

REFLEXÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)PENSANDO HANS STADEN EM SALA DE AULA

*DECOLONIAL REFLECTIONS ON HISTORY TEACHING:
(RE)THINKING HANS STADEN
IN THE CLASSROOM*

Rodrigo José Rodrigues Maciel¹

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(UEMASUL)

Gilberto Freire de Santana²

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(UEMASUL)

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir, no espaço escolar, as representações dos povos indígenas, numa perspectiva decolonial, no contexto das relações interétnicas presentes no Brasil quinhentista a partir das adaptações cinematográficas, *Hans Staden* (1999), de Luiz Alberto Pereira, e *Como era gostoso o meu francês* (1971), de Nelson Pereira dos Santos, do livro biográfico de Hans Staden, *Duas viagens ao Brasil*. Ao utilizar-se de obras fílmicas baseadas nas crônicas dos viajantes, busca-se

Abstract: This study aims to discuss, in the school space, the representations of indigenous peoples, in a decolonial perspective, in the context of interethnic relations present in sixteenth-century Brazil based on the cinematographic, *Hans Staden* (1999), by Luiz Alberto Pereira, and *Como era gostoso o meu francês* (1971), by Nelson Pereira dos Santos, based on Hans Staden's biographical book, *Duas viagens ao Brasil*. When using filmic works inspired by travellers' chronicles, the

¹ Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Email: rodrigojrmaciel@gmail.com

² Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordenador do Curso de Mestrado em Letras/UEMASUL, docente permanente do Curso de Mestrado de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutor Letras em Teoria Literária pela UFRJ (2011); e-mail: gilbertosantana@uemasul.edu.br

auxiliar o aluno, entendido aqui como protagonista de uma construção efetiva de conhecimento, a indagar e problematizar imagens pejorativas e estereotipadas presentes no imaginário social, buscando, através de uma perspectiva decolonial, a desnaturalização e o rompimento de uma narrativa colonial.

aim is to help the student, understood here as the protagonist of an effective construction of knowledge, to question and problematize pejorative and stereotyped images present in the social imaginary, seeking, through a perspective decolonialism, the denaturalization and rupture of a colonial narrative.

Palavras-chave: Cinema e História; Decolonialidade; Hans Staden.

Keywords: Cinema and History; Decoloniality; Hans Staden.

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa intitulada “A Cinegrafia Brasileira na Construção da Memória Social”, empreendida enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na cota FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão), sob a orientação do professor Dr. Gilberto Freire de Santana. O trabalho foi desenvolvido junto ao Grupo de Estudos Literários e Imagéticos (GELITI) e ao Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos (NELLI), se caracterizando como um projeto interdisciplinar entre os cursos de Licenciatura em Letras-Literaturas e Licenciatura em História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

O cinema, observado como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar, expressa-se, corriqueiramente, como um recurso recorrente no ambiente escolar, principalmente em disciplinas escolares ligadas às ciências humanas. Tratando-se especificamente do ensino de História, o audiovisual é apresentado como apenas uma exemplificação do conteúdo dado pelo professor, transformando-se em uma atividade tediosa com uma típica ausência metodológica.

Para além de um momento de descontração ou de uma ilustração animada do livro didático, a sétima arte se constitui como uma lente da qual permite-se observar o mundo com um olhar mais crítico. Como um objeto multifacetado, o cinema

consegue trazer à tona, pelas observações de Marc Ferro³, o funcionamento real de uma sociedade, revelando seus segredos através das imagens que desmascaram os valores sociais do universo do qual o cinema é produzido, é caracterizado, dentro da historiografia, como um documento/fonte. Já em sua dimensão artística, a arte cinematográfica apresenta-se não somente como um reflexo da sociedade, mas também como um agente ativo sobre ela, apresentado por Deleuze e Guattari⁴ como um instrumento de potência, difundindo e representando símbolos, conceitos e ideologias, construindo sujeitos e identidades por meio do enredar inerente à linguagem cinematográfica, atuando em uma dinâmica complexa de influência mútua com o universo social.

Refletindo acerca de uma dimensão artística, Deleuze e Guattari afirmam que a arte pertence às três potências do pensamento, junto a filosofia e a ciência, a qual se distingue das demais por estar relacionada às sensações, a uma ideia filosófica de se criar conceitos que possuem significados complexos dentro de um universo novo. Reforça-se, portanto, a ideia de se pensar o cinema e seu elo com o imaginário social, haja vista que o mesmo atua através de uma experiência sensível para ensinar ou normalizar conceitos, alterando ou consolidando formas de ser e estar no mundo.

