancos de desenhar suas palavras. Estes, por sua vez, ignoram tudo das coisas da floresta, pois não são capazes de realmente vê-las. Só sabem dela as linhas de palavras que vêm de sua própria mente. Por isso só tem pensamentos errados a seu respeito. Já os xamãs não desenham nenhum dizer sobre ela, nem rabiscam traçados da terra. Com sabedoria não as

tratam tão mal quanto os brancos. Bebem *yākoana* para poder contemplar suas imagens, em vez de reduzi-las a alinhamentos de traços tortuosos. Seu pensamento guarda as palavras do que viram sem ter de escrevê-las. Os brancos, ao contrário, não param de fixar seu olhar sobre os desenhos de suas falas colados em peles de papel⁶⁰ e de fazê-los circular entre eles. Desse modo, estudam apenas seu próprio pensamento e, assim, só conhecem o que já está dentro deles mesmos. Mas suas peles de papel não falam nem pensam. Só ficam ali, inertes, com seus desenhos negros e suas mentiras. Prefiro de longe as nossas palavras! São elas que quero ouvir e continuar seguindo. Por manterem a mente cravada em seus próprios rastros, os brancos ignoram os dizeres distantes de outras gentes e lugares. Se tentassem escutar de vez em quando as palavras dos *xapiri*, seu pensamento talvez fosse menos tacanho e obscuro. Não se empenhariam tanto em destruir a floresta enquanto fingem querer defendê-la com leis que desenham sobre peles de árvores derrubadas (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 455).

A um só tempo Kopenawa propõe uma reflexão etimológica e ambiental, posto que do seu lugar de fala ambas as coisas não existem em oposição, são imbricadas, inerentes umas às outras e, mesmo que a crítica parta de uma perspectiva etnocêntrica, uma vez que se dá em um contexto de fundamentação da identidade étnica, de forma contrastante negando, assim, a identidade em oposição, expressando-se em termos não só de julgamento dos valores desse outro, mas desse outro como um todo (OLIVEIRA, 2003, p. 120) expõe a forma igualmente etnocêntrica e negativa em que opera a concepção Moderna de conhecimento, estabelecendo parâmetros de legitimidade e verdade ao mesmo tempo em que nega e submete outras formas e contextos de construção da realidade.

Em dois momentos do filme também são abordadas questões similares quanto ao grande acúmulo de materiais e registros da floresta por parte dos cientistas em oposição a persistente cegueira e surdez de ambos para as formas de compreensão da mesma a partir do arcabouço léxico normativo indígena. A problemática do processo de tradução é assim duplamente abordada nas duas cenas em que, o jovem e em outro momento, o velho Karamakate, confrontam a obsessão dos brancos com suas muitas, pesadas e desnecessárias bagagens. Na primeira, cena aos 33min, os três personagens, Theo, Manduca e Karamakate param em um dos inúmeros trechos pedregosos e de fortes corredeiras do curso do Uapés e ao observar o enorme e cansativo esforço que faz Theo, ainda bastante debilitado da doença, para carregar sua profusão de pertences, Karamakate o indaga:

⁶⁰ Segundo Bruce Albert, “os *Yanomami* chamam as páginas escritas e, de modo mais geral, os documentos impressos contendo ilustrações (revistas, livros, jornais) de *utupa siki* (“peles de imagem”). Para o papel, utilizam a expressão *papeo siki*, “peles de papel”. Referem-se à escrita com termos que descrevem certos motivos de sua pintura corporal: *oni* (séries de traços curtos), *туру* (conjunto de pontos grossos) e *yāikano* (sinusoides). Escrever é, assim, “desenhar traços”, “desenhar pontos” ou “desenhar sinusoides”, e a escrita, *t^r ã oni*, é um desenho de palavras” (ALBERT e KOPENAWA, 2015, p. 610).

Karamakate: - Deixe isso. São apenas coisas.

Theo: - Não.

Karamakate: - Por que os brancos amam tanto as suas coisas?

Theo: - Não são apenas coisas. São a minha única ligação ao meu povo na Alemanha, a minha cidade, minha esposa, meus filhos. Essas caixas contêm todo o conhecimento que reuni em quatro anos de viagem. Tenho que levá-las, senão... ninguém vai acreditar em mim. Deixá-las é deixar tudo.

Karamakate: - Você é louco.

Theo: - Eu sei.

Figura 15 - Diálogo das bagagens



Diálogo das oposições entre uma memória apegada ao material e uma memória geográfica e espacial

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Nesse primeiro momento de contato, Karamakate parece não querer se importar com as razões que fazem o visitante acumular tantas coisas, ainda mais pelo fato de todo esse acúmulo de

coisas e escritos sobre os espaços e gentes ainda o manterem surdo e avesso ao que o xamã entende serem os verdadeiros meios de se alcançar os conhecimentos da floresta. Já em outra sequência de cenas, em 1h42min, em diálogos construído entre o velho xamã e o botânico Evans, há uma síntese entre ambas as questões até aqui abordadas, a crítica ao excessivo apego material do mundo do branco que não consegue lhe dar a dimensão da amplitude dos conhecimentos da floresta, bem como uma bela e rica alegoria desse conhecimento enquanto subjetividade manifesta a partir da corporeidade da memória e da história, da canção e do sonho. É mais uma vez a partir da imagem símbolo da bagagem e da música que esta se efetiva:

(Vitrola de Evans em plano detalhe, tocando uma peça do austríaco Franz Joseph Haydn, *Die Schöpfung* (A Criação), obra baseada no livro de Gênesis da bíblia)

Karamakate: Que história está contando?

Evans: De como Deus criou o mundo.

Karamakate: O caminho está nessa música. Escute.

Evans: É linda, mas é só uma história.

Karamakate: Não é só uma história. É um sonho. Você deve segui-lo.

Evans: Sou cientista, de fatos reais, palpáveis. Não posso ser guiado por sonhos que não tenho.

Karamakate: Mas você os segue. Quantas margens há neste rio?

Evans: Duas.

Karamakate: Como sabe?

Evans: (Apontando com a mão que segura um cigarro para o rio) Tem uma e tem a outra. Um mais um é igual a dois.

Karamakate: Como pode saber isso?

Evans: Porque é assim! Um mais um é igual a dois.

Karamakate: Você está errado. Este rio tem três, cinco, mil margens. Crianças entendem. Você não. O rio é filho da Anaconda. Aprendemos em nossos sonhos, mas é verdade, mais real do que o que você chama de “real”.

(Evans, agora confuso, tira o mapa que carrega de dentro do bolso da camisa e começa a desdobrá-lo. Karamakate o arranca de suas mãos, amassa e joga no rio. Vira novamente e encara Evans).

Karamakate: O que você vê? O mundo é assim, enorme (gesto amplo com as mãos). Mas você escolhe ver isso (aponta para o mapa amassado no rio). O mundo fala. Eu só sei escutar. Ouça a música dos seus ancestrais. É o caminho que você procura. Ouça de verdade. Não só com os seus ouvidos.

Figura 16 - Diálogo das margens do rio



Karamakate ensinando Evans que no rio há muito mais que apenas uma margem

Fonte: *Frames de cena do filme O Abraço da Serpente*

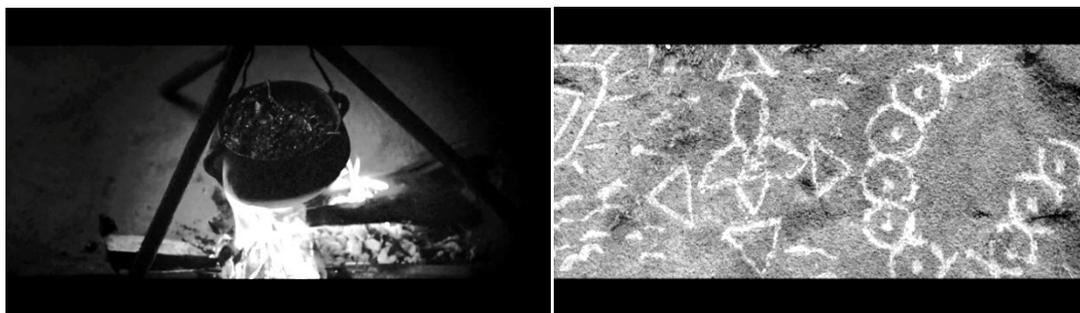
Temos assim um diálogo que busca demarcar, de forma expressiva e contundente, dois pontos, duas lógicas, aparentemente antagônicas. Por outro lado, o que de fato se busca demonstrar é, o quão abstratas e, ao mesmo tempo palpáveis e reais, são ambas as visões e elaborações cognitivas postas em contraste: o conhecimento lógico racional Moderno, ocidental, e o conhecimento ancestral indígena, dos mitos, alucinações e sonhos. Simultaneamente as metáforas e escolhas estéticas, demarcam as oposições entre os dois universos cognitivos, podendo, também, dar a ver as suas aproximações. Há uma certa continuidade, extensão entre os indivíduos e o campo no qual estão imersos e que buscam compreender a partir de lógicas distintas. Portanto, a proposta de se trabalhar o ensino de História e Cultura Indígena em uma perspectiva intercultural pressupõe levar à compreensão de que as demarcações que visam opor podem ser dadas a ver de forma bem

menos distanciada. É o que acontece, por exemplo, em relação aos instrumentos e ferramentas utilizadas por ambos para manejar o conhecimento de si, do mundo e do outro. Enquanto para os cientistas é importante se utilizar dos cadernos, do acúmulo de artefatos, da bússola e dos registros em fotografias, o xamã faz uso das ervas e plantas, do caldeirão, das inscrições em pedra, da cuia, do pilão, da fogueira, da sua grande flauta *Yurupari*⁶¹.

Figura 17 - Objetos de produção da memória e de conhecimento



⁶¹ “Cada grupo também possui um ou mais conjuntos de *Yurupari* - flautas e trombetes sagrados feitos do tronco da palmeira *paxiúba* -, que são os ossos de seu ancestral e que incorporam o seu sopro e canto. Junto com as festas e trocas cerimoniais, os rituais envolvendo esses instrumentos musicais - símbolos condensados da identidade, espírito e poder grupal - formam o outro grande componente da vida ritual dos Tukano. Enquanto a troca cerimonial enfatiza a equivalência e interdependência mútua entre grupos diferentes, os rituais de *Yurupari* realçam a identidade singular de cada um” (HUGH-JONES e CABALZAR, 2002, p. 11).



Exemplos de cenas em que Ciro Guerra contrasta o uso de objetos para produção da memória e do conhecimento pelos dois universos epistemológicos em contato

Fonte: Frames de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Finalmente, acerca das noções de construção do conhecimento racional, palpável e sistematizado Moderno, temos a emblemática cena, aos 28min, relativa ao trabalho do etnógrafo quando este, depois de despedir-se dos anfitriões de uma aldeia em que visita para recolher mantimentos⁶² esquece sua bússola junto a maloca do *Tuschaua*⁶³. Para nós esta cena torna-se emblemática não só da relatividade da noção objetiva de construção do saber Moderno em relação não só ao distanciamento que deve ser dado ao objeto observado, quanto à questão da impossibilidade de não interferência junto ao grupo que se estuda/observa quando da realização trabalho etnográfico:

Theo: (Despedindo-se do grupo e recebendo presentes e mantimentos que entrega para Manduca acomodar na canoa. Começa a procurar algo nos bolsos das vestes.) - Manduca, você está com a bússola?

Manduca: Não a deixou na maloca?

Theo: (Sinal de negativo com a cabeça. Indo então em direção ao *Tuschaua* e seu grupo). - Algum de vocês pegou a minha bússola? Devolvam! Devolvam, seus ladrões! (Pegando de forma incisiva o rosto de um dos jovens) Com qual de vocês está? Devolvam.

Manduca: (Indo em direção a Theo e o puxando pelo braço) - Deixe-o Theo.

Theo: (Se desvencilhando de Manduca) - Não posso deixar uma bússola aqui, Manduca. (Voltando-se mais uma vez para o *Tuschaua*) *Tuschaua* diga a eles para devolverem. (*Tuschaua* estende então a mão e revele que é ele que está com a bússola).

Theo: - Por favor *Tuschaua*, eu preciso dela.

(*Tuschaua* faz então um meneio com a cabeça e as mulheres do grupo se aproximam de Theo com mais mantimentos e presentes).

Theo: - Não vou trocá-la. Por favor, devolvam. Por favor *Tuschaua*, eu preciso dela.

(Theo tenta arrancá-la das mãos do *Tuschaua* e é impedido pelos jovens).

Manduca: (Puxando Theo mais uma vez) - Vamos.

⁶² Uma entre as várias malocas visitadas por Koch-Grunberg ao longo do percurso dos rios Uapés/Negro.

⁶³ *Tuschaua* se refere a denominação de chefe de maloca entre as etnias do Alto Rio Negro. O pesquisador recifense Renato Athias acredita ser, tanto Karamakate, quanto o *Tuschaua* da maloca visitada no filme, referências ao *Tuschaua* da maloca da aldeia Cururu-Cuára (Cururu-Poço) e chefe dos Seuci [Waliperi] do Rio Ayari, *Tuschaua Mandu*, que acompanhou Koch-Grunberg durante um longo período da visita deste entre os grupos do rio Ayari, lhe descrevendo modos de vida, organização social e significados rituais (ATHIAS, 2017).

Theo: (Nervoso, se desvencilhando de Manduca) - Eu disse, não posso deixar minha bússola aqui. (Um momento de silêncio...Diante da convicção do *Tuschaia*, Theo, resignado, desiste e sai em direção a canoa seguido por Manduca).

(Câmera foca em Karamakate que observa Theo com olhar de reprovação).

Theo: (Para Karamakate) – O que é?

Karamakate: - Você é igual aos outros brancos.

Theo: - O sistema de orientação deles se baseia no vento e nas estrelas. Se aprenderem a usar a bússola, esse conhecimento se perderá.

Karamakate: - Não pode proibí-los de aprender. O conhecimento é de todos. Mas você não entende porque é branco.

Figura 18 - Conflito da bússola





Sequência de cenas e diálogos que expõe a dimensão do poder/saber colonial

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Mais uma vez a cena analisada acima evoca dois aspectos bastante significativos acerca do processo de construção do conhecimento, a saber, a dificuldade enfrentada pelo cientista social em alcançar o distanciamento e a objetividade necessária a realização do seu trabalho de campo, como também a necessidade de ocultar, muitas vezes, do trabalho final de investigação, as tensões e conflitos gerados pelos embates no campo. Em trabalho bastante elucidativo, o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2000), ao se propor analisar a complexidade de construção dos textos etnográficos e em que medida as condições de produção do trabalho de campo apareciam (ou não) descritas nas obras relacionadas às religiões de matriz afro-brasileira, empreende uma análise das limitações reflexivas no campo da antropologia, ressaltando serem bastante frágeis e interseccionadas as relações de poder entre o discurso acadêmico, que pretende ser a tradução racional de uma prática social, e o conhecimento/saber orgânico dos indivíduos que o experienciam.

Nesse sentido, o autor vai pontuar uma reflexão sobre a incompletude das teorias e do método etnográfico, bem como de que modo – a partir da análise da própria trajetória como pesquisador e praticante das religiosidades de matriz afro e de outras experiências similares – em que medida os dois universos analisados se imbricam e se relacionam: pesquisadores aderindo à religião, religiosos aderindo à pesquisa etnográfica.