Seguindo a linha onde se observa o cinema e sua capacidade de construir o imaginário coletivo, especialmente em uma reflexão junto a uma dimensão didática, Pires e Silva pontuam acerca do uso político que a sétima arte, afirmando que o cinema foi um instrumento utilizado por governos nacionalistas para produzir um sentido ideológico da história e como propaganda institucional. As formas de representações instrumentalizadas na linguagem cinematográfica facilitam o processo de alienação social, por contribuir para a formação do imaginário coletivo através dos processos de representações sociais presentes no discurso fílmico.⁵

Como já dito anteriormente, tratando especificamente do ensino de História, o cinema no espaço escolar aparece comumente, como apontado por Jairo

³ FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. 2010.

⁵ PIRES, Maria da Conceição Francisca.; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p.607-616, 2014. p. 611

Nascimento⁶, como uma ilustração do conteúdo do livro didático, estando reduzido apenas ao papel de motivador e facilitador. Em um piscar de olhos, a luz do projetor transforma uma lição dada em uma aula expositiva em uma narrativa fílmica materializada por filmes categorizados como “filmes históricos”. Essa categoria utiliza-se, geralmente, de um contexto/fato histórico para criar, ou um enredo novo, ou para “recriar o passado”, passando a caminhar na linha tênue entre passado e ficção. Quando uma obra audiovisual de caráter histórico adentra o espaço escolar sem o devido acompanhamento metodológico, as representações fictícias presentes na narrativa fílmica ganham, aos olhos dos alunos, tons de realidade.

Partindo disso, o enfoque da pesquisa foi de se pensar as adaptações cinematográficas do livro *Duas viagens ao Brasil*, escrito pelo viajante alemão Hans Staden, publicado originalmente em 1557. Tomando a literatura dos viajantes como material para o ambiente escolar, busca-se analisar criticamente a forma com que os povos indígenas se encontram representados em tais obras, trazendo à tona diversos temas importantes a serem debatidos em sala de aula, principalmente relativos ao campo das relações étnico-raciais.

Hans Staden (1525-1576) foi um viajante alemão que ganhou fama por suas aventuras no continente americano, ocorridas entre 1546 e 1555, sendo a segunda viagem a mais longa e famosa entre as duas devido ao seu inesperado desembarque no litoral de Itanhaém, no atual estado de São Paulo. Após negociar com os lusitanos, seus talentos como artilheiro concederam ao mesmo uma chance de retornar a Europa. Para tal, o militar deveria prestar serviços ao forte de Bertiooga por dois anos, tendo que atuar em meio às disputas territoriais entre os portugueses, franceses e holandeses, além dos povos indígenas, donos legítimos do território brasileiro (STADEN, 2011).

Seu livro, *Duas viagens ao Brasil*, traz a narrativa de sua captura por indígenas do grupo étnico dos tupinambás enquanto o mesmo saía à procura de um aliado tupiniquim que havia desaparecido durante uma caçada. Por suas vestes, o viajante alemão foi levado por seus raptos que acreditavam que o mesmo tratava-se de um português, que em meio o contexto de disputas territoriais, os lusitanos eram aliados

⁶ NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 5, Ano V, n 2, Abr/Mai/ Jun de 2008. p, 8

dos tupiniquins, rivais dos tupinambás. Em capítulos curtos, Staden traz a narrativa de seus nove meses de cativo enquanto o mesmo lutava contra o ritual antropofágico do qual havia sido designado, contando todas as suas artimanhas e "auxílios divinos" que consolidaram sua sobrevivência, além de escrever, em um tom enciclopédico, os costumes dos tupinambás⁷.

Utilizando-se da obra do cronista alemão como ponto de partida, os longas-metragens *Hans Staden* (1999)⁸, dirigido por Luiz Alberto Pereira, e *Como era gostoso o meu francês* (1971)⁹, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, adaptam ao cinema a narrativa da vivência de Staden durante o encontro catastrófico entre os europeus e os povos originários brasileiros. Partindo disso, este trabalho estabelece um processo onde se problematiza os elementos em tela com o intuito de desconstruir o discurso colonial que ainda persiste no imaginário social.

O primeiro filme discutido aqui é *Hans Staden*, dirigido por Luís Alberto Pereira. A escolha de tal obra justifica-se pela premissa do diretor brasileiro em utilizar-se da literatura dos viajantes para recriar o século XVI, no Brasil, "tal como foi". Ao referir-se a obra de Luiz Alberto Pereira, será dado foco na sua estratégia de fazer uso de uma fonte histórica consolidada academicamente para construir uma narrativa que tenta fugir do "fictício" e como isso reflete, diretamente, na forma em que os povos indígenas são representados no filme. A riqueza dessa análise se apresenta, em um primeiro olhar, uma obra contemporânea amarrada ao século XVI pelo laço do cientificismo¹⁰ ingênuo do século XIX.