Os antagonismos entre os pesquisadores muitas vezes refletem rivalidades e rupturas de origens diversas. Os antropólogos, como todos os seres humanos, têm suas idiossincrasias e não estão imunes aos imponderáveis das relações pessoais que envolvem sentimentos de aproximação e de distanciamento, frequentemente induzidos ou exacerbados por situações concretas de trabalho. É o que muitas vezes acontece entre membros de uma mesma equipe de pesquisa, mas que dela participam com diferentes “capitais” – conhecimento prévio do campo ou da rede de “informantes”, manejo de conceitos teóricos e técnicas de pesquisa, acesso a fontes de financiamento (SILVA, 2000, p. 34).

Ou seja, o autor parte da prerrogativa de que a premissa de objetividade pretendida pelos paradigmas das Ciências Sociais, tal como a necessidade de distanciamento do objeto de estudo, tem sérias e irreconciliáveis limitações, uma vez que toda e qualquer pesquisa é atravessada por múltiplos vetores e das mais variadas circunstâncias, e que desta feita o que ele denomina de a “magia” do antropólogo, ou seja, os dados apresentados enquanto resultado de seu empreendimento, fazem “desaparecer” da visão do leitor o campo no qual o mesmo atuou e foi em contrapartida alterado. À vista disso, as perguntas lançadas à análise do filme referem-se a em que medida os pressupostos metodológicos de uma cientificidade originária de um arcabouço teórico epistemológico ocidental, herdeiro de uma tradição Moderna imposta e tornada hegemônica através do processo colonial, são os únicos e considerados válidos para descrever e narrar as múltiplas experiências sócio culturais em contextos de alteridade/diversidade? Até que ponto não seria possível partir das próprias construções ontológicas e cosmológicas das sociedades estudadas?

3 DECODIFICANDO O ABRAÇO DA SERPENTE

O filme de Ciro Guerra talvez tenha a proposta de justamente se contrapor, como muitas narrativas cinematográficas latino americanas o vem fazendo, nas últimas décadas, às leituras reducionistas baseadas no antinômio hegemonia versus subalternidade buscando tensionar, assim, as barreiras do exotismo e refletindo acerca das especificidades locais. Indo além das personagens caricaturais e estereotipadas, as narrativas cinematográficas que vem sendo construídas continuam exercendo o, talvez, mais fundamental questionamento das nossas trajetórias históricas, o quem somos nós, ou mais bem formulado, de que resultamos nós?

De fato, a narrativa do encontro de culturas (ou do choque, como preferem alguns) não é tema novo nem nas telas do cinema nem nos textos historiográficos ocidentais como bem já apresentamos nos capítulos anteriores. Sendo tema central ou pano de fundo da narrativa, o embate entre dimensões humanas diferenciadas traz em si uma áurea de novidade que mantem o frescor e a atualidade das mais variadas propostas de análise e representação. O que teria a obra do colombiano de novidade a apresentar então? Em que se diferenciaria a referida obra que o exclua de ser apenas mais uma das incontáveis narrativas ficcionais sobre a floresta e suas gentes?

Talvez possamos apresentar aqui como resposta o fato de que Guerra nos convida a uma jornada inusitada, uma jornada que mais do que representar, nos convida a imergir no universo simbólico dos indivíduos que busca retratar. Aqui a sugestão *geertiana* do “olhar com os olhos do outro” (GEERTZ, 2008), tão cara às interpretações culturalistas da história, é tensionada a sua máxima potência e é impossível ser decodificada sem um mergulho profundo na construção intelectual de mundo dos personagens retratados.

É interessante realizarmos aqui uma *mea culpa* das limitações empíricas do fazer historiográfico que, apesar de enaltecer-se do quão promissor foi sua aproximação com a antropologia, ainda resiste em admitir outras formas de pensar historicamente. E o que nos propõe *O Abraço da Serpente* é justamente essa desconstrução, esse despertar para outros pontos de partida para conceitos tão caros ao historiador ocidental como tempo, espaço e memória.

Decerto que a muito se questiona as amarras da perspectiva temporalmente linear no estudo e, muito mais grave e reproduzido, ensino da História. O pensar uma história dinamicamente evolutiva que parte de um começo rudimentar no passado e que caminha ascendentemente a uma especialização desenvolvimentista no presente apesar de não ser mais consenso nas rodas e espaços

acadêmicos continua sendo um paradigma a ser questionado nas dimensões básicas do ensino escolar. E é justamente esse predomínio dessa narrativa histórica e evolutiva ocidental que impede, no mais das vezes, o pensar outras formas de ver, interpretar e construir “o mundo”.

E assim seguem os conceitos e categorias específicas dos mais variados povos sendo ou medonhamente encaixados nas formas conceituais do mundo ocidental ou quando vistos de acordo com suas especificidades considerados um conhecimento menor, alegórico, ilustrações caudatárias do “verdadeiro conhecimento”, herdeiro do paradigma cartesiano Moderno. É justamente esse panorama que nos chama atenção para o questionamento: como é possível se estabelecer um ensino intercultural entre opostos que não se equivalem? Ou, formulando melhor, onde muito anteriormente já se postulou uma relação hierarquicamente desigual e excludente? Esse, a nosso ver, parece ser o maior desafio a ser enfrentado para os que se preocupam em pensar a aplicabilidade da lei N.º 11.645/2008.

Entendermos as mitologias indígenas a partir de seus respectivos construtos e códigos de linguagem dentro de uma perspectiva intercultural, como já dito e exemplificado anteriormente, pressupõe, por exemplo, pensar as mitologias indígenas para além de meras ilustrações daquilo que histórica e comumente convenciamos chamar de “religiosidades”, mas compreender que as mesmas encerram em si noções maiores semelhantes àquelas que denominamos de filosofia, história, astronomia entre outros pressupostos de conhecimento construídos em parâmetros unilaterais e hegemônicos. A lógica intercultural, encerraria, como assinala Catherine Walsh, um pensamento que não se encontra isolado aos paradigmas ou estruturas dominantes, mas, conhecendo suas dimensões e através dele consegue gerar um pensamento distinto (2014, p. 22).

O exercício que propomos no presente e último capítulo é justamente um exercício de interpretação do texto visual proposto por Ciro Guerra o qual nos é impossível realizar sem um profundo mergulho no complexo arcabouço simbólico e nos constructos epistemológicos das etnias ameríndias do Alto Rio Negro, fronteira entre o Brasil e a Colômbia, paisagem e locação da obra, em constante contraste com o histórico do contato desses povos e o colonizador europeu. Assim, apesar de ser a narrativa inicialmente baseada nos diários desses viajantes/cientistas em seus momentos de contato com tais povos, verificaremos que de longe não é esse o direcionamento que nos propõe a lente dos seus realizadores.

3.1 A Cobra, a Onça e o Rio: elementos para a compreensão de uma narrativa histórico-mitológica

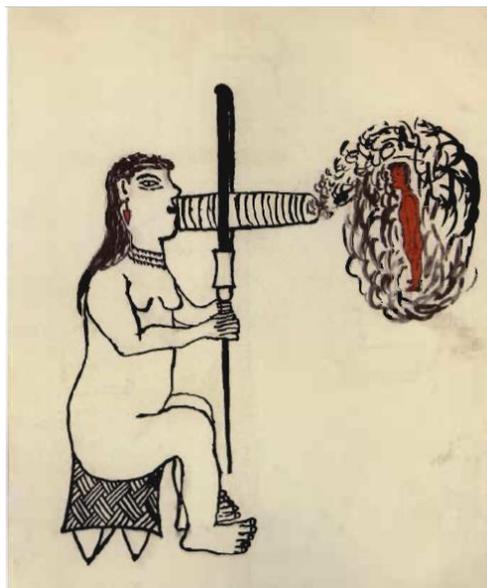
Nesse último capítulo, baseando-nos aqui nos trabalhos que realizaram historiadores, antropólogos e pesquisadores das etnias do noroeste amazônico, em especial aqui os trabalhos de Robin Wright (1992; 2005), Gerardo Reichel-Dolmatoff (1969; 1978; 1986), Luis Cayón e Thiago Chacon (2013) e Stephen Hugh-Jones (2012), elencaremos três cenas em que animais, lugares ou objetos tornam-se relevantes ao serem tomados enquanto alegorias dos mitos, costumes e das relações estabelecidas entre indígenas e brancos no contexto do início do século XX, período em que se desenrola a narrativa. São eles a cobra, a pedra e o rio.

Apesar do filme ter muitos outros elementos utilizados enquanto recursos alegóricos na narrativa, nos deteremos apenas nesses três em razão da extensa teia de significações que os mesmos estabelecem com outras imagens e referências, seja elas dos grupos retratados, sejam da relação que o diretor busca problematizar e, no ponto seguinte, apresentaremos o produto educacional resultante desta dissertação enquanto proposta de utilização da narrativa cinematográfica para a formação de professores voltados ao ensino de história e cultura indígena.

As narrativas cosmogônicas de criação do mundo Tukano giram em torno da divindade originária principal, *Ye'pã-masá*, ou *Yepá-Bahuári-Mahsô* ou *Yebá Buró*, a “não criada”, “avó do mundo” ou “avó da terra” e que, no princípio, em meio ao vazio, surgiu em um redemoinho de vento, embalada pelo *Mi-i*, início dos sons da gente *Jurupari* que, ao envolve-la em vento e som, a faz surgir sobre um banco de quartzo branco e de outros objetos misteriosos dos quais ela criou-se: “um banco de quartzo branco, uma forquilha para segurar o cigarro, uma cuia de ipadu⁶⁴, o suporte desta cuia de ipadu, uma cuia de farinha de tapioca e o suporte desta cuia” (KÊHÍRI, 1995, p.19). A partir desses objetos *Ye'pã-masa* cria o universo em forma de “balão”, a que denominou de “maloca do universo” (*Umukowi 'i*), e a “modelar”, com o ipadu mascado da sua boca e a fumaça do seu cigarro, a primeira humanidade.

⁶⁴ Segundo Kêhiri (1995) “*Ahpi* em desana. Arbusto (*Erythroxylum coca var. ipadu*) cujas folhas são tostadas e socadas em pilão especial (*ahpideariru*). São misturadas às cinzas de uma espécie de embaúba (*ahpimoa* “sal de *ipadu*”). O pó é mascado e engolido” (p. 19).

Figura 19 - *Ye'pã-masá*, a avó do mundo



Ye'pã-masa, sentada em seu banco cerimonial mascarando *ipadu* e fumando cigarro para criar a primeira humanidade

Fonte: Desenho de Luis e Feliciano Lana (KÊHÍRI, 1995).

Assim como observado no segundo capítulo ao apresentarmos a forma como as sociedades tukano, aruak e maku partilham e compreendem a sua forma de ser e estar no mundo a partir de uma lógica espacial em que as dimensões do corpo, da moradia e lugares sagrados da criação se organizam e são regidos pela mesma “arquitetura” que ativa assim o ato criacional em todas as dimensões da vida ritual e cotidiana, garantindo ou restaurando assim o equilíbrio cósmico necessário a um bem estar social e a garantia de sua sobrevivência.

Segundo Luis Cayón e Thiago Chacon, (2013) os objetos e personagens retratados nos mitos de criação compartilhados entre as diversas etnias do Ato Rio Negro e vaupés, estabelecem assim um padrão de reprodução mnemônicos garantidores dessa mesma ordem cósmico-ecológica responsável por garantir suas sobrevivências física, simbólica e intelectual. Dessa forma, reproduzir o “corpo” e os “utensílios” rituais primordiais nos espaços cotidianos seriam, dessa forma, um meio de garantir sua permanência harmônica de ser e estar no mundo, bem como garantir uma eficiente possibilidade de memorização que refaz os passos dos primeiros homens e animais, “gravando” os mesmos em espaços, corpos e objetos, fazendo assim se construir uma memória que

se sobrepõe em camadas, enredada em uma teia cíclica e indissociável que justifica e legitima posições sociais hierarquicamente localizadas nos chamados “lugares sagrados”.

[...] los indígenas del alto río Negro entienden los lugares sagrados como locales de memoria que funcionan como un dispositivo mnemónico, en el cual muchos de los lugares están marcados por petroglifos. Dentro de este sistema, los elementos iconográficos espacialmente ordenados (que incluyen petroglifos y elementos repetidos en dibujos de fachadas de malocas, cestería y en los mismos petroglifos) operan em conjunto con otros elementos no iconográficos que son visibles en el paisaje, como por ejemplo piedras con formas impresionantes que no tienen dibujos, raudales, montañas, lagos, etc. Además, los lugares no están apenas conectados con las narrativas míticas sino con otros elementos como las curaciones chamánicas, los cantos, la música y los objetos, donde todos sirven como vehículos o manifestaciones de conocimiento (CAYÓN e CHACON, 2013, p. 216).

Assim é que todo o universo está diametralmente reproduzido na arquitetura da maloca, sendo sua cobertura o céu, as escoras de madeira que sustentam a cobertura de palha as montanhas, suas paredes sendo as diversas cordilheiras que cercam o horizonte, embaixo da terra corre o rio dos mortos e as portas da maloca, uma fixada a leste como “porta dos homens”, a porta das águas”, e uma a oeste, “a porta das mulheres” tendo como ligação entre ambas uma longa cumeeira que fecha assim o “circuito da água”. Em outro contexto a maloca é também o corpo de *Ye' pã-masa* e seus descendentes, bem como o ancestral-Anaconda, que levou em seu ventre a humanidade que seria dispersada ao longo do rio Negro. Essa noção perspectivista apontado por Viveiros de Castro replica para o mundo dos objetos inanimados a mesma noção multinaturalista já observada para os animais, uma vez que a noção de “gente” entre os povos do noroeste amazônico se trata de um conceito relativo sempre pensado em contraste, e onde tanto demiurgos e heróis míticos, lugares, animais e objetos primordiais tem relação com os conhecimentos entregues aos respectivos povos no início dos tempos e precisam assim serem constantemente acionados para que o equilíbrio do mundo seja mantido.

Como princípio básico, a cosmologia tukano combina perspectiva móvel, replicação da organização social em diferentes escalas da existência - corpo, comunidade, casa e cosmos, e organização análoga entre níveis diferentes da experiência. O universo é feito de três camadas básicas: céu, terra e "mundo inferior". Cada camada é um mundo em si, com seus seres específicos e podendo ser entendidos tanto em termos abstratos como concretos. Em contextos diferentes, o "céu" pode ser o mundo do sol, da lua e das estrelas, ou o mundo dos pássaros que voam alto, ou os topos achatados dos *tepuis* (topos achatados das montanhas) dos quais descem as águas ou o mundo dos topos das árvores da floresta, ou mesmo uma cabeça enfeitada com um cocar de penas vermelhas e amarelas de arara, que são as cores do sol. Do mesmo modo, o "mundo inferior" pode ser o Rio dos Mortos

debaixo da terra, o barro amarelo debaixo da camada do solo onde enterram-se os mortos, ou o mundo aquático dos rios subterrâneos.

[...] A palavra para "gente", é um conceito relativo. Pode se referir a um grupo em contraposição a outro, a todos os tukano em contraste a seus vizinhos, a índios versus brancos, a seres humanos versus animais e, finalmente, a coisas vivas, inclusive árvores, versus objetos inanimados. Em discursos míticos e xamânicos, os animais são gente e habitam mundos aparentemente semelhantes ao mundo dos seres humanos: vivem em comunidades organizadas em malocas, plantam roças, caçam e pescam, bebem caxiri, usam ornamentos, participam de festas inter-comunitárias e tocam seus próprios *Yurupari* (flautas sagradas que representam os primeiros ancestrais) (CABALZAR e HUGH-JONES, 2002, p. 18-22).

Portanto, o manejo e a manutenção do conhecimento do mundo, dado pelos seres originários, se dão através da reprodução e repetição dos ritos originários e da demarcação de tais lugares sagrados como espaços por excelência de tais conhecimentos e que portanto necessitam ser ativados através da utilização dos mesmos como espaços também de memória, muita das vezes demarcados por inscrições simbólicas denominadas de “petroglifos” que são assim utilizados como forma de demarcação dos lugares sagrados a partir de uma lógica e ordenação que nada mais é que a ordenação dos caminhos que percorreram os heróis e demiurgos tukanos, aruaks e makus em seu trajeto de criação do mundo e da humanidade.

O ato de preservação da memória ancestral através de todas as dimensões de uma iconografia ritual que se materializa na experiência cotidiana, seja pelo uso dos objetos como o banco, as cestarias, as flautas e trombetas de *yurupari*, a cuia, a forquilha de cigarro, os alimentos, as substâncias alucinógenas, bem como animais, malocas e paisagens geográficas, para os povos tukano, aruak e maku, seriam fundamentais não só pela garantia da ordem social e hierárquica original, mas, igualmente, para manter o controle dos conhecimentos e ensinamentos do território ocupado e que foram ganhos na criação do mundo preservando, assim, em um perfeito equilíbrio cosmo-ecológico.

Voltando para a obra de Ciro Guerra, ao apontar para o “esquecimento” do personagem Karamakate quando do segundo encontro com o botânico Evan, passamos a compreender que tal esquecimento se dá justamente pelo longo tempo de isolamento a que o velho xamã se encontrava, sem que participasse dos ritos que ativam e acionam os conhecimentos herdados de seu povo e fazendo com que, para voltar a alcançá-los, tivesse que percorrer junto com Evan, o trajeto pelos lugares sagrados, de poder e de conhecimento, mesmo trajeto realizado no início do mundo pelos primeiros seres e heróis, a partir de uma sequência ordenada, .

De acuerdo con varios autores (Hill, 1993, 2011; Vidal, 2003; Wright, 2013), los viajes míticos de los demiurgos arawak incluyen enseñanzas y conocimientos geográficos, ecológicos, botánicos y zoológicos que son enunciados por medio de rituales y narrativas míticas donde se nombran los lugares siguiendo una secuencia ordenada – en el caso de los Tukano orientales, la secuencia va en dirección este-oeste, de la desembocadura hacia las cabeceras de los ríos- que configura una enorme red de rutas que conecta diferentes regiones de Suramérica (CAYÓN e CHACON, 2014, p. 216).

Assim, as referências ao fato de que as paisagens do Ato Rio Negro, constituído dos mais variados lugares sagrados, não só se referem às memórias dos processos de formação histórica dos diversos povos, dispersões, deslocamentos, embates, mas também se relacionam aos conhecimentos de uma correta condução ecológica dos recursos que tem mostrado bastante êxito ao longo dos séculos. Logo, podemos verificar a importância dessa referência na montagem das cenas que abrem o filme. Em um jogo de alternâncias entre os encontros presenciados pelo jovem e pelo velho Karamakate, vemos uma sequência que ressalta a importância do controle dos conhecimentos mítico ecológicos da floresta para uma vivência harmoniosa e equilibrada na mesma.

Vemos então um Karamakate jovem e capaz de recitar todo o conhecimento ancestral das condições e restrições necessárias a quem segue os caminhos da floresta, em contraposição a um velho Karamakate que, mesmo diante dos petroglifos desenhados no grande paredão de pedra, sente-se incapaz de decifrá-los. É esse, então, o primeiro e significativo recurso alegórico utilizado por Ciro Guerra em sua narrativa. O jogo de oposições entre o jovem sábio e o velho que, apartado de seu povo e de seu território, se torna incauto e desorientado, é a primeira grande quebra de paradigma estabelecida pela narrativa. Portanto, logo após o diálogo do encontro entre Theo e Karamakate, que inicia o filme, segue-se o diálogo do esquecimento entre o velho xamã e Evan:

Karamakate: (Caminhando em meio a floresta, indo em direção à maloca) O meu nome era Karamakate. [...] Esqueci que a *mambe* existia. Agora não sei como se faz.

(Corte de cena. O *take* seguinte retorna ao diálogo no rio)

Evan: (Observando e registrando os petroglifos no paredão de pedra) – Tu fizeste isso tudo?

Karamakate: - Não sei. Não me lembro. Essas pedras conversavam comigo. Respondiam às minhas perguntas. A linha rompeu-se, as memórias foram-se. Árvores, pedras, animais, todos ficaram em silêncio. Agora há só os desenhos nas pedras. Agora estou vazio. Sou *chullachaqui*.

Figura 20 - Diálogo “geografia xamânica”



Cenas que sugerem uma interpretação e uma construção espacial do conhecimento das sociedades indígenas do Alto Rio Negro

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Dessa forma, a metáfora do *chullachaqui* proposta por Ciro Guerra, ou da imagem reflexo, vazia de sentido, não mais um humano concreto a que Karamakate se atribui, por não se recordar mais das sabedorias ancestrais, diz respeito à essa desconexão, a esse distanciamento a que o mesmo teve de se submeter pela dispersão de seu grupo original. Os recursos de posicionamentos de câmera em *contra-plongé* na primeira sequência de cenas ressaltariam, assim a ideia da superioridade intelectual de Karamakate em contraste com a linearidade proposta para a segunda sequência de cenas pondo ambos, xamã e cientista no mesmo nível de conhecimento.

Pensar esse sentido do que Reichel-Dolmatoff (1981) irá chamar de uma “geografia xamânica”, ou seja, um sistema de adaptações ecológicas que usam diferentes conceitos e metáforas para fazer referência às fronteiras entre os diferentes grupos sociais é importante para que, ao propormos uma educação intercultural crítica, aos moldes do que formula Catherine Walsh (2009), possamos compreender que, ao buscar uma descolonização do pensamento, existem outras formas e meios de se construir o conhecimento do espaço, de narrativa e mesmo da forma de se relacionar e demarcar o tempo e de se relacionar com o meio que são extremamente importantes

pra nós historiadores, sem que esse conhecimento seja reduzido ao nível da folclorização ou do mero “exotismo” cultural.

A produção do conhecimento pelas etnias do Ato Rio Negro, mais do que apenas elaborações apenas metafóricas do mundo, se realizaria a partir da construção do espaço como uma “gran matriz epistemológica, a partir de *la cual estos grupos indígenas codifican sus conocimientos sobre el mundo*” (CAYÓN, 2014, p. 219). Assim há uma relação mais profunda entre as pessoas, os ancestrais, animais, objetos e lugares que, ao estarem conectados desde a nascença, devem ser reativados e refeitos retomando o diálogo com os “espíritos donos” de determinado local e rememorando as nomenclaturas e denominações dos percursos e ritos realizados no começo dos tempos, o que faz com que, quando da necessidade de uma cura, por exemplo, se tenha que refazer o caminho exato relacionado com a origem da enfermidade ou da intenção que se quer alcançar. Ainda segundo Luiz Cayón (2014):

En algunas ocasiones se requiere algo de un sitio sagrado y la única forma de accederlo es realizando un intercambio recíproco con el espíritu dueño del lugar por medio de algún chamán. En esa dirección, los especialistas chamánicos son los que más se relacionan con los lugares sagrados y saben exactamente los conocimientos, seres y poderes que hay en ellos, y por eso mismo usan diferentes caminos que conectan lugares para hacer curaciones asociadas al ciclo vital de las personas, a las enfermedades, a los bailes rituales, a la guerra, entre otras cosas. En el caso de las curaciones del ciclo vital, en especial cuando nace un bebé, los chamanes especialistas realizan una curación para construir el “alma-cuerpo” del recién nacido y para ello recorren todos los lugares sagrados, nombrándolos y dando atributos humanos al bebé. Varios grupos tukano orientales afirman que esos lugares son “malocas de transformación”, donde, durante los viajes de creación, gradualmente los ancestros humanos fueron adquiriendo los cultivos, alimentos, bienes, objetos, conocimientos y rituales que hoy constituyen a la humanidad. De esa forma, los lugares sagrados se inscriben dentro de las personas, al tiempo que las conectan con sus ancestros y con otras dimensiones del mundo (CAYÓN, 2014, p. 19).

Karamakate se sente então um *chullachaqui*, um reflexo vazio de si mesmo, por não ter mais o domínio dos conhecimentos acerca do mundo que antes lhe foram dados pelos ancestrais criadores e se oferece para seguir na viagem com Evan não porque pretenderia ajuda-lo mais uma vez, como já havia feito a Theo, mas para que ao desempenhar o caminho de volta, em busca da *yakruna*, pudesse também desempenhar um caminho de volta a si mesmo, suas memórias e, por consequência, aos conhecimentos esquecidos que lhe dariam de volta a ligação com seu povo.

Outra interessante relação é aquela que faz Ciro Guerra em relação à construção temporal da obra. Ao escolher uma temporalidade não linear, em que dois tempos distintos se entremeiam no curso da narrativa, o diretor faz uma significativa analogia entre as noções perspectivistas que

retomam um passado primordial através da significação de seres e objetos, fazendo com que eles se sobreponham e interfiram no presente. Para Stephen Hugh-Jones, ao se pensar as narrativas e cantos de cura como “viagens que seguem um caminho particular” (2012, p. 143), entre paisagens geográficas, seres espirituais, animais, pessoas e objetos, estes seriam sintetizações de modos diferentes de pensar o tempo, de maneira cíclica e cumulativa, onde tais referências iconográficas retomariam o tempo mítico justificando assim, o seu reavivamento no tempo dito cronológico. Retomando Chaumeil (2007), Hugh-Jones assim nos coloca a questão:

Escrevendo contra a visão de uma suposta uniformidade nas práticas culturais relativas à morte e ao pós-vida, Chaumeil (2007) enfatiza a diversidade de atitudes e práticas entre diferentes povos ameríndios – alguns sofrem para esquecer de seus mortos, mas nem todos. Referindo-se às “flautas sagradas e ao interesse na ancestralidade entre povos como os Yagua e os Tukano, Chaumeil (ibid: 272) destaca “um deslocamento de uma temporalidade cíclica para uma concepção mais cumulativa de tempo – não verdadeiramente histórica no sentido de que costumamos entender, mas outra em que os elementos dispõem-se em camadas um sobre o outro. Em outras palavras, um tipo indígena de ‘cronologia’”. Concordo com ele, no entanto, gostaria de acrescentar dois comentários. Em primeiro lugar, em histórias orais que tratam de guerras e invasões intergrupais, bem como do contato com traficantes de escravos, seringueiros e outros agentes da sociedade branca, vemos de fato uma concepção de história bem semelhante ao sentido ocidental ou não-indígena. Em segundo lugar, na mito-história xamânica da região do Ato Rio Negro o que vemos é menos o deslocamento de um tempo cíclico para um tempo cumulativo e mais uma aproximação ou fusão de ambos de modo que a sucessão linear de gerações é alinhada com a sucessão circular e repetitiva das estações. O rio linear com suas águas que sobem e correm de modo sazonal ou cíclico é uma imagem potente desta fusão (HUGH-JONES, 2012, p. 154).

Assim é possível entender, por exemplo, o enigmático diálogo entre Evan e o velho Karamakate, onde este afirma ser o cientista não um homem só, mas dois, fazendo assim, alusão ao outro viajante que em outro tempo, provocou uma ruptura no equilíbrio cósmico ecológico ao ignorar as proibições e restrições estabelecidas pela narrativa do xamã e que, por essa noção de tempo cíclico e cumulativo, tornaria a se repetir, devendo ser então reativado para que esse equilíbrio voltasse a ser alcançado.

Figura 21 - Evans, dois homens em um



Karamakate percebe a conexão entre os dois cientistas enquanto pontas soltas de uma mesma história.
 Fonte: Frame de cena do filme O Abraço da Serpente.

A segunda conexão a que gostaríamos aqui de retomar é a da narrativa mitológica que embasa e dá nome à obra de Ciro Guerra, o mito da anaconda ancestral que teria, a partir do surgimento dos primeiros seres humanos espíritos, levado e dispersado a humanidade em ordem hierárquica, pelos territórios dos rios Negro e Vaupés no noroeste amazônico. Essa alegoria nos é apresentada logo de início na bela sequência de cenas que intercala a alternância de tempos nos dois encontros entre cientistas e o novo/velho xamã no início do filme. Aos 08min49s um *close up* focaliza um plano detalhe em uma grande cobra, a grande anaconda ancestral.

Figura 22 - Uso do plano detalhe na anaconda ancestral



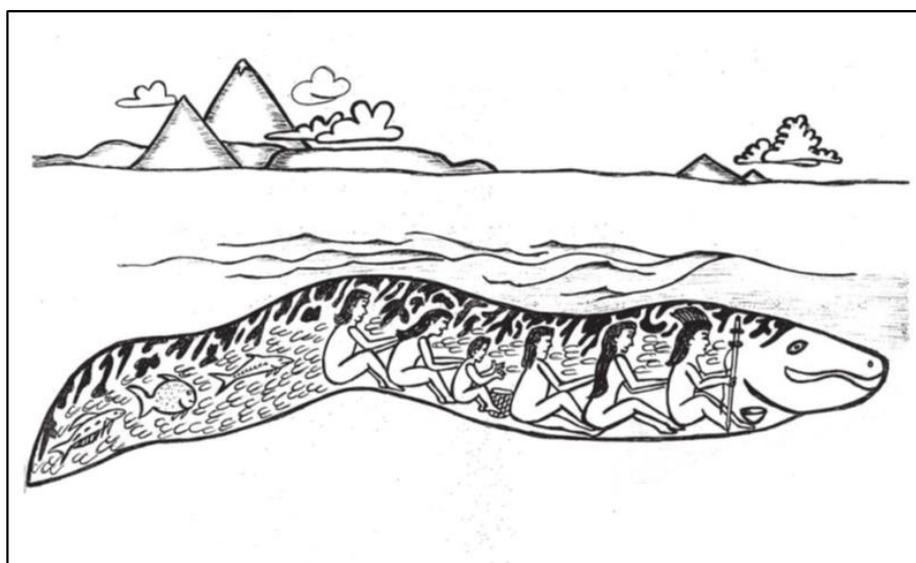
O uso do plano detalhe, um *close up* em primeiríssimo plano, tem por finalidade provocar efeitos psicológicos e emocionais ao espectador

Fonte: Frame de cena do filme O Abraço da Serpente

Esse mito de origem é comum a diversas etnias do noroeste amazônico e diz respeito a uma anaconda ancestral (de variadas nomenclaturas, a depender do grupo a narrá-lo: cobra canoa, cobra grande, canoa da transformação, sucuriju ou anaconda ancestral) teria descido da via láctea através da “porta da água” com toda a humanidade em seu corpo e, ao alcançar a cachoeira de Ipanoré, no baixo rio Uapés, teria emergido do buraco de origem, nas pedras das corredeiras da cachoeira, e ao longo de sua passagem pelo rio, essa primeira humanidade, seres ancestrais-espíritos, iam povoando a terra e ocupando seus respectivos territórios ao longo do rio de forma hierarquizada, em ordem de saída e correspondendo a cada nível/corpo da própria cobra canoa.

Segundo Denise Pahl Schaan a referência à figura da cobra entre os povos do alto rio negro se dá de maneira ainda mais incisiva por ser esse animal considerado a “mãe dos peixes” o que, para sociedades eminentemente baseadas na pesca enquanto subsistência, teria assim uma influência bastante pujante (SCHAAN, 2007, p. 106). Ciro Guerra então toma essa analogia da cobra canoa enquanto, não só metáfora do próprio rio e sua sinuosidade como essa cobra viva a envolver sonhos, realidades e expectativas dos homens que se aventuram em suas águas, como também referência do eterno embate entre o apetite voraz do predador branco sobre os saberes e humanidades da floresta.