Posteriormente, será discutido o filme *Como era gostoso o meu francês*, de Nelson Pereira dos Santos, que se apresenta como releitura da história do viajante alemão, reapresentada em outra perspectiva. Ligado aos movimentos de contracultura em meio a sombria década de 70, marcada por experiências ditatoriais na América Latina, Nelson Pereira dos Santos recorre ao documento original como

⁷ STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**: primeiros registros sobre o Brasil [recurso eletrônico] / Hans Staden; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno]. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

⁸ HANS STADEN. Direção de Luiz Alberto Pereira. Produção de Jorge Mendes e Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal: IPACA/Jorge Neves/Lapfilme, 1999. 1 DVD (92 min.), sonoro, colorido. Legendado.

⁹ COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Produção de Luiz Carlos Barreto, Nelson Pereira dos Santos, César Thedi, e K. M. Ecksein. Rio de Janeiro. 1971. (83 min.), sonoro, colorido. Legendado.

¹⁰ Para Chassot (2003, p. 94), o cientificismo é caracterizado por uma crença exagerada no poder da ciência, que marcada pelo paradigma positivista do final do século XIX, afirmava que a ciência era universal e objetivamente neutra.

uma base para sua narrativa fílmica, mas não se prende de forma incisiva a ele, navegando pelo roteiro com uma liberdade poética que o distingue do filme anterior. Esta adaptação de *Duas viagens ao Brasil*, propõe uma representação diferente não só dos povos originários, mas da forma em que se dava as relações entre os mesmos e os europeus. Trilhando as linhas do anacronismo, aqui interpreta-se a diegese do filme como uma narrativa decolonial, mantendo uma relação de antagonismo em relação a *Hans Staden*.

Partindo do contexto explicitado anteriormente, este estudo irá partir de uma perspectiva decolonial para construir as reflexões acerca das adaptações cinematográficas dos relatos de Hans Staden. Para tal, utiliza-se como aporte teórico os trabalhos de Candau e Oliveira¹¹ e de Aníbal Quijano¹² que, em diálogo, propõe a ressignificação dos símbolos eurocêntricos de forma que auxilie no processo de desarticular as relações de poder e as práticas sociais, pelo qual o eurocentrismo se expressa, buscando dar mais alguns passos significativos para superar o imaginário colonial, iniciando o processo de desnaturalizar e confrontar representações estereotipadas.

Aqui, entende-se que o pensamento decolonial se dá pela problematização das ideias fundamentadas na ótica do colonizador como a única forma de pensar e produzir conhecimento que remete a relação colonial da qual Quijano designa por colonialidade. Através de uma perspectiva interdisciplinar e multicultural, a decolonialidade se constrói como um campo epistemológico renovador inovador que protagoniza o local em detrimento do que foi imposto pelo colonial. Diferente do que é designado como "pós-colonial", que para Larissa Rosevics¹³ (p. 187) pode ser definido pelo enfoque nas diferenças antagônicas entre colonizador e colonizado de uma forma que denuncia questões relacionadas a domínio e opressão, o pensamento decolonial se volta mais para o rompimento dessa relação hierárquica, trazendo, como base, o pensamento dos povos considerados "subalternos" pela historiografia tradicional, exemplificados neste trabalho pela figura povos originários.

¹¹ 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.

¹² QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, p. 437-449, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

¹³ ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187.

Esta pesquisa apoia-se no livro *A conquista da América: a questão do outro* (1996), de Tzvetan Todorov¹⁴, para a análise de ambas narrativas cinematográficas. Todorov aborda a questão da “descoberta” do “Novo Mundo” a partir das relações que resultaram na criação o “Eu” e o “Outro”. O autor utiliza-se da figura de Colombo para exemplificar como os europeus baseavam-se em sua própria cultura para descrever os povos nativos. Em primeiro momento, o Eu europeu se constituía de tecnologia, saberes e um dom nato de civilização, sendo caracterizado por um conjunto de adjetivos que descrevem a si mesmo como superiores.