Figura 6 - A Cobra Canoa



Desenho da Anaconda Ancestral, Cobra Canoa ou Canoa da Transformação que trouxe a humanidade da Via láctea para a terra

Fonte: Bahsariwii – A Casa de Danças (GENTIL, 2007)

Logo, o mito da “cobra canoa” ou da “canoa da transformação”, diz respeito à dispersão da humanidade ao longo dos rios amazônicos e o povoamento do Rio Negro, Vaupés e seus afluentes. Tomando a síntese das pesquisadoras em arte visual da Universidade Federal do Amazonas, Priscila Passos de Lima e Priscila de Oliveira Pinto Maisel que, tendo por base as narrativas e os desenhos de Feliciano Pimentel Lana, Dessana da aldeia de São João Batista no rio Tiquié, no livro “Antes o mundo não existia”, assim nos descrevem o mito:

Para os Dessana, o mundo ainda nem existia quando uma mulher surge por si mesma coberta de enfeites, ela então fez um “Quarto de Quartzo Branco”, esta era a “Avó do Mundo”. Então, ao surgir um balão que envolvia toda a escuridão do mundo, pois apenas no seu quarto havia luz, ela o chamou de “Maloca do Universo”.

Seu desejo era colocar pessoas nessa grande “Maloca do Universo”. Para isso, transformou ipadu retirado da boca em cinco homens, os “Avôs do mundo”, estes também eram trovões, os “Homens de Quartzo”, também chamados de “Irmãos do Mundo”. Uma vez que eles não cumpriram a função determinada pela Avó do Mundo de criar a luz, os rios e a futura humanidade, ela criou outro ser a quem deu o nome de Bisneto do Mundo, na esperança de que ele pudesse assim cumprir seu pedido.

Os trovões, enciumados, foram acalmados pelo Terceiro Trovão, que juntou suas riquezas e entregou ao Bisneto do Mundo guiando-o em um ritual onde as riquezas viraram gente, que seria a futura humanidade, em seguida, fizeram um desfile no pátio da maloca.

O mito conta que o terceiro Trovão, um dos “Avôs do mundo”, desceu ao “Lago de Leite”, que seria o oceano, na forma de uma cobra levando na sua cabeça, que parecia a proa de uma lancha, o Bisneto do Mundo e seu irmão como os comandantes desta Cobra-Canoa. Eles levavam um par de enfeites mágicos que após o ritual se transformavam em gente e entravam nas malocas deixadas pelo Bisneto do Mundo, estas malocas seriam as Malocas da Transformação, onde hoje estão localizadas cada cidade à margem do Lago de Leite.

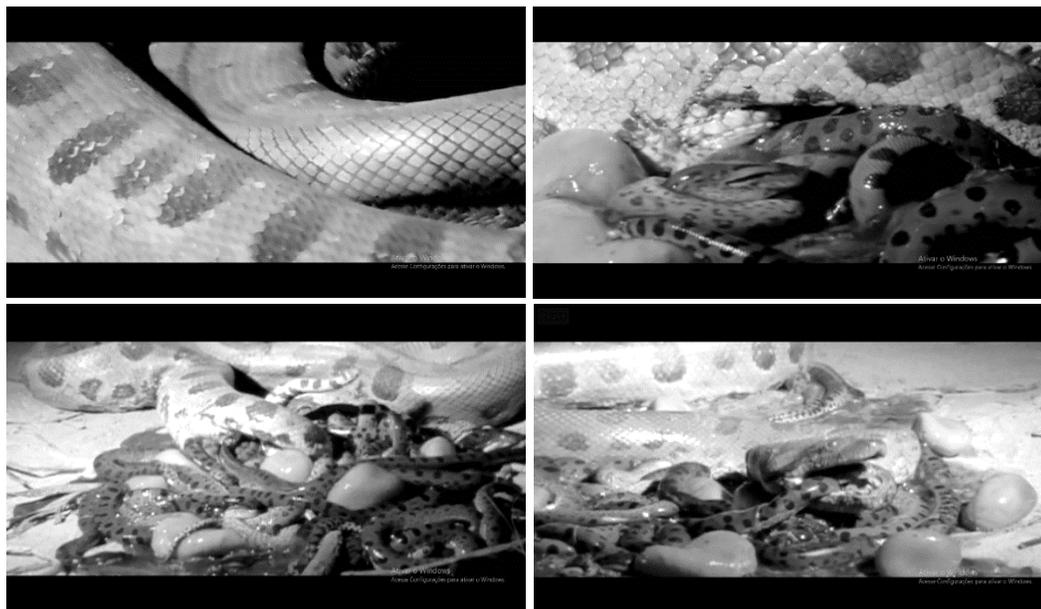
O Bisneto do Mundo, portando seu bastão cerimonial, ia na frente da canoa e seu irmão no centro; dentro da canoa levavam as riquezas que se tornariam a futura humanidade. A embarcação vinha como submarino no fundo da água e a humanidade veio como Gente Peixe. Os enfeites mágicos eram aportados à margem do lago e fundavam ali a população do lugar. As Malocas da Transformação estariam às margens do que seriam Rio Negro, Rio Amazonas e litoral do Brasil.

A cobra, portanto, é a genitora, e o Lago de Leite seria o útero, sendo a responsável pelo transporte de todas as etnias pelo leito do rio e, por fim, o homem branco. Essa seria a visão dos Dessana sobre a origem da humanidade. (LIMA e MAISEL, 2017, p. 4380-4381).

O mito da cobra canoa acima descrito, apesar de contado do ponto de vista da etnia Dessana, é compartilhado, com poucas variações, entre os grupos que partilham de uma mesma tradição histórico cultural e, como dito anteriormente, explica algumas questões importantes, como a hierarquização existente entre as etnias do rio e da floresta, a divisão dos objetos primordiais entre esses mesmos grupos, bem como a importância da região para a história e perpetuação dessas etnias. No filme o diretor Ciro Guerra se utiliza dessa alegoria para nos introduzir ao universo conceitual das etnias do Ato Rio Negro. Com o uso de um canto xamânico como trilha de fundo,

vemos a grande cobra ancestral em um ninho no meio das pedras, de onde eclodem diversos ovos dando vida assim seus inúmeros filhotes.

Figura 24 - Os filhotes da cobra-canoa



O uso da alegoria da cobra que “pari” seus filhotes às margens do rio, nos parece uma clara referência ao mito da cobra canoa.

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

Torna-se clara a analogia com o mito da cobra canoa que vai “parindo” a humanidade no percurso da longa viagem da transformação de espíritos em seres humanos reais no rio Negro. Essa última informação se materializa na montagem do último *take* de abertura, onde um dos filhotes se afasta do ninho e adentra o rio. Esse mesmo filhote passa então, na cena seguinte, ao lado do velho xamã Karamakate que, estando com os pés dentro do rio, faz desenhos em um paredão de pedra. A tomada iniciada em um plano fechado, vai se estendendo então em um plano superaberto, abarcando até que todo o paredão de pedra coberta de petroglifos ocupe toda a extensão da tela, tornando o xamã pequenino perto dos ensinamentos ancestrais.

Figura 25 - O *xamã*, filho da cobra





A montagem remeta a associação dos “índios do rio” como filhos da anaconda e sua conexão com o espaço

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

A construção dessa sequência de cenas se encerra com o “pressentimento” que o velho xamã tem da chegada do segundo cientista. Novamente Ciro Guerra brinca com as alternâncias temporais circulares ao retomar a cena de abertura do filme, onde o jovem Karamakate também presente a chegada do etnólogo Theodor Von Martius. Ressalta-se aí a identidade de “índios do rio” dada na hierarquia social aos indivíduos da etnia tukano. Em vários outros momentos o uso do recurso narrativo da cobra só é passível de entendimento se decodificado a partir das experiências sociais e históricas do complexo cultural do rio Negro.

Uma delas é a cena emblemática da disputa entre uma onça e uma cobra já próximo aos minutos finais do filme. Também construída em uma montagem que alterna cenas da fuga do grupo coihuano dos invasores colombianos, etnia esta, de origem do xamã e que o mesmo havia acabado de reencontrar, inferimos ser esta uma alegoria das diversas identidades concebidas a partir da energia criadora primordial e presentes nas narrativas mitológicas do complexo cultural do Ato Rio Negro. Segundo estas narrativas, aponta Reichel-Dolmatoff (1986), O Sol é reconhecido entre os indivíduos das etnias tukano oriental como o grande poder criador ou energia vital. O Sol, entendido enquanto energia vital, não se criou por si mesmo, nem era “palavra”, nem tão pouco um pensamento, mas um “estado” e, enquanto estado de energia de criação em forma de luz amarela, emanou toda a criação do universo. Mais do que apenas criar, essa energia vital, se assim

podemos a chamar, instituiu as leis que regeriam os ciclos vitais, bem como as normas de como se deveriam conduzir indivíduos e sociedades, sendo assim, mais que divindade, um ente normatizador e legislador.

Após a sua grande criação, o Sol, que não corresponde ao sol como conhecemos hoje, se retirou para *Axpikón-diá*, região paradisíaca, e enviou o sol que hoje conhecemos para ser seu representante eterno e é através dele que o Sol Criador exerce seu poder, sendo este, eminentemente, uma energia de fertilidade (REICHEL-DOLMATOFF, 1986, p. 67-68). Outrossim, ressaltamos ser de grande importância apontar o simbolismo sexual, da fecundidade e das oposições entre masculino e feminino como um grande orientador das relações sociais de tais sociedades entre si e entre estas e a natureza. Ainda segundo Reichel-Dolmatoff, tal simbolismo, entretanto, deve ser entendido em seu sentido mais amplo, enquanto “*división entre categorías de dadores y de receptores, estableciendo así un sistema de relaciones recíprocas*” (1986, p. 69). Dessa forma, a energia solar, é em si, a grande energia geradora de vida, e sendo ele um poder masculino, fertiliza e fecunda o mundo, elemento feminino.

Tal característica do Sol, enquanto energia geradora de vida, pode ser dada também simbolicamente através da cor. A cor amarela, bem como objetos e animais com essa cor, desempenhariam, a partir da imagem dos raios solares, uma função conotativa, ligada diretamente a esse poder fertilizador do Sol em seus muitos e vários estados, que ao se materializarem em elementos animados, ou não, carregam em si o poder fertilizador do Sol. Desse modo, a onça ou jaguar, com sua cor amarela, seria o representante direto do Sol na terra e assim, exercer suas funções:

Según los mitos, el jaguar fue creado por el Sol para ser su principal representante sobre la tierra, no alejado de ella como lo son los emekóri-maxsá y diroá-maxsá. sino siempre presente y visible. Al jaguar se le atribuye ante todo un poder fertilizador. Citaremos aquí algunas ideas que elaboró el informante al respecto: Dice, por ejemplo: "El jaguar creado por el Sol es supremamente grande y está montado sobre la naturaleza, dominando la fecundidad... Como el Sol procreó con su poder, así, el jaguar está procreando, revestido de su color amarillo. Es a la manera como el hombre domina la mujer en el acto sexual". Por cierto, el mismo nombre del jaguar - *ye'e* - corrobora estas ideas. pues se deriva de *ye'éri* = cohabitar. El jaguar es entonces un animal fálico-solar, que hace las veces del Sol, es decir representa su poder fertilizador. [...] El jaguar es el protector mágico de la maloca, no sólo fomentando la fertilidad de sus ocupantes sino también defendiéndola contra toda clase de peligros que pudieran acercarse a ella. (REICHEL-DOLMATOFF, 1986, p. 103).

Sendo o exercício da função de xamã, entre os tucanos orientais, também uma atribuição derivada diretamente do Sol, este igualmente teria como principais prerrogativas a proteção do

grupo/maloca e da selva. Assim, ao ser o responsável por guardar os conhecimentos e ensinamentos sobre a floresta, os animais e o território de modo a, através de uma estreita rede de comunicação com o mundo sobrenatural, manter o equilíbrio que impede o surgimento de crises e enfermidades, estabelece-se um paralelo, uma equivalência entre o pajé/*payé* (na língua Desana) e a onça/jaguar, ou, segundo Reichel-Dolmatoff:

[El jaguar] por su color está asociado con el fuego y por su rugido con el rayo. Está estrechamente asociado con el payé pues lo que éste es para la sociedad, es el jaguar para la naturaleza entera; el jaguar y el payé no se identifican pero son equivalentes (1986, p. 125).

Assim, entre os tucanos se identificam dois tipos de xamãs, o *yai* que significa jaguar (ou pajé onça) e o *kumu*. Enquanto o primeiro é responsável por estabelecer esse diálogo restabelecedor com a natureza através da negociação com os animais, espíritos e pessoas, inclusive se transformando em jaguar para proteger a maloca, garantir a fertilidade da terra e interpretar os conhecimentos a partir dos transe experimentados a partir das plantas e preparados alucinógenos. Além disso, por seu grande poder acumulado, é considerado bom ou mal de acordo com seus atos e relações e tão perigoso quanto a onça. Já ao segundo cabe desempenhar os papéis de mestre de ritual, sábio e sacerdote, um líder político que tem as responsabilidades de dialogar com outras comunidades e conduzir as cerimônias de iniciação.

Nesse sentido, podemos associar a sequência de cenas entre a onça e a anaconda às 01h e 42min como a alegoria do pajé onça que torna a se apoderar dos conhecimentos do seu povo, que volta a tomar posse dos ensinamentos e conhecimentos da grande anaconda ancestral. Por outro lado, a anaconda também tem uma simbologia muito específica entre as etnias do noroeste amazônico. Reichel-Dolmatoff, por exemplo, afirma que entre os Desana o “*güio negro*” é um símbolo uterino, “*devorador y destructor, pero al mismo tempo procreador. Como culebra acuática, ‘brotada de las aguas’, tiene la connotación de lo podrido, de um ‘residuo’ patógeno*” (1986, p. 128).

Figura 26 - Embate entre o pajé onça e a anaconda



Mais uma sequência onde a alegoria animal tem o efeito de remeter às noções multinaturalistas das sociedades que se quer representar

Fonte: *Frame* de cena do filme *O Abraço da Serpente*

A sequência de cenas é construída a partir dos enquadramentos de câmera em primeiro e primeiríssimo plano, esse recurso tem por objetivo enquadrar e enfatizar detalhes e expressões

faciais, a fim de extrair a máxima carga dramática dos personagens enfocados. A utilização dos variados recursos de enquadramento da lente da câmera trabalha na perspectiva de colocar o espectador mais próximo ou mais distante dos eventos que se desenrolam no *mise en scène*⁶⁵. Experimentamos assim a proposta imersiva do diretor Ciro Guerra que nos coloca então no coração da floresta onde se desenrola o embate simbólico entre a anaconda ancestral e o pajé onça.

Outra interpretação possível para esse embate nos leva ao último elemento que gostaríamos de trabalhar, a alegoria do rio. A obra descrita como um *road movie*⁶⁶ da floresta, ou um *river movie* (filme de rio) para alguns, haja a vista o desenrolar da trama acontecer através das lentas viagens em canoas através dos rios Negro/Uapés, apresenta uma gama de elementos estético narrativos que são encarregados de “falar” sobre as simbologias inerentes ao rio entre as sociedades partilham do complexo cultural do Ato Rio Negro.

Enquanto um dos elementos fundantes na narrativa mítica dessas sociedades, a água, representa “essencialmente um elemento feminino, mas de caráter ambivalente: associado com o líquido amniótico, representa a enfermidade, mas também tem um caráter purificador”, dessa forma, enquanto um desdobramento de tal princípio feminino, “ao longo dos rios se estendem os cordões umbilicais que unem o indivíduo com o paraíso uterino de *Axpikon-diá*” (REICHEL-DOLMATOFF, 1986, p. 124).