Por conseguinte, a criação do Outro, representado pelo não-europeu, se dava por uma reflexão negativa do Eu, ou seja, o Outro é construído por todos os elementos que o Eu não deseja em si e por contrapartes negativas de seus supostos dons. Nessa relação descrita por Todorov, os europeus não descreviam em seus escritos elementos que constituíam o Outro, mas sim realizavam uma imposição de suas expectativas, trazendo apenas o que já esperavam ver. Portanto, a visão que o viajante alemão possui dos povos indígenas se inscreve no que o autor denomina como um reflexo negativo do Eu. Na introdução de sua obra, o autor descreve a concepção do outro como:

(...) uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo o indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico, ou desconhecido, estrangeiros cujas línguas e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos à mesma espécie.¹⁵

O referencial teórico utilizado aqui tem em seu cerne a distinção de identidades culturais, elencando, no caso específico de Hans Staden, a narrativa como elemento basilar de um grupo ou comunidade. Sendo a mesma responsável por conceder atributos a determinado grupo em detrimento de uma identidade

¹⁴ TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

¹⁵ Idem, p. 4

cultural contrastiva, a cultura do Outro. Logo, a narrativa tem a função de distinguir determinados grupos sociais através de suas diferenças.

Em sua obra *A Escrita da História*, Michel de Certeau traz uma importante reflexão ao campo da historiografia quando interpreta a mesma como uma operação sempre relacionada a um lugar, a uma prática científica e a escrita do próprio texto¹⁶. Dentre as reflexões do pensador francês, cabe aqui ressaltar o que o autor denomina como *escrita conquistadora*. Através desse conceito, Certeau chama a atenção para o funcionamento da literatura dos viajantes (escrita ocidental) onde utiliza-se do “novo” mundo como uma página em branco para nela descrever os elementos presentes em seu próprio imaginário, ou seja, “uma colonização do corpo pelo discurso do poder”¹⁷. O discurso sobre o Outro passa a ser construído em uma operação dicotômica onde o sujeito que escreve realiza uma filtragem onde o que ele deseja escrever sobre o objeto de operação (o corpo escrito) e o que deve ser esquecido sobre o mesmo. Portanto, através da escrita, os colonizadores impuseram determinadas características identitárias ao mundo recém “descoberto”.

Portanto, a *escrita conquistadora* se encaminha como uma forma de dominação que se expressa através dos meios literários, históricos e antropológicos, impondo o modelo de vida ao Outro. Por uma perspectiva decolonial, se apossar da literatura colonialista se torna de suma importância não somente para a compreensão de determinado período histórico, entende-se seu papel privilegiado como fonte histórica, mas também trabalhar para uma desconstrução do ideal colonialista propagada pelas crônicas dos viajantes.

Assim como Hans Staden, Pero Vaz Caminha, Jean-Baptiste Debret, Jean de Léry, André Thevet, Thomas Ender, como muitos outros, fizeram, seja por meio de seus escritos, literatura dos viajantes em seu sentido mais clássico, como através da iconografia, imprimiram em seu discurso impressões de um Brasil ainda em construção, fazendo com que esse mesmo discurso também construísse o imaginário acerca do mesmo. Um Brasil que guardava consigo, para eles, tesouros e mistérios, uma verdadeira incógnita composta por uma natureza bela, porém tomada pelo o que se designava como “selvagem”. Através desses discursos, torna-se possível

¹⁶ CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56

¹⁷ Idem, p. 9.

compreender o olhar do homem europeu entre o século XVI e XVII sobre as Américas. O olhar da escrita conquistadora sobre o indígena. Logo, é importante ressaltar que o legado dos viajantes se constituem atualmente em fontes imprescindíveis para os historiadores, pois, em seu papel como representação, descortinam não somente a memória de um Brasil que não se pode mais tocar, como também informam sobre aqueles que transmitiam essa visão.

Ao tratar das obras ligadas a Hans Staden, é comum que se abra caminho para debater questões relativas à antropofagia, que adquirem significativo destaque nas adaptações cinematográficas, trazendo à tona o debate conceitual do que é dito como “canibalismo” e “antropofagia”. Antes de prosseguir, é de suma importância distinguir ambos os conceitos, considerando que a mesma problemática é recorrente quando se debate acerca da representação que os povos originários.

Abordando ambos os conceitos de uma forma breve, define-se, primeiro, o canibalismo como o ato de se alimentar de seres da própria espécie, resumindo-se em um ato alimentar. Por outro lado, a “antropofagia”, para Francine Goudel¹⁸, pode ser definida como um ato de se alimentar de carne humana dentro de determinado contexto para fins ritualísticos relacionados à composição do corpo. Utiliza-se do corpo de outro humano para adquirir suas qualidades, como no caso do relato de Hans Staden, a antropofagia como forma de absorver os dons e o conhecimento do viajante alemão relacionados ao uso da pólvora. O termo “antropofagia” é revisitado pelo movimento Modernista como símbolo de deglutição de elementos estrangeiros para, em seguida, em uma espécie de regurgitação, resultar em uma produção artística nacional. Para Herkenhoff: “Diferenciamos antropofagia, como tradição cultural brasileira, de canibalismo, prática simbólica, real ou metafórica da devoração do outro”¹⁹.