Logo, a referência da extensão rio/Karamakate na cena de abertura traz em si o tom carregado de simbolismos e alegorias das referências que estruturam a obra do colombiano Guerra. Nesta cena inicial que abre o filme, vemos uma câmera que percorre e emerge das águas do rio, mais uma vez em *contra-plongée*, reforçado por uma trilha incidental com sons do rio e da floresta, construindo assim a noção de que o personagem indígena em cena seria uma extensão da própria “natureza” do rio. Em seguida a câmera sobe em um *close up*⁶⁷ no rosto do mesmo e somos então apresentados ao personagem condutor da narrativa, Karamakate. A ideia da extensão indivíduo/rio é então reforçada pela sequência onde o mesmo personagem parece “perceber” a chegada da canoa

⁶⁵ Expressão francesa usada para se referir a todos os elementos que compõem a encenação, desde figurinos, cenários, iluminação, som, personagens, etc.

⁶⁶ Ou filme de viagem, gênero cinematográfico em que a o enredo da narrativa transcorre durante uma viagem onde várias “situações-problema” se apresentam aos personagens relacionados. Clássicos do gênero são: *Easy Rider* (Sem Destino - 1969), *Bye, Bye Brasil* (1979), *Paris, Texas* (1984), *Rain Man* (1988), *Telma e Louise* (1991), *Priscila, a Rainha do Deserto* (1994), *Central do Brasil* (1998), *Y tu mamá también* (2001), *Diários de Motocicleta* (2004), *Pequena Miss Sunshine* (2006).

⁶⁷ Termo inglês que significa “fechado”, “muito perto”. Em cinema significa um enquadramento de câmera bem próximo do objeto ou pessoa que se quer detalhar.

que traria o primeiro cientista a contatá-lo acompanhado do seu ajudante, o também indígena, Manduca.

Figura 27 - Cena extensão Rio/Karamakate. Chegada de Theo





Os Povos tukano e arauak como povos do Rio
 Fonte: *Frames de cena do filme O Abraço da Serpente*

Antes de ser uma mera e simplista alusão a mais um exotismo natureza/cultura, a simbologia da cena indica algo mais. Entre as etnias do Ato Rio Negro há um avançado grau de estratificação no que diz respeito a organização e hierarquização social entre os diferentes grupos que habitam a região. Segundo Julio Cezar Melatti as sociedades do noroeste amazônico, apesar da grande variedade linguística e de narrativas mitológicas, em via de regra tais sociedades descendem de uma mesma “Anaconda” (cobra grande, cobra canoa) ancestral que dispersou tais grupos ao longo do rio ordenando-os hierarquicamente do mais alto ao mais baixo grau de acordo com as partes do seu corpo que deram origem a cada um dos grupos, da sua cabeça até a extremidade da sua cauda. (MELATTI, 2016, p.03).

Os grupos indígenas mais próximos ao rio estão situados, hierarquicamente, acima dos grupos mais afastados, situados nos interflúvios dos rios, sendo assim tratados e considerados a partir dessas estratificações sociais:

As unidades [linguísticas] unilineares se ordenam hierarquicamente, de tal modo que as sediadas nos rios principais se consideram superiores às que estão nos seus afluentes, e as que vivem a jusante, superiores às que moram a montante. A hierarquia está presente em todos os níveis de inclusão e ordena os grupos patrilineares (fundamentados a partir da descendência paterna) da mesma fratria⁶⁸, os clãs do mesmo grupo patrilinear, as linhagens do mesmo clã, chegando até ao grupo de irmãos.

[...] Aos índios das famílias tukano e aruaque que vivem juntos aos rios, organizados em unidades patrilineares, exogâmicas (se relacionam matrimonialmente com pessoas fora do grupo linguístico de origem)⁶⁹, hierarquizadas e com vários níveis de inclusividade, aos

⁶⁸ Fratria ou sib é uma espécie de linhagem social dentro do grupo étnico, que está relacionada direta ou indiretamente à origem do povo ou à origem do mundo, quando os grupos humanos receberam as condições e os meios de sobrevivência. Os sibs ou fratrias são identificados por nomes de animais, de plantas ou de constelações estelares que, por si só, já indicam a posição de hierarquia na organização sociopolítica e econômica do povo. Da mesma maneira, os nomes dados aos indivíduos indígenas estão diretamente relacionados ao sib ou à fratria a que pertencem, ou seja, à posição hierárquica que cada indivíduo ocupa dentro do grupo (LUCIANO, 2006, p. 44).

⁶⁹ Marcações nossas.

quais até aqui me referi, costuma-se chamar, de forma a simplificar, de “índios do rio”. Longe, porém, dos rios caudalosos, nos interflúvios, habitam os macus, que se articulam aos índios do rio, mas não do mesmo modo que estes se articulam entre si.
[...] Os índios do rio, apesar de políglotas não se dispõem a aprender uma língua macu e muito menos os consideram como parceiros matrimoniais; tomam-nos como muito pouco humanos e até incestuosos, pois se casam com pessoas que falam a mesma língua e não seguem os mesmos padrões de residência dos índios do rio (MELATTI, 2016, p. 03-04).

Demonstra-se assim, a força do rio enquanto elemento constituinte da identidade dos grupos que partilham do complexo cultural do rio Negro e como linha narrativa e que nos levam a uma última interpretação possível do uso e escolha das alegorias em destaque, a saber a a onça, a anaconda ancestral e o próprio rio. Por ser um elemento de essência feminina, o rio enquanto elemento fundacional da narrativa passa a ser o grande personagem feminino da trama, o que pode ser reafirmado a partir da fala do próprio diretor quando perguntado sobre qual imagem da selva o mesmo buscava representar:

REVISTA METROPOLIS – Que Amazônia você buscou ali?

GUERRA – Quase não existem mulheres no meu filme, mas não por um machismo e sim porque o ideal de feminino precisava estar encarnado na própria simbologia da Amazônia que, no fundo, é a protagonista da trama. Ela é a mulher mítica de onde tudo se origina. (GUERRA. Entrevista concedida a Revista Metropolis em 13 de abril de 2016).

Assim, se entendemos que dentro da cosmologia tukano oriental, *Ye'pá-masa* é a “avó do mundo” é, analogamente, entendida como a própria terra, de onde as árvores seriam seus cabelos e animais e seres humanos seriam os “piolhos” que viveriam em seu corpo, a ela também é atribuído o “parto” do *caapi*, planta com propriedades alucinógenas e que, ao ser bebida pelos pajés lhes permitiriam acessar ao mundo mitológico e real que está invisível aos olhos comuns, e assim estar na presença dos criadores.

Segundo Christine Mavrick (2000), a experiência alucinógena do *caapi* se dá a partir de três etapas, onde na primeira há a sensação de um sobrevoo sobre a terra, em um segundo momento se daria um temor dos animais de poder, em especial onças e cobras, e por último se alcançaria o estado de euforia por se encontrar na presença dos criadores. Tais etapas ao serem conduzidas pelos cantos e ordenações dos xamãs poderiam “fazer ver” doenças e seres associados aos desequilíbrios que provocariam enfermidades ou apontariam inimigos dos quais se precisaria eliminar.

Tal alegoria nos reporta imediatamente às cenas finais da película onde, a partir de uma montagem que joga com o posicionamento das câmeras e alterna luz e escuridão, somos inseridos em um ritual xamânico no qual Karamakate percebe ser necessário iniciar o estrangeiro nos conhecimentos e ensinamentos da floresta através do consumo do *caapi* única forma, assim, de fazê-lo compreender tal importância. Essa alegoria utilizada por Ciro Guerra na narrativa muito se assemelha a uma outra análise empreendida pelo antropólogo Peter Gow (1995) que, ao fazer um paralelo entre a forma como as populações do Alto Ucayali peruano fazem acerca das noções de sonho e alucinação entre o cinema e o consumo da *ayahuasca*⁷⁰, nos apresenta uma importantíssima descrição de como a experiência da ingestão do *caapi/ayahuasca* presente nos relatos dos “xamãs treinados” ou “*ayahuasqueros*” se dá a “ver”:

Através do *ayahuasca*, a floresta como interior é interiorizada no corpo, que desta maneira transcende sua capacidade sensorial cotidiana para permitir ao sujeito acesso visual direto à verdadeira natureza da aparência visível, como as cidades e os corpos dos seres poderosos.

Este processo pode esclarecer-se com referência ao modo pelo qual a própria experiência costuma ser descrita. Certo tempo depois de ingerida a infusão, o *ayahuasca* começa a agir sob a forma de anacondas que emergem da escuridão e enrolam-se em volta do estômago de quem a bebeu, depois forçam a entrada pela boca e descem até o estômago para causar náusea e vômito intensos. Trata-se das alucinações iniciais de medo, que são descartadas por serem mentiras. Nesta fase, a *ayahuascamama*, o ser poderoso, revela-se inicialmente àqueles que ingeriram sua forma cotidiana, o vinho *ayahuasca*. O interior do corpo começa a vir à superfície e a circundar o sujeito. Nas fases subsequentes de intensa alucinação, quando a *ayahuascamama* revela-se sob sua verdadeira forma de uma bela mulher que canta e mostra a realidade oculta à pessoa que tomou a droga, há uma sensação de euforia corporal, normalmente mencionada pelos nativos como “vôo” (GOW, 1995, p. 47).

Temos então uma interpretação a mais na alegoria do embate entre pajé onça e anaconda nas cenas que precedem o ritual final, a da mesma nos apresentar, através do simbolismo animal, a ideia do consumo da anaconda ancestral que o fará aceder aos conhecimentos ao fazê-lo ver a verdadeira identidade da floresta e de seus Criadores. A montagem da sequência final, corrobora, assim, com a fala acima descrita por Gow. A sequência de cenas inicia com a preparação do corpo de Evans com as pinturas da onça e da preparação do *caapi medora*, um pó de *caapi* em

⁷⁰ Ainda no capítulo 2, subtópico 2.3. A vida cultural do Rio Negro: definindo espaços e gentes, página 99, apontamos as referências e aproximações de nomenclatura entre as plantas de potencial alucinógeno entre os diversos grupos indígenas amazônicos.

analogia ao pó de *Virola* de *Vixó-maxsé*, que ao ter sido misturado com a última flor da *yakruna* se torna então o *caapi* mais poderoso de todos.

Em seguida, Guerra se utiliza mais uma vez do recurso de um plano superaberto em *contra plongée* de Karamakate que, centralizado em meio a escuridão da floresta e posicionado de frente para a câmera, direciona seu olhar a Evans que tecnicamente assumiria o mesmo lugar que a plateia. Esse recurso narrativo denominado de “quebra da quarta parede” (GERBASE, 2012), denota então o sentido de que o produtor da obra sugere uma suspensão na descrença ficcional e na posição de passividade a que a plateia observa a obra. Sendo então chamados a participar da ação, os espectadores são então convidados a se posicionar de maneira mais crítica aos eventos que se desenvolvem.

Karamakate: (Pintando os motivos da onça nas costas de Evans) – Isto é *caapi medora*, a mais poderosa de todas. Ela existia antes da criação, antes da descida da cobra. Ela vai te levar para vê-la. Ela é enorme, assustadora, mas não debes ter medo. Tens que deixar que ela te abrace. O abraço dela vai levar-te a locais antigos, onde a vida não existe, nem mesmo o seu embrião. Bebe isto.

Evans: (recusando A cuia de *caapi* que o xamã lhe oferece) – Eu tentei matar-te. Eu não mereço isso.

Karamakate: - Eu também te matei. Antes, no tempo sem tempo, ontem, há 40 anos, talvez 100. Ou há um milhão de anos. Mas tu voltaste. Não era para eu ensinar ao meu povo. Era para ensinar a ti.

(Evans então toma todo o conteúdo da cuia e a Karamakate se dirige para a câmera plateia)

Karamakate: - Dá-lhes mais do que pediram. Dá-lhes uma música. Conta-lhes tudo o que viste, tudo o que sentiste. Regressa como um homem íntegro. (soprando o pó de *Virola* na direção da câmera) Tu és coihuano.

Figura 28 - Preparação do pajé onça







A quebra da “quarta parede” como um recurso de inserção do espectador na narrativa, é aos “brancos” que fala Karamakate

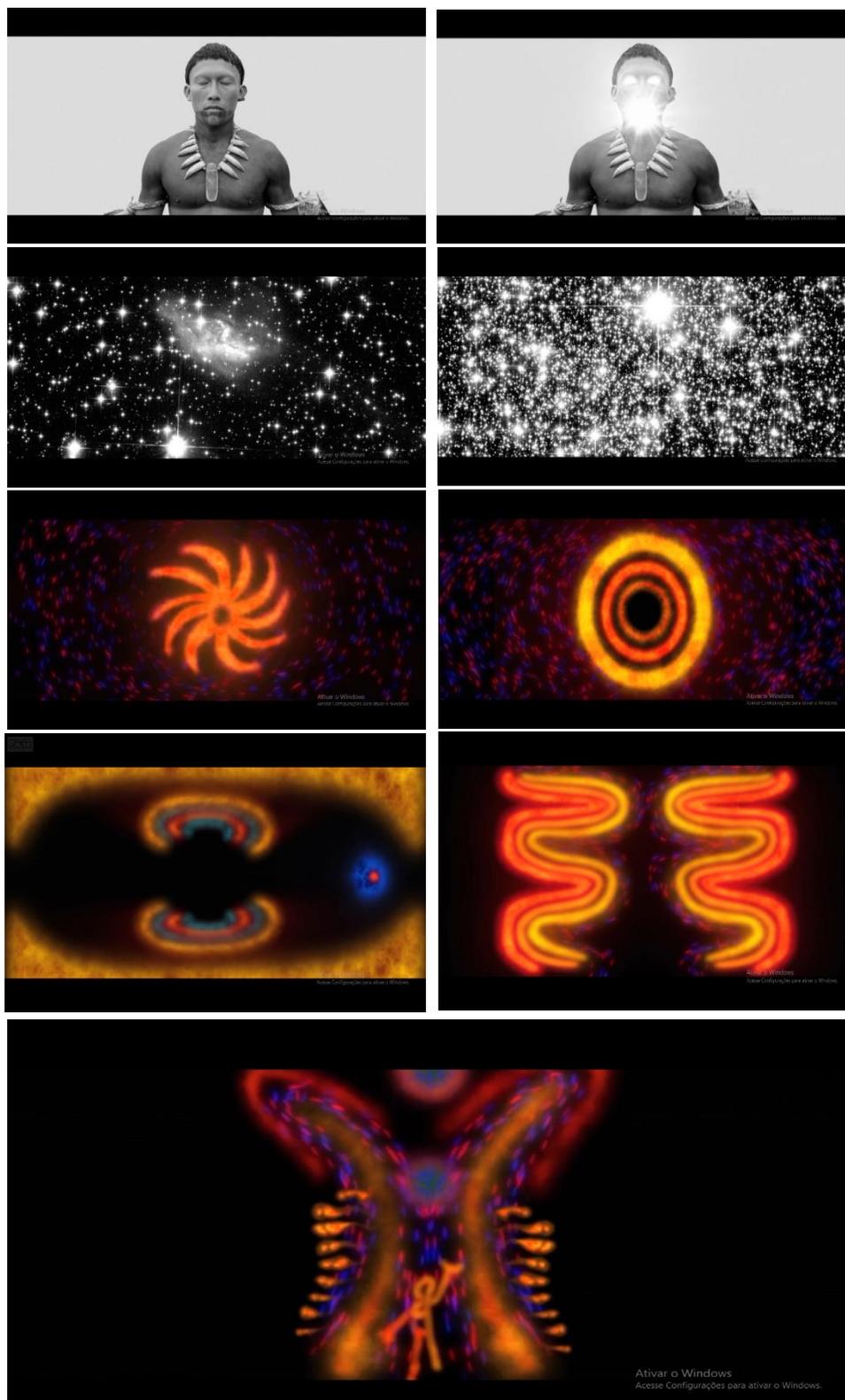
Fonte: Frames de cena do filme O Abraço da Serpente

Começa então a sequência final correspondente à jornada do transe do *caapi* e experimentamos então, enquanto o personagem Evans, das sensações e visões do transe alucinatório. A jornada de transformação do estrangeiro Evans em coihuano passa exatamente pelos estágios apontados por Mavrick (2000) e Gow (1995) em seus estudos sobre os efeitos alucinógenos das plantas utilizadas pelas etnias amazônicas em seus rituais, somos então imersos em uma sonoridade que mescla os sons da floresta com os cantigos ancestrais e somos lançamos em um sobrevoo pelas paisagens e lugares sagrados, pedras, montanhas e rios.