Dentro do contexto cultural dos tupinambás quinhentistas, a antropofagia, de acordo com Campos²⁰ e Fernandes²¹, emergia notavelmente em contextos de guerra

¹⁸ GOUDEL, F. R. Conceito **Antropofagia: vanguarda e proliferação**. Santa Catarina: DAPesquisa Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019, p. 132.

¹⁹ HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico; antropofagia e histórias de canibalismos**. São Paulo: A Fundação, p. 22-34, 1998, p. 23

²⁰ CAMPOS, Fernanda de Freitas. **Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI**. 2013. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013, p. 4.

em que o corpo do inimigo, no status de prisioneiro de guerra, podendo viver até mesmo anos com o grupo rival, servia de alimento para toda a aldeia em uma celebração de vitória. A guerra entre grupos rivais era vista como um ciclo marcado por novos confrontos, na busca de vingar os antepassados. O ritual antropofágico permitia que o vencedor absorvesse os dons da vítima, aumentando seu poder para futuros combates, além do sentimento de vingança presente em um contexto de sacrifício humano. Por outro lado, o ritual permitia com que se revivesse o laço entre o guerreiro vencedor e o antepassado derrotado, acalmando os espíritos para que não houvesse nenhum castigo posterior, a exemplo de grandes chuvas, secas ou qualquer tipo de epidemia que poderia acometer a aldeia. Para Fernandes:

Isso permite definir sociologicamente a função latente da guerra nessa sociedade: a ela cabia promover a restauração da integridade do Nós coletivo, garantindo a coletividade na posse dos princípios de sua existência (no plano mítico-religioso) e de sua sobrevivência (no plano mágico-religioso e social).²²

Entende-se, portanto, que a problemática aqui desenvolvida é relevante tanto para uma discussão das representações que se estabelecem no cinema brasileiro, entendendo a grande influência que as mesmas possuem no imaginário coletivo, quanto para uma discussão epistemológica do desenvolvimento da perspectiva decolonial, sobretudo sobre sua aplicação dentro das grandes áreas abarcadas por esta pesquisa, a exemplo de Cinema e História; Cinema e Ensino; Adaptação Cinematográfica; Representação dos povos indígenas, entre outros.

Para o desenvolvimento da problemática, faço a seguinte questão: Como a linguagem cinematográfica pode atuar com uma ferramenta pedagógica decolonial tendo em vista a problematização dos valores presentes nas crônicas dos viajantes, principalmente em relação a representação dos povos indígenas?

Assim sendo, a discussão terá prosseguimento explicitando as metodologias utilizadas na construção desta pesquisa, tanto para a análise fílmica, quanto para a elaboração da reflexão voltada para o ensino de História. Em um segundo momento, pauta-se uma apresentação sintética das duas obras fílmicas, buscando elencar

²¹ FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2006. p. 160

²² Idem, p. 260.

algumas de suas principais características em um breve quadro comparativo, para, por fim, voltar a discussão das obras fílmicas dentro do espaço escolar.

Considerações metodológicas

A metodologia utilizada para a análise do conteúdo audiovisual tem como aporte teórico os estudos de Anne Goliot-Lété e Francis Vanoye²³ e André Ramos França²⁴. Ambos os autores compreendem o processo de análise fílmica por viés técnico, apontando que o filme deve ser analisado como uma grande estrutura, avaliando cada pequeno elemento de forma separada a fim de se entender o todo. Aqui, afasta-se em primeiro momento do encanto provocado pela sétima arte para que haja a possibilidade de se encantar novamente, não como espectador, mas como sujeito ativo perante a obra.

Tomando ambos os filmes, e sua respectiva obra basilar, como fontes primárias, este trabalho utiliza-se da análise fílmica para investigar as estratégias narrativas utilizadas por cada diretor, entendendo tais obras como uma adaptação cinematográfica. Portanto, pauta-se também um diálogo que relacione ambos os filmes com suas respectivas intertextualidades, entendida aqui como a relação entre a literatura e o produto audiovisual, comumente chamada de “adaptação cinematográfica”, além de um quadro comparativo entre ambos os filmes. Dito isto, Goliot-Lété e Vanoye trazem à tona o conceito de metodologia de análise fílmica utilizada nesta pesquisa, sendo definida como:

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente 'a olho nu', pois se é tomado pela totalidade.²⁵

Ao lançar mão da metodologia proposta pelos autores citados, objetiva-se evidenciar uma série de elementos do material audiovisual, e através de uma comparação, associá-los e entendê-los como um conjunto que dialoga por meio de

²³ GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002.