Em um *take* em plano superaberto, vemos então imagens dos rios Negro e Vaupés, com suas curvas sinuosas semelhantes à grande anaconda ancestral e, em um corte súbito vemos a imagem do jovem xamã Karamakate imerso em um fundo branco de olhos e boca fechados. O xamã abre então os olhos e a boca e deles irradia flashes de luz branca que vão aumentando até inundar todo o quadro e de repente nos vemos lançados no espaço, na Via Láctea, lugar de origem de *Vixó-maxsé* e das outras entidades sobrenaturais (REICHEL-DOLMATOFF, 1968, p. 57). As luzes das estrelas então se transformam em elementos gráficos pulsantes em cores vibrantes. Sete motivos diferentes de elementos gráficos parecem vibrar e se mover em cores vivas nos dando, através da experiência da tela do cinema, a impressão de que somos nós que estamos vivenciando essas visões.

Figura 7 - A viagem cósmica do pajé





Único momento onde a tela ganha colorido, a montagem das cenas cria uma sequência inebriante e hipnótica, com que o espectador de fato, mergulhe na experiência do transe xamânico do *caapi*
Fonte: *Frame de cena do filme O Abraço da Serpente*

O sonho e a alucinação, que para Theo e Evans são meras esferas psíquicas da fisiologia humana, para os personagens indígenas amazônicos é espaço real, vívido e físico da experimentação social, histórica e biológica. O sonho e a alucinação são assim mais do que interferências indesejáveis à percepção clara e objetiva da realidade, mas elementos fundamentais para sua visualidade e compreensão. São assim espaços de contato, comunicação e aprendizado.

Mais do que uma metáfora do quão desconhecemos dos saberes e formas de observar e construir conhecimento das diferentes sociedades indígenas, até mesmo aquelas que a muito já se mesclaram à sociedade não índia, ou que ainda vivem um processo de ressignificação e retomada de suas identidades e culturas, concordamos com Maria Helena Rueda, professora de literatura e cultura latino-americana da Universidade *Smith College* ao apontar ser o longa de *Ciro Guerra* uma grande “metáfora de como a Civilização Ocidental projetou na floresta tropical seu desejo de encontrar uma cura para todos os males e um meio de sonhar” (2017), sendo a *yakruna* do filme a projeção e representação simbólica de nossos próprios anseios e visões sobre a selva.

O uso da ideia do sonho parece se assemelhar, em *O Abraço da Serpente*, a uma metanarrativa, onde a própria linguagem do cinema é usada enquanto uma analogia à fuga da realidade empreendida no momento do sonho. Assim, ambos parecem fazer referência às narrativas da floresta construídas pelo cinema, onde a selva era vista como um espaço onírico, espaço do irreal e fantástico por excelência. Esse recurso pode ser lido, como apontam Ramos e Abreu (2016), a uma chamada experiência estética do “realismo fantástico sulamericano”, onde:

[...] a presença não é uma ilusão [no cinema], mas uma alucinação que é verdadeira em seus efeitos. Mac Dougal, antropólogo cineasta, considera o filme recurso poderoso de perturbação das fronteiras entre a percepção sensorial e a memória (ou sonho) (RAMOS e ABREU, 2016, p. 323).

A esfera do sonho e da alucinação assim, mais do que fugas da realidade, fazem parte dos modos diferentes de produzir conhecimento das sociedades do noroeste amazônico e, a partir de diferentes formas de se perceber, relacionar e compreender o meio em que se vive, levam em consideração diferentes e criativas formas de pensar e sentir os espaços, eventos e relações que se constroem entre as sociedades localmente situadas ou entre estas e outros grupos humanos, ou como propõe Fredrik Barth (1995)

“Conhecimento” não é caracterizável como diferença: na verdade, o mesmo conhecimento ou similar é obviamente usado e reproduzido em diferentes populações locais para fornecer motivos par seus pensamentos e ações. Mas também existem corpos de conhecimento muito divergentes e diferentes maneiras de conhecer dentro das populações, bem como entre eles. Assim, um foco no conhecimento articula a cultura de uma forma que a torna transitiva na interação entre as pessoas, devido ao seu uso potencial para ambas as partes. Assim, outros modos de representação e outros e mais dinâmicos questões vêm à tona quando modelamos a cultura em tais modalidades: variação, posicionamento, prática, troca, reprodução, mudança, criatividade (BARTH, 1995, p. 66).

Dessa forma, pensar a formação de professores para o ensino da história e cultura indígena é também pensar uma educação para a diversidade no sentido em que esse abarque os diversos sentidos da educação e da construção do conhecimento para além do sentido da apreensão racional e objetiva da qual o ensino formal se limita. É acima de tudo compreender que campos subjetivos também podem envolver diferentes tessituras do saber a partir de diferentes percepções como aquelas acerca do tempo e da memória e que, muitas vezes, estão relacionadas com formas diferenciadas de apropriação como os são o sonho e a alucinação.

Em um modelo educacional classificado como sensorial como o é a grande diversidade de povos indígenas no Brasil, as formas de construção do “aprender” podem assim passar pelo processo gradual de obtenção de chaves de leitura e percepção de mundo (OLIVEIRA, 2016, p. 65) em um sistema de construção do saber que tem por base uma relação sensorial e equitativa com o meio onde a grande e principal diferença em relação à forma de construção do saber/conhecimento do pensamento ocidental está localizado, justamente, na relação ética estabelecida com o ambiente. Em sua tese de doutoramento, Melissa Santana de Oliveira, ao pensar a noção de perspectivismo de Viveiros de Castro relacionada às diferentes formas de se relacionar com o meio e assim construir saber aqui em análise, assim o pontua:

Viveiros de Castro (2002), ao discorrer sobre a qualidade perspectiva do pensamento ameríndio, aponta que uma diferença relevante é que, enquanto o pensamento ocidental é “antropocêntrico” – limita a intencionalidade à espécie humana e atrela a isso uma posição superior desta espécie frente às outras, promulgando uma assimetria entre a espécie humana e as demais –, o pensamento perspectivista é “antropomórfico” e amplia, expande a condição de humanidade para além da espécie humana. Isso implica uma concepção diversa de conhecimento: enquanto para a ciência ocidental conhecer é objetivar, retirar a intencionalidade e a subjetividade, para o pensamento ameríndio conhecer é subjetivar, atribuir intencionalidade. [...] O xamã é aquele que melhor conhece o mundo natural, pois é capaz de captar e traduzir o ponto de vista dos animais – captar que o que é natureza para um pode ser cultura para outro. [...] O saber-ver xamânico é alcançado através da ingestão de alucinógeno ampliado pelos sonhos, e se opõe ao saber fazer predatório dos brancos, que toma a floresta como inerte (OLIVEIRA, 2016, p. 65).

As noções de sonho e alucinação são assim entendidas, como dimensões da experiência cognitiva e sensitiva de cura, de apreensão e conhecimento do outro, do mundo e da floresta, realizada pelos diferentes povos indígenas amazônicos a partir da proposta de reprodução dos padrões visuais oriundos da ingestão da ayahuasca/*caapi* e sua analogia com o movimento da Anaconda no rio e no corpo de quem o ingere se faz a partir da ampliação da percepção, a comunicação com o todo e elemento de apreensão e construção do conhecimento da floresta.

Portanto, o sonho e a alucinação se tornam não processos antagônicos e impeditivos do aprender/conhecer, mas seriam sim meios de atribuição de intencionalidade que “fazem ver” ao conhecimento necessário à manutenção de um equilíbrio que mantém a coesão social e ao contrário de um conhecimento que pressupõe o domínio e consumo irrestrito do ambiente, o mesmo tem como horizonte de perspectiva uma relação equilibrada com o meio. Todas essas discussões se articulam, então, com a proposta até aqui apresentada de refletir uma formação docente voltada para a uma descolonização do saber e de um ensino em perspectiva intercultural crítica que conceba a importância de se perceber e dialogar com o diferente, necessitando antes para isso, de um exercício de desconstrução das bases hierarquizadas erigidas pelo saber/poder colonial.

3.2 O blog “Cobra Grande” como recurso pedagógico para formação de professores

Por fim gostaríamos de apresentar, como produto educacional resultante da pesquisa aqui apresentada, o *Blog Cobra Grande*, acessível através do link: <https://cobragrandehistoriaeeducacao.blogspot.com/>, como um espaço de debate e compartilhamento de informações e produções voltadas para a ensino aprendizagem de história e cultura indígena em perspectiva intercultural crítica, pensada também para a diversidade e utilizando o cinema como linguagem possível para se abordar essa diversidade em sala de aula. Um *blog* para educadores, amantes do cinema e apoiadores da causa pela diversidade étnica e cultura do Brasil.

A dinamização do ensino mediante o uso das Tecnologias da informação e comunicação (Tic's) e dos recursos advindos do avanço tecnológico, principalmente aquele proporcionado pela democratização das redes, além de propor uma prática que efetivamente trabalhe o ensino de história e cultura indígena em uma perspectiva intercultural, de aproximação, diálogo e troca entre modelos e padrões culturais diferenciados bem como, permitir o uso das tecnologias da informação

no ensino, aproximando, esse conhecimento da diversidade cultural brasileira, se dá a partir da coleta, avaliação, organização e criação de roteiros de apresentação de acervos e informações coletados de forma dinâmica, nos possibilitando avaliar a receptividade do que está sendo compartilhado, tornando assim a prática pedagógica cada vez mais democrática.

Dessa forma, a proposta de construção de um *blog* como produto educacional, se torna atrativa por ser essa uma mídia mais acessível, simples de ser mantida e alimentada e apresentar a possibilidade de diálogo com um público amplo e diversificado. Segundo Rodrigo Ferreira de Almeida, “quando pensado na educação, o *blog* rompe a visão tradicional do estudante como receptor passivo de informações, pois ele passa a interagir e produzir conteúdo, seja como leitor ou como seu administrador” (ALMEIDA, 2018, p. 138). Ao comentário do autor, gostaríamos de acrescentar, também, a perspectiva de formação continuada do professor, que ganha assim a possibilidade de encontrar, em um só lugar, uma gama bastante diversificada de conteúdos que podem contribuir para suprir o pouco direcionamento dado para a formação voltada para as relações étnico-raciais na academia.

Utilizando uma interface participativa e comunicativa, a proposta é que através do uso dos recortes e trechos do filme *O Abraço da Serpente*, roteiros de estudo, guias de atividades, propostas de análise e sugestões de obras cinematográficas e outros produtos audiovisuais, historiográficos e literários produzidos por e sobre os povos ameríndios, além de links de sites e repositórios que possam ser utilizadas pelo professor para o ensino de história e cultura indígena em sala de aula, seja possível ao professor aperfeiçoar sua formação sobre o assunto, bem como se aprofundar no universo de apreensão e construção do conhecimento a partir da perspectiva ameríndia, contribuindo assim para uma educação para as relações étnico-raciais em perspectiva pluriétnica e intercultural.

Outra vantagem da criação do *blog* como produto educacional é a possibilidade de constante alimentação, que pode não só ser um meio de divulgação de produção acadêmica, mediante artigos e outros modelos de texto, como dividir e incentivar a troca de ideias e a produção conjunta de materiais de uso educacional com leitores e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento. Portanto, abaixo elencamos alguns “*prints*” de tela com algumas informações de como ele foi construído e pode ser visualizado, bem como alguns temas e assuntos abordados até o momento:

Figura 30 - Interface inicial apresentando sempre a postagem com a data mais recente



Fonte: a autora

Figura 31 - Barra de menu lateral para acesso a postagens mais antigas e informações de autoria



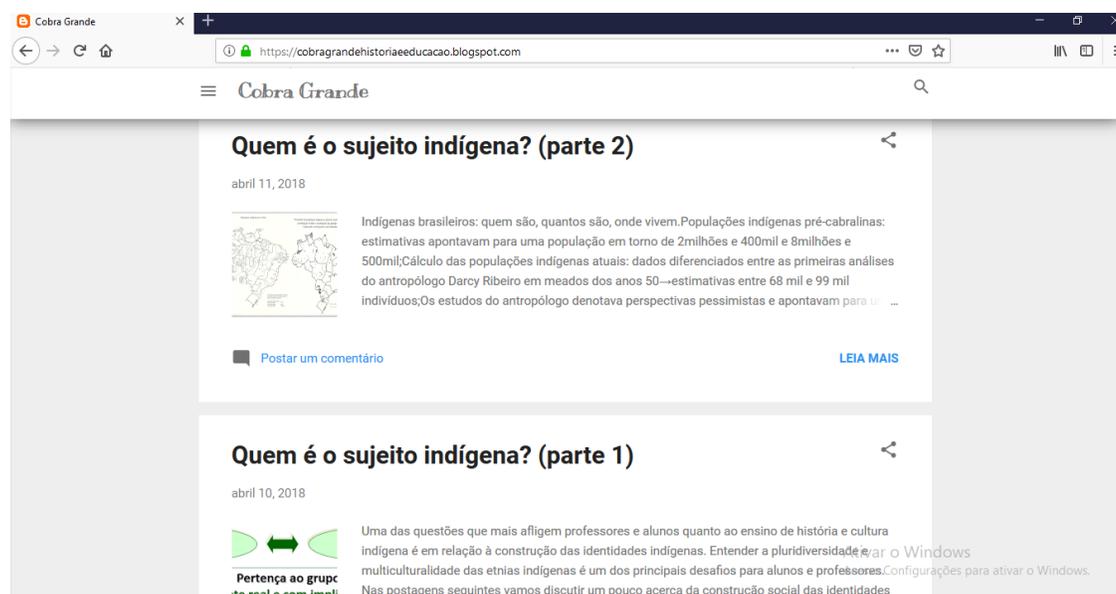
Fonte: a autora

Figura 32 - Postagens informativas explicando o uso do nome e sua relação com o tema trabalhado no texto dissertativo com linguagem mais acessível a um público mais amplo e diversificado



Fonte: a autora

Figura 33 - Postagens com debates e informações básicas para auxiliar na formação continuada do professor que pretende abordar a temática indígena em sala de aula



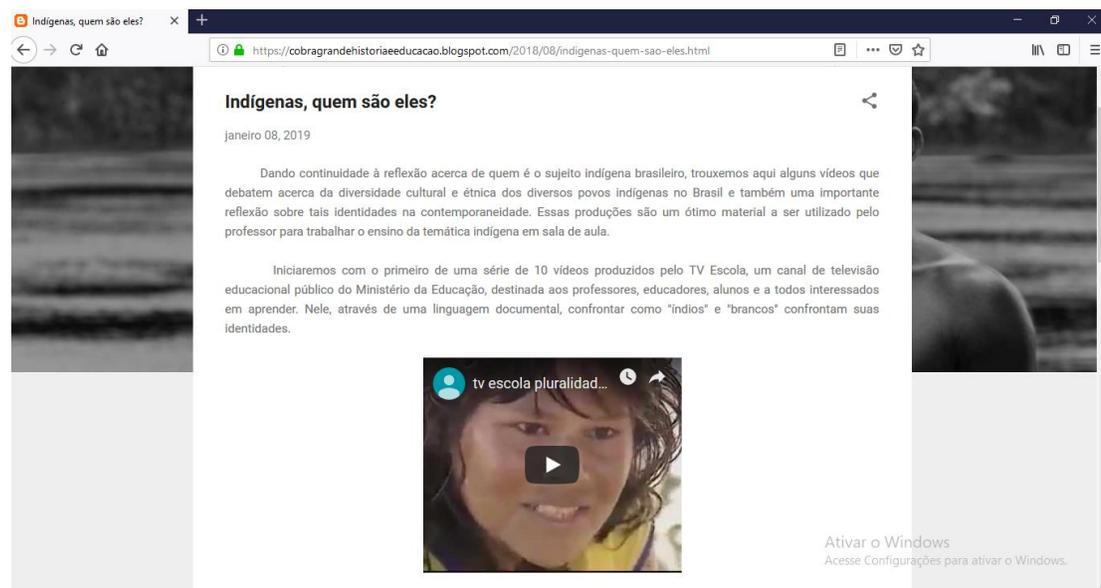
Fonte: a autora

Figura 34 - Postagens com textos que articulam a linguagem cinematográfica e o ensino de história e cultura indígena



Fonte: a autora

Figura 35 - Compartilhamento de vídeos, links e bem como outras produções audiovisuais e repositórios que podem ser úteis ao trabalho do docente



Fonte: a autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de nos levar a repensar o papel dos diferentes povos indígenas na história do Brasil, a lei N.º 11.645/2008 vem nos possibilitar refletir a constituição social e política do país. A ideia de uma identidade e cultura nacional esconde inúmeras diferenças, sejam de classe social, de gênero, étnicas etc., ao buscar uniformizá-las, negando não só os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos, mas também as violências sobre grupos, a exemplo dos indígenas e daqueles oriundos da África, que foram submetidos à vivência em ambientes coloniais.

Portanto, buscou-se demonstrar aqui como uma problemática que ainda deve ser enfrentada, especialmente no campo da educação, a saber, o fato de que ainda se estuda, comumente, a história dos povos nativos da América a partir da chegada do colonizador europeu, pós o evento de 1492, como se antes estes povos não possuíssem história ou qualquer tipo de produção cultural ou material de maior importância ou destaque. Um ponto ainda mais grave é que as representações que encontramos dos povos e comunidades indígenas nos livros didáticos e nas escolas são de povos estáticos, que não possuem uma cultura dinâmica, em noções carregadas de estereótipos como as noções de canibalismo que, mais do que ressaltar a diferença, reforçam ainda mais uma ideia de selvageria e animalidade atribuída ao diversificado conjunto dos povos ameríndios.

Outra representação preocupante que se buscou questionar foi a do indígena na como mera vítima do processo colonial. Não cabe aqui negar a extrema violência a que esses grupos foram submetidos ao longo do processo de colonização. Violências físicas, como combates diretos e desiguais, doenças, escravidão etc.; violência simbólica, como mudança nos processos de trabalho, estrutura social, ritos e práticas cotidianas. Essas modificações forçaram uma reconfiguração na cultura indígena, mas isto não implica que estes povos tenham desaparecido ou que não tenham desenvolvido estratégias de readaptação e permanência.

Buscamos igualmente demonstrar como a década de 1980 foi uma década emblemática para essa guinada nos pressupostos e conteúdos norteadores do ensino de História, em muito fruto dos questionamentos políticos e culturais iniciados nas conturbadas décadas de 1960-70 onde se buscava, em meio ao rigoroso cerceamento dos governos militares, encontrar e compreender a fundo as raízes de uma identidade nacional verdadeiramente popular, diversificada e resistente. O

desencadeamento de um processo que visava alcançar uma sociedade efetivamente justa e democrática culminou, finalmente, na elaboração de uma nova constituinte que reformulou a Constituição Nacional e reestabeleceu os parâmetros, tanto dos direitos políticos dos cidadãos brasileiros como, naquilo que aqui nos interessa, pelos princípios reguladores da educação nacional voltada para a diversidade

É a partir da promulgação da Constituição de 1988 que iram se efetivar não só uma preocupação pelo respaldo ao estado democrático de direito, como também se reflete um reconhecimento da diversidade da população brasileira, assim como a adoção de medidas que viessem a resguardar os princípios fundamentais dos direitos humanos, o respeito às diferentes matrizes religiosas, a livre expressão, as diferentes culturas e principalmente um reconhecimento e defesa da alteridade indígena. No entanto é preciso que se compreenda que tal conquista também foi reflexo de uma significativa ação militante das organizações indígenas que buscaram, a partir desse mesmo período, alcançar, no campo institucional, a conquista de demandas próprias e que há muito permaneciam invisibilizadas.

Consideramos ser de fundamental importância pensar o uso ou o estudo das mitologias indígenas em sala de aula, a partir da análise empreendida, segundo seus próprios códigos de elaboração e linguagem e que permitam uma dimensão aproximada de leitura desde um campo semântico também específico e diferenciado. Assim, o termo decolonial, aqui utilizado como uma categoria chave de entendimento, parte de uma escolha teórica baseada nos pressupostos epistemológicos advindos dos debates do grupo de investigadores latino-americanos intitulado *Modernidad/Colonialidad*, surgido entre os anos 2000, e que visa, entre outras coisas, a crítica contundente aos pressupostos epistemológicos eurocentrados tidos como hegemônicos a partir da Modernidade, transcendendo assim, o que os decolonialistas denominam de colonialidade do saber/poder.

Demonstramos assim, ser o conceito de perspectivismo e multinaturalismo ameríndio desenvolvidos pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro o que mais se aproxima dessa proposta teórica acima apontada, uma vez que desafia a imposição colonialista da lógica Ocidental ao propor ontologias e epistemologias de compreensão do real que fogem do arcabouço hegemônico dos paradigmas estruturantes. O autor propõe assim uma leitura que busca, assim, romper com as dicotomias limitantes do tipo natureza *versus* humanidade/cultura; racionalidade *versus* subjetividade, clássicos dos pressupostos epistemológicos eurocentrados para explicar as

organizações sociais ameríndias, propondo em seu lugar as noções de unicidade humana e multiplicidade de naturezas a partir de uma imersão profunda na experiência de conceituação e construção do conhecimento, fruto das experiências vividas de sociedades indígenas amazônicas.

Por último, tendo em vista ser a formação complementar e continuada do professor de história da educação básica, voltada para o ensino de história e cultura indígena, o foco do nosso trabalho, elaboramos como proposta de produto educacional a criação de um *Blog* com resumos temáticos do filme, bem como outros textos e hipertextos como recurso pedagógico sobre os usos de referências do universo ameríndio para serem trabalhados em sala de aula.

Utilizamos para isso trechos do filme aqui apresentado, bem como suas referidas análises e interpretações organizadas em eixos temáticos, articulados com fragmentos de textos e outras mídias produzidas por autores indígenas como complementação das reflexões aqui apresentadas. Acreditamos ser essa uma valiosa estratégia para promover uma formação educacional que reconheça e valorize a diversidade e que busque a inclusão dos conhecimentos e costumes dos povos indígenas como base igualmente importante para se pensar a constituição tanto de uma identidade nacional múltipla quanto a convivência com as diversas identidades regionais específicas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O Cinema de Guy Debord. In: *Image et Mémoire, Éditions Hoëbeke*, 1998. Disponível em: <<http://www.intermidias.blogspot.com/2007/07/o-cinema-de-guy-debord-de-giorgio.html>>. Acessado em: 15 jan. 2019.

ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (orgs.). **Crítica pós-colonial**: panorama de leituras contemporâneas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, M. de L. P. de. e SILVA, S. R.; Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil. In: NASCIMENTO, A. C.; LOPES, M. C. L. P.; BITTAR, M. (Org.). **Relações interculturais no contexto da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 19-38.

ALVES, Isidoro. As Entidades Sobrenaturais na Cosmologia Desana. In: **Revista da Associação Regional dos Sociólogos**. Belém-PA, abril 1977.

ALVIM, Davis M. Pensamento Indomado: História, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: **Revista Dimensões**. N. 24, Vitória: UFES, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2530>>. Acessado em: 20 jan. 2019.

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio de. **Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil**. Projeto apresentado à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. 1823.

ANDRELLO, Geraldo (org.). **Rotas de criação e transformação**: narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro. São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões (PPGAS/UFG). In: LANDA, Mariano Báez e HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

ARÓSTEGUI, Julio. **La Investigación Histórica**: teoria y método. Barcelona: Editorial Crítica, 2001.

ARRUTI, José Maurício A. Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno regional. In: **Revista Estudos Históricos**. FVG, vol.8, n.15, 1995, pp. 57- 94.

ARRUTI, José Maurício A. John Monteiro e o projeto ampliado de história indígena: apresentação do Dossiê História e Índios. In: **Revista História Social**, n. 25, jul/dez 2013.

ATHIAS, Renato. Os Fotógrafos do Tuxaua Mandu. In: **Blog Imagens e Palavras**. dez. 2017. Disponível em: <<http://renatoathias.blogspot.com/2017/12/>>. Acessado em: 18 jan. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et all. **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BALLESTRIN, Luciana. Para transcender a Colonialidade. Entrevista concedida ao site da Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Em 04/11/2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acessado em: 9 mar. 2018.

BÁÑEZ, Miguel Ángel Mesa. Ciro Guerra: “El nuevo cine colombiano habla de cosas que no se habían tratado antes”. Entrevista ao Diretor Ciro Guerra, **Jornal El Ibérico** em 06 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.eliberico.com/entrevista-a-ciro-guerra/>>. Acessado em: 15 jan. 2019.

BARROS, José D'Assunção; NÓVOA, Jorge. **Cinema, História, Teoria e Representações Sociais no Cinema** - 3ª ed. – Rio de Janeiro: Apicuri Editora, 2012.

BARTH, Fredrik. Other Knowledge and Other Ways of Knowing. In: **Journal of Anthropological Research**, Vol. 51, No. 1, pp. 65-68, Spring, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

BELO, Geovane Silva. **O olhar estrangeiro estigmatizado(r) do cinema**: invenção, sustentação e reinvenção do imaginário sobre a Amazônia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Artes. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7875>>. Acessado em: 21 fev. 2018.

BENESSAIEH, Afef. **Transcultural Americas/Amériques transculturelles**. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2010. p. 11-38.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: **Ensino de História**, fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica e Superior: momento histórico ímpar. In: **Revista Científica Facmais**, vol. IV, nº I, 2015, 2º semestre. Disponível em:

<http://revistacientifica.facmais.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf.07/08/2017>. Acessado em: 9 fev. 2019.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. **Passados recompostos**: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRIGHENTI, Clovis. Colonialidade e decolonialidade no ensino de História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMAN, Luíza Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

BRUIT, Héctor Hernan. **Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

CABALZAR, Aloísio e HUGH-JONES, Stephen. **Etnias do Rio Uaupés – Tukano**. In: Instituto Socioambiental – ISA, 2002. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano.:11/08/2017>>. Acessado em: 26 dez. 2018.

CABALZAR, Aloísio. **Manejo do Mundo**: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, Noroeste Amazônico. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2010.

CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje?” A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: **Diálogos Latinoamericanos**, núm.7, Dinamarca: Aarhus Universitet, 2003, pp. 20-42.

CAMPELO FILHO, Haroldo Nélio Peres e DIAS, Luciana de Oliveira. Mitos indígenas no ambiente escolar: uma reflexão sobre o universo guarani a partir da análise da obra Tupã Tenondé. In: **Anais do I Congresso de Ciência e Tecnologia da PUC – Góias**, out 2015. Disponível em: <http://pucgoias.edu.br/ucg/prope/pesquisa/anais/2015/PDF/I_Coloquio_Bullying_Submerso/Textos_completos/Grupo%20de%20trabalho%204/GT4_mitosind%C3%ADgenasnoambienteescolar.pdf>. Acessado em: 02 jan. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

CARNEIRO, Henrique. As plantas sagradas na história da América. In: **Revista Varia História**, nº 32, julho de 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Cia da Letras, 1990.

CARVALHO, Marcus. J. M. de. **Liberdade rotinas e rupturas no escravismo do Recife, 1822-1850**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Indígena. In: **Revista Mana**, vol.2, n. 2, Rio de Janeiro, outubro de 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **O Que nos Faz Pensar? – Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**, vol. 14, nº 18, setembro de 2004, p.225-254.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 76-96.

CAYÓN, Luis e CHACON, Thiago. **Conocimiento, historia y lugares sagrados**. La formación del sistema regional del alto río Negro desde una visión interdisciplinar. Anuário Antropológico [Online], II – 2014.

CEIA, Carlos. Sobre o Conceito de Alegoria. In: **Revista Matraca**, nº 10, agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/matraca/nrsantigos/matraca10ceia.pdf>>. Acessado em: 20 ago. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHAUMEIL, J-P. Bones, flutes and the dead: memory and funerary treatments in Amazonia. In: FAUTO, C.; HECKENBERGER, M. (Ed.). **Time and memory in indigenous Amazonia**. Gainesville: University of Florida Press, 2007.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**, vol. 5, nº 11, São Paulo, 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **A política indigenista no Maranhão Provincial**. 1ª. ed. São Luís-Ma: SIOGE, 1990.

COELHO, Mauro Cezar. O Diretório dos Índios e as Chefias Indígenas: Uma inflexão. **Campos - Revista de Antropologia Social**, v. 7, n. 1, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. Índios e historiografia os limites do problema: o caso do Diretório dos Índios. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v.3, n.1, julho/2005.

CODATO, Henrique. Cinema e Representações Sociais: alguns diálogos possíveis. In: **Verso e Reverso, Unisinos**, vol. 29, nº 55, janeiro-abril de 2010, p. 47-56. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/44/8>>. Acessado em: 16 set. 2017.

COSTA, Ricardo da. O conhecimento histórico e a compreensão do passado: o historiador e a arqueologia das palavras. In: ZIERER, Adriana. (coord.). **Revista Outros Tempos**. São Luís, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), volume 1, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

DAVIS, Wade. **Amazonia Perdida**. La Odisea Fotográfica en Colombia de Richard Evans Schultes. Bogotá: Villegas Editores, 2009. Disponível em: <<http://hipotesis.uniandes.edu.co/hipotesis/images/stories/ed19pdf/Richard-Evans-Schultes-19.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2017.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. In: **Revista Estudos Feministas**, vol. 2, nº 2, 373-382, 1994.

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica Brasileira: do IHGB aos anos 1930**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos**. Colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: CNCDP, 2000.

EEDE, Joanna (org.). **Somos todos um**. Homenagem aos povos da terra. M3derna: Edições Logos para Survival International, 2010.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma hist3ria dos costumes (vol. 1), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: forma33o do Estado e Civiliza33o (vol. 2), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.

FARAGE, N3dia. **As Muralhas dos Sert3es**: os povos ind3genas no Rio Branco e a coloniza33o. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FARIA, Regina Helena Martins de. **A transforma33o do trabalho nos tr3picos**: propostas e realiza33es. Disserta33o (Mestrado em Hist3ria). Centro de Filosofia e Ci3ncias Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, C3mera e Hist3ria**: pr3ticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Editora Aut3ntica, 2018.