²⁴ FRANÇA, André Ramos. **Das teorias do cinema à análise fílmica**. Salvador, Universidade Federal da Bahia (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), 2002.

²⁵ GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002, p. 15.

diversas perspectivas. Conclui-se que, através de tal perspectiva teórica-metodológica, torna-se possível diferenciar como cada diretor optou por adaptar a narrativa literária tendo como base breves descrições do filme, utilizando de cenas específicas que dialogam com o universo que liga as duas obras, realizando um levantamento de elementos e temas importantes para a discussão.

Jacques Aumont²⁶ em sua obra *A estética do filme*, também traz importantes reflexões metodológicas para com a discussão, oferecendo não somente um método propriamente dito, mas auxiliando na construção do vocabulário cinematográfico. Explicando de forma didática acerca dos diversos elementos que compõem o filme (montagem, narração, elementos visuais, sonoros, entre outros), além de se dedicar brevemente à relação cinema e educação. Porém, não se objetivou construir esta pesquisa através de um vocabulário técnico que pertence ao cinema, buscando com que se tenha uma maior acessibilidade em relação à discussão da problemática.

Aumont afirma que o filme é uma janela que recorta o mundo, privilegiando certos elementos ao mesmo tempo que oculta outros, constituindo-se como um texto que dialoga com o leitor através de metáforas subjetivas que dependem de quem produz a imagem e das lentes de quem as recebe. Logo, a experiência de se entender um filme não é sustentada por uma fórmula única, mas sim perpassa pela individualidade das experiências de quem busca compreender a obra.

Por fim, o subsídio teórico para entrelaçar o cinema e educação se dá a partir de autores como Leonardo Carmo²⁷, que vê a sétima arte em sala de aula como uma ferramenta catártica que convida o aluno a se apropriar de determinado conhecimento por meio de sua ludicidade, ao mesmo tempo que essa prática se configura como uma prática de “desalienação dos sentidos”²⁸, no qual o professor estabelece-se como um mediador entre as imagens propagadas pelo cinema e a turma. Napolitano²⁹ também traz contribuições importantes ao ponto de encontro entre o cinema e o ambiente escolar. Sintetizando parte de suas ideias em um breve trecho, o autor afirma que: “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo

²⁶ AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

²⁷ CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

²⁸ Idem, p. 86

²⁹ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2003.

no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”³⁰

Acerca de uma metodologia propriamente dita para a aplicação da pesquisa em ambiente escolar, recorreu-se a Isabel Barca³¹, que explicita, de forma sintética, certos direcionamentos para realização de oficinas que ajudam a pensar o ensino de História fora do padrão tradicional. Outro autor importante para a construção no campo da metodologia é Jairo Carvalho do Nascimento³² que discute, em um panorama amplo, cuidados específicos para a utilização de filmes históricos em sala de aula, trazendo indicativos com relação a: entrega de material impresso e contextualização do filme relacionando-o com sua produção, associando a obra ao tempo presente. Ele traz em suas indicações a utilização de outras fontes históricas que dialoguem com o filme (cartas, fotografias, pinturas, poemas, entre outros), possibilitando que o aluno consiga realizar conexões intertextuais.

Hans Staden e suas adaptações

Trazendo as telas do cinema as crônicas do viajante alemão, *Hans Staden* é um drama biográfico histórico dirigido, produzido e roteirizado por Luiz Alberto Pereira. Como já dito, o filme é uma adaptação cinematográfica do livro *Duas viagens ao Brasil*, apresentando-se como uma pretensa “veracidade” e “objetividade” presentes, também, em outras obras fílmicas como *Uirá, um índio em busca de Deus* (1977), de Gustavo Dahl, tendo como fonte a obra de Darcy Ribeiro, *A lenda de Ubirajara* (1975) de André Luiz de Oliveira livremente adaptado do romance *Ubirajara* (1874), de José de Alencar. Essa característica da busca pelo cientificismo é um dos elementos mais chamativos de tal obra, tornando-se, tanto como objeto, quanto como fonte histórica.

Para que se entenda a construção da narrativa fílmica, torna-se necessário conhecer, em um voo mais panorâmico, aquele por trás da construção da obra cinematográfica. Luiz Alberto Pereira é um cineasta brasileiro, ainda em atividade,

³⁰ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar...** Op. cit., p. 11.

³¹ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

³² NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, Abril/Maio/Junho de 2008.

que estreou nas telas do cinema em 1981, com o longa-metragem documental *Jânio a 24 quadros*. Natural de Taubaté, e formado na Universidade de São Paulo, ele empreendeu atividades nas mais diversas áreas do audiovisual, trabalhando como ator, roteirista, além de compositor de trilhas sonoras, obteve reconhecimento da crítica especializada nos festivais de cinema a qual participou.

Seguindo por uma estratégia semelhante realizada em *Jânio a 24 quadros*, Luiz Alberto Pereira flerta com a linha tênue que separa o cinema ficcional de um documentário, que em linhas gerais, busca instigar o espectador com informações chamativas rotuladas como “real”. A cientificidade proposta pelo diretor faz com que o filme seja arquitetado como um documentário de reconstituição histórica, buscando, dentro do possível, fazer com que o espectador conceda o status de representação “fiel” do passado. A estratégia utilizada pelo diretor não pode ser resumida somente em um “pacto colonial”, mas também possui uma finalidade em que se retira a possibilidade do espectador de atribuir à obra um valor puramente ficcional, por mais que o filme não carregue um tom de veracidade que, geralmente, os documentários pretensamente possuem.

Questionar a suposta “cientificidade” positivista do diretor em *Hans Staden* é crucial para se trabalhar com a obra no ambiente escolar. *Duas viagens ao Brasil* não aparece aqui apenas como a base de uma adaptação fílmica, mas como um meio de se fugir da problematização do documento, fazendo com que o filme continue a propagar a visão pejorativa e eurocentrada presente na obra literária. Vitória Azevedo da Fonseca afirma que “nem a história, nem o cinema, ou melhor, nem um historiador nem um cineasta conseguem apagar as marcas do próprio discurso e do próprio fazer”.³³ O paradigma positivista, exaltado por suas contribuições à historiografia, mas corriqueiramente criticado por seus devaneios relacionados a objetividade, aparece na obra no momento em que se tenta recriar o passado de uma forma imparcial, mas que acaba, inevitavelmente, servindo ao ideal de colonialidade imposta culturalmente no que Candau e Oliveira expressam como:

³³ FONSECA, Vitória da Azevedo. EUS E OLHARES SOBRE OS OUTROS: relatos de Hans Staden e suas releituras cinematográficas. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, v. 7, n. 9, 2010. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/121. Acesso em: 24 mar. 2022. p. 101.

(...) o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.³⁴

Partindo do exposto acima, é necessário voltar à investigação dada em sala de aula em um viés que busca romper com o pensamento estruturado pela literatura europeia, aplicando o olhar crítico da decolonialidade. Para Quijano, a imposição do ideal eurocêntrico, muito bem representado pelo poder político das crônicas dos viajantes, estabelece e naturaliza padrões tipicamente hierarquizados. Recorrendo ao aporte teórico aqui citado, percebe-se que a colonialidade se expressa fortemente no filme, principalmente na forma em que os povos indígenas são retratados (nesse caso, os grupos étnicos dos tupinambás e dos tupiniquins). As ações do personagem principal estabelecem a cultura europeia como padrão, inferiorizando a cultura do Outro, desconsiderando a presença histórica e os saberes dos mesmos.

Como já citado anteriormente, um dos grandes pontos chamativos do conjunto de obras ligada ao Hans Staden é a presença da antropofagia. Staden expande o significado do ritual antropofágico para descrever seus raptos como "canibais selvagens", os resumindo unicamente a essa prática. Tanto nas xilogravuras presentes no livro quanto na adaptação cinematográfica da obra, os povos indígenas se encontram representados como seres bestiais longes do dom civilizacional, ao qual supostamente os europeus são caracterizados, criando uma relação de dualidade hierárquica.

Assim como *Hans Staden, Como era gostoso o meu francês*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, também é uma adaptação cinematográfica das histórias

³⁴ 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. p. 19.

do viajante alemão Hans Staden, seguindo uma linha narrativa antagônica ao filme citado anteriormente. Enquanto Luiz Alberto Pereira utilizou-se das crônicas dos viajantes como um artifício para conceder o status ilusório de “cientificamente” ao seu filme, Nelson Pereira utilizou o documento histórico apenas como um pilar para que o mesmo pudesse trazer à tona outras histórias. O filme ganhou as telas no início da década de 70, período caracterizado pela perda da democracia decorrente do Golpe ocorrido em 1964, carregando consigo diversas marcas de um período histórico conturbado ditatorial.