FERREIRA NETO, Edgard. Hist3ria e Etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Dom3nios da Hist3ria**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.313-328.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-an3lise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **Hist3ria**: novos objetos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 79-115.

FONSECA, Rodrigo. O abra3o da serpente - entrevista Ciro Guerra. In: **Revista Metropolis**, 13 de abril de 2016. Dispon3vel em: <<http://cinemametropolis.com/index.php/pt/entrevistas/item/912-o-abraco-da-serpente-entrevista-ciro-guerra>>. Acessado em: 18 mai. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios pol3ticos e educacionais. In: **S3rie-Estudos** - Peri3dico do Programa de P3s-Gradua33o em Educa33o da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Micro-f3sica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jur3dicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ci3ncias humanas. S3o Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da pris3o. Petr3polis: Vozes, 2005.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. A Construção do Imaginário Nacional: entre representações e ocultamentos. As populações indígenas e a historiografia. **Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário – UFRO**, ano VII, nº10, jan/dez-2007.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema, infância e educação. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf>. Acessado em: 9 dez. 2018.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 4ª ed; Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1961.

GALLAS, Luciano. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Entrevista a Walter Mignolo. In: **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**, Edição 431, novembro de 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=525>. Acessado em: 7 set. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTIL, Gabriel de Santos. **Mito Tukano, quatro tempos de antiguidades: histórias proibidas do começo do mundo e dos primeiros seres**. Frauenfeld: Verlag Im Waldgut, 216 p. v. 1, 2000.

GENTIL, Gabriel. **Bahsariwii – A Casa de Danças**. Apresentação de Ana Carla Bruno. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, suplemento, p.213-255, dez. 2007.

GERBASE, Carlos. **Cinema – Primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILENO, Carlos Henrique. A legislação indígena: ambiguidades na formação do estado-nação no Brasil. In: **Caderno CRH – Revista do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade Federal da Bahia**. v. 20, n. 49, 2007. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18905>>. Acessado em: 20 jan. 2018.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais - Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, Henri. Teoria Crítica e resistência em Educação: para além das Teorias da Reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986;

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOMES, Antônio Almir Silva. Cinema indígena na escola não indígena. In: **Revista Letras Escreve**. Macapá: UNIFAP, n. 1, vol. 1, 1º semestre 2014.

GOW, Peter. Cinema da Floresta Filme, Alucinação e Sonho na Amazônia Peruana Revista de Antropologia. Vol. 38, n. 2, pp. 37-54, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. In: APPELBAUM, Richard P. and ROBINSON, William I. (eds.). **Critical Globalization Studies**. New York /London: Routledge. 2005.

GROSGOUEL, Ramón. "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transModerno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC/Vértice, vol. 1, p. 05-27, 1988.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**, Edições 70, Lisboa, 1992.

HUGH-JONES, Stephen. Escrever na pedra, escrever no papel. In: ANDRELLO, Geraldo (org.). **Rotas de criação e transformação**: narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN. pp. 138-167, 2012.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IBÁÑEZ GRACIA, Tomás. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicinio (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

IGGERS, Georg. Desafios do século XXI à historiografia. In: **História da Historiografia**, nº4, Ouro Preto, 2010, pp. 105-124.

JARAMILLO, Felipe Aramburo. Richard Evans Schultes: el gran explorador. In: **Hipótesis**, Apuntes científicos uniandinos, nº 19, 2015. Disponível em: <<http://hipotesis.uniandes.edu.co/hipotesis/images/stories/ed19pdf/Richard-Evans-Schultes-19.pdf>>. Acessado em: 9 jan. 2019.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KÊHÍRI, Tõrãmü. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã / Tõrãmí Kêhíri, Umusí Pãrõkumu; desenhos de Luiz e Feliciano Lana**. - 2. ed. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; V.J).

KRENAK, Ailton. O Eterno Retorno do Encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). **A Outra Margem do Ocidente**. Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

KOCH-GRUNBERG, Theodor. **Dos Años Entre Los Índios: viajes por el noroeste brasileño**. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1995.

KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; São Paulo: EDUSP, 2009.

KOPENAWA, Davi e GOMES, Ana Maria R. O Cosmo Segundo Os Yanomami: hutukara e urihi. In: **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1 e 2, p. 142-159, jan./dez. 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A conquista da América vista pelos índios**. Relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 1984.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**. A tragédia da conquista narrada pelos astecas. Porto Alegre: LP&M, 1985.

LESSA, Clado Ribeiro de. Formação de Varnhagen. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 186, p. 55-88, jan./março. 1945.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Grande Cerco de Paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 1995.

LIMA, Priscila Passos de; MAISEL, Priscila de Oliveira Pinto. O mito da cobra-canoa dessana na obra dos artistas Bernadete Andrade, Turenko Beça e Priscila Pinto. In: **Anais do 26º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas: memórias e inventAÇÕES**. Campinas, setembro de 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_LIMA_Priscila_Passos_de_MAISEL_Priscila_de_Oliveira_Pinto.pdf>. Acessado em: 13 nov. 2018.

LOURENÇO DA SILVA, Fabiana Maranhão. Tendências do Cinema Latino-Americano Contemporâneo. In: **Iniciacom**, São Paulo, Vol. 1, n. 2, 2006.

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

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017.

MALERBA, Jurandir (org.) **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto. 2006.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. In: **Revista Antíteses**, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 153-167.

MAVRICK, Christine. **Hallucinogens and Religious Identity in the Brazilian Amazon**. Senior Thesis Anthropology Program. Illinois State University. 2000.

MEJÍA, Ernenek; PETRONI, Mariana da Costa A.; LORA, Patricia. “Para povoar a história de índios” Um texto em homenagem a John Monteiro (1956-2013). In: **Revista História Social**, n. 25, segundo semestre de 2013.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MELATTI, Julio Cezar. Alto Rio Negro e Apaporis. In: MELATTI, Julio Cezar. **Áreas Etnográficas da América Indígena**. Brasília: DAN-ICS-UnB, 2016.

MELIÁ, Bartolomeu. **El Guaraní, conquistado y reducido**: ensayos de etnohistoria. 2. ed. Assunção: Universidad Católica. 1988.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

METZ, Christian. **A Significação no Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 4ª reimpressão, 2ª ed., 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma Razão Decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão Moderna. In: **Revista Civitas**. Dossiê Diálogos do Sul. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan-abr 2014.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. n 34, 2008, pp. 287-324.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Espanha: Editora Gedisa, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo**. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.32, n.94, 2017.

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

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e Indigenismo**. Tese de Livre-Docência, IFCH-Unicamp, 2000.

MONTEIRO, John M. Unidade, Diversidade e a Invenção dos Índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo Varnhagen. In: **Revista de História**. São Paulo: USP, n. 149, vol. 2, 2003.

MONZANNI, Josette. **Gênese de Deus e o Diabo na Terra do Sol**. São Paulo: Editora Annablume/Fapesp, 2006.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os índios na história política do Império: avanços, resistências e tropeços. In: **Revista História Hoje - ANPUH/Brasil**, vol. 1, n. 2, 2012.

NAVARRETE, Eduardo. O Cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-

metodológicas. In: **Revista Urutágua** – Revista Acadêmica Multidisciplinar. Maringá: DCS/UEM, n. 16, 2008.

ODÁLIA, Nilo. **As formas do mesmo**: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Viana. São Paulo: UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Raiany Souza de. O Abraço da Serpente: conhecimento científico e conhecimento tradicional indígena no ensino de história da ciência. In: **Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de História da Ciência**. N. 16, Rio de Janeiro, março de 2018.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória. In: **Prosa Uniderpjun**. vol. 3, n. 1, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (org). **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **Revista Mana**, vol.4, n.1, Rio de Janeiro, abril de 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A Viagem da Volta**: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília, SECAD/MEC e UNESCO, 2006. 264 pgs.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (org). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 2011.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. **Sobre casas, pessoas e conhecimentos**: uma etnografia entre os Tukano Hausirõ e Ñahuri porã, do médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico. Florianópolis, SC, 2016. 463 p.

OTERO SILVA, Miguel. **Lope de Aguirre, príncipe da liberdade**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

PEREIRA, Carmem Silvia Rodrigues; SILVA DE DEUS, Ana Iara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Linguagem cinematográfica e formação docente. In: **Revista Interfaces: educação e sociedade, Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC de Santo Ângelo**. n. 2 (2015), p. 11-23.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n. 29, p. 9-27, 1995.

PEZZODIPANE, Rosane Vieira. Pós-colonial: a ruptura com a história única. In: **Revista Simbiótica**: UFES, vol. único, n.3, junho, 2013.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

POMPA, Maria Cristina. **Religião como Tradução**: Missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2001.

PORTELA, Cristiane de Assis. Por uma história mais antropológica. **Sociedade e Cultura, Goiânia**, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor/EDUSP/FAPESP, 1996.

RAMOS, Danilo Paiva e ABREU, Carolina de Camargo. Olhos Luminosos e peles de papel. In: **Revista Antropológica**. São Paulo: USP, v. 59, n. 3: 322-328, 2016.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. El contexto cultural de un alucinogeno aborigen: *Banisteriopsis caapi*. In: **Revista de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas e Naturales**. Bogotá, vol. XIII, nº 51, p. 327-345, dez 1969.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. **El chamán y el jaguar**. Estudio de las drogas narcóticas entre los índios de Colombia. Bogotá: Siglo XXI Editores, 1978.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. Algunos conceptos de geografía chamanística de los indios Desana de Colombia. In: SCHADEN, Egon. **Contribuições à antropologia em homenagem ao professor Egon Schaden**. São Paulo: Fundo de Pesquisas do Museu Paulista. pp. 255-270, 1981.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. **Desana**. Simbolismo de los indios tukano del Vaupés. Bogotá, Colômbia, Editorial Presencia PROCULTURA, 1986.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil** – De Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro, 2006.

REIS, José Carlos. **História & Teoria**: Historicismo, Modernidade, Temporalidade, Verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

REIS, João José. Silva e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Berta G. **O Índio na História do Brasil.** São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, Berta G. **Os índios das águas pretas: modos de produção e equipamento produtivo.** São Paulo: Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno.** Petrópolis: Vozes, 1979.

RICÚPERO, Bernardo. **O Romantismo e a Idéia de Nação no Brasil (1830-1870).** São Paulo, Martins Fontes, 2004.

RUEDA, Maria Helena. El abrazo de la serpiente. In: **Revista La Fuga**, n. 19, 2017.

SÁEZ, Oscar Calavia. A terceira margem da história: estrutura e relato das sociedades indígenas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** 2005, v. 20, n. 57, p. 39-51.

SÁEZ, Oscar Calavia. **O nome e o tempo Yaminawa: etnologia e história dos Yaminawa do Acre.** São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral.** 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECCHI, Darci. Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas. In: JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando Silva. KARIN, Taisir Mahmudo (Orgs.) **Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI.** Barra do Bugres: Ed. UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso, v. 5, n. 1, 2007.

SCHAAN, Denise Pahl. A Arte da Cerâmica Marjoara: encontros entre o passado e o presente. In: **Habitus.** Goiânia, v. 5, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SCHULTES, Richard Evans; HOFMANN, Albert. **Plantas de los Dioses**, orígenes del uso de los alucinógenos. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2010.

SCHWARCS, Lilia K. Moritz. Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história. In: **Novos estudos. - CEBRAP,** Jul 2005, nº. 72, p.119-135.

SILVA, Edson. Povos Indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. In: **MNEME. Revista de Humanidades,** v.7, nº. 18, out./nov, 2005.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. In: **Revista Historie.** UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

- SILVA BELO, Geovane. **O Olhar Estigmatizado(r) do Cinema:** invenção, sustentação e reinvenção do imaginário sobre a Amazônia. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Ed. Contexto, 2006.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras, São Paulo: Edusp, 2000.
- SORLIN, Pierre. **Sociologie du cinema.** Paris: Editions Aubier Montaigne, 1977.
- STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- STAROBINSKI, Jean. **As Máscaras da Civilização:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Os Movimentos Indígenas na América Latina: entrevista ao sociólogo Rodolfo Stavenhagen. In: **Revista Novamerica**, nº 117, 2008. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/10117/rev_entrevista.asp>. 15 abr. 2018.
- STERN, Steve. **Resistance, rebellion and consciousness in the Andean peasant world:** 18th to 20th Centuries. Madison: The University of Wisconsin Press, 1987.
- STONE, Lawrence. O Renascimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: **Past and Present**, nº 85, nov. 1979. p. 3-24.
- SWAIN, Tânia Navarro. Você disse imaginário? In: SWAIN, Tânia Navarro. (org.) **História no plural.** Brasília: Ed. UNB, 1994.
- SZTUTMAN, Renato (Org.). Entrevista a Eduardo Viveiros de Castro. In: **Série Encontros.** Rio de Janeiro: Azougue, 2008. 261 p.
- TAKEUTI, Norma. (De)colonialidades e conhecimentos: Interstícios nas ciências sociais. In: **Revista Cronos:** Revista de Pós-Graduação Ciências Sociais: UFRN, Natal, v. 17, n.1, p. 10-24, jan./jun, 2016.
- THEODORO, Janice. **América Barroca:** Tema e Variações. São Paulo: Editora da Universidade de Sao Paulo/Editora Nova Fronteira, 1992.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. (1853). Tomo 1. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1853.

VASCONCELOS, Cid. Qual Realismo é o Novo? Estratégias de Afirmação das Origens do Neorealismo no Discurso Crítico do Pós-Guerra na Itália e na França. In: **Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – setembro de 2013.

VÁZQUEZ, Francisco. **El Dorado**: crónica de la expedición de Pedro de Ursua y Lope de Aguirre. Introducción y notas de Javier Ortiz de la Tabla. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Foucault Revoluciona a História. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

VON MARTIUS, Carl Friedrich. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de História de América**, nº 42, pp. 433-458. [1845] 1956.

WAGLEY, Carlos & GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**. Uma cultura em transição. Rio de Janeiro, MEC/Serviço de Documentação, [1949] 1961.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: **Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. In: MELGAREJO, Patricia (comp). **Educación Intercultural en América Latina**: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, In: **Pedagogias Decoloniales**. Querétaro, México: En cortito que’s pa’ largo, 2014.

WACHTEL, Nathan. **Los vencidos**; los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570). Madrid: Alianza Editorial, 1976.

WASSÉN, S. Henry. Considerações sobre algumas drogas indígenas, em especial o rapé, e a parafernália pertinente. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, de São Paulo, vol 3, p. 147-158, 1993.

WEHLING, Arno. **Estado, história, memória**: Varnhagen e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WITTMAN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WRIGHT, Robin M. História Indígena do Noroeste da Amazônia. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras / Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

WRIGHT, Robin M. História indígena e indigenismo no Alto Rio Negro. Campinas/São Paulo, Mercado de Letras/ISA, 2005.

WU, Eva. **Anta e Onça - animais ou homens?** A Significação da Personagem Antropomórfica na Mitologia Indígena. [Tese de Doutorado]. Portugese Taal en Cultuur. Universidade de Utrecht. Leiden, Novembro 2005, 124 p.

XAVIER, Ismail. Terra em Transe: alegoria e agonia. In: **Alegorias do Subdesenvolvimento: Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

XAVIER, Ismail. A alegoria histórica. In: **Teoria Contemporânea do Cinema**, vol 1. Fernão Pessoa Ramos, organizador. São Paulo: Editora Senac, 2005.