Não se propondo como uma obra cinematográfica histórica que revive o passado de forma documental, *Como era gostoso o meu francês* foi aclamado pela crítica como um filme que dialoga com correntes artísticas e movimentos de contracultura que buscavam não apenas resistir diante a um governo ditatorial, mas afastar o cinza frio e melancólico da ditadura com as cores de uma arte que clamava pela liberdade. A câmera de Nelson Pereira dos Santos não esconde suas características alinhadas ao Cinema Novo, Tropicalismo, ao Modernismo e seus ideais antropofágicos oswaldiano que chamaram a atenção de todos na década de 1920, exibindo nas telas brasileiras um fazer cinematográfico com marcas de brasilidade, nas suas misérias e incertezas, na busca de uma releitura das crônicas dos viajantes.

O filme de Nelson Pereira dos Santos dialoga com o espectador permeado de metáforas, construindo, aos poucos, uma narrativa que se relaciona diretamente com o presente que a equipe de produção estava imersa, adotando uma postura crítica diante aquele intenso contexto político. Criando uma relação direta entre um passado colonial e as lutas que eram travadas no presente, a exemplo das tentativas de extermínio dos povos indígenas durante a empreitada da construção da Transamazônica. Com a instauração do AI-5, a partir do final de 1968, artistas brasileiros dos mais diversos ramos passaram a se utilizar das metáforas como forma de driblar a censura enquanto transmitiam mensagens em tons de crítica, de esperança e, sobretudo, de resistência.

Alinhado ao Cinema Novo, o filme expressa uma iniciativa em resgatar a história brasileira por uma perspectiva entendida neste trabalho como decolonial. Tal afirmação apoia-se na forma em que o diretor apresenta a narrativa, protagonizando um olhar que faz frente à ótica imperialista, trazendo uma problematização do livro

escrito pelo viajante alemão, proferindo um discurso que dialoga com o conceito de decolonialidade abordado por Candau e Oliveira.

O diretor cinemanovista também se aproxima dos ideais propostos pelo Tropicalismo, outro movimento político-cultural que tem sua gênese no final da década de 1960. Propondo-se também como uma expressão de resistência, o Tropicalismo mostra certa influência na postura com que Nelson Pereira decide propor a narrativa, caracterizando-se como uma espécie de “redescobrimento do Brasil”³⁵, concedendo-lhe um olhar mais multicultural sob os processos históricos da qual se constituiu a nação brasileira.

Assim como no tópico anterior, pauta-se aqui também a importância de conhecer, mesmo que brevemente, a figura do diretor do filme. Nelson Pereira dos Santos (1928-2018) é conhecido como um dos idealizadores do Cinema Novo, ganhando fama internacional pelo seu grande volume e valor de suas obras cinematográficas. Também formado em Direito na USP, tem uma filmografia vasta, que entre ficção e documentários, conta com obras emblemáticas como: *Rio 40 graus* (1955), *Vidas secas* (1964), *Casa Grande e Senzala* (2001), *Raízes do Brasil, uma cinebiografia de Sérgio Buarque de Hollanda* (2004), entre outros. Através do que foi explicitado anteriormente, e de um conhecimento a priori com base nos títulos de algumas de suas obras trazidas aqui, atenta-se ao interesse do autor pela temática da identidade nacional brasileira, utilizando-se de uma estética avaliada nesta pesquisa como decolonial devido a seu alinhamento aos movimentos culturais anti-imperialistas.

Como dito anteriormente, Nelson Pereira dos Santos utiliza-se de *Duas viagens ao Brasil* como um fonte da qual se estabelece os principais pontos de sua narrativa fílmica, como o choque cultural entre os povos indígenas e os europeus, o contexto histórico das disputas territoriais de um Brasil ainda no início do processo de colonização, além do debate sobre a antropofagia. O diretor traz esses elementos da literatura dos viajantes para construir uma nova história que diverge antagonicamente do filme de Luiz Alberto Pereira. Um dos exemplos mais notórios de tal questão está no protagonista. Se por um lado *Hans Staden* traz um protagonista bastante semelhante ao da obra literária, em *Como era gostoso o meu*

³⁵ FAVARETTO, Celso. **Tropicália**: alegoria, alegria. São Paulo, Kairos, 1979, p. 13.

francês o protagonista já diverge bastante de sua representação na obra basilar, sendo bordado nas telas de cinema como homem francês de nome Jean (tradução francesa para o nome de Hans).

Aqui, evidencia-se a multiculturalidade como um elemento crucial da formação da nação brasileira, expondo por toda a narrativa uma troca cultural entre Jean e os tupinambás. Em sua condição de prisioneiro de guerra, a espera do ritual antropofágico, Jean aprende uma gama de questões culturais do universo dos povos originários, indo desde sua forma de se reproduzir materialmente, chegando até mesmo a conhecer seus mitos, se adaptando ao cotidiano da aldeia indígena, por mais que o seu grande objetivo ainda fosse escapar de seu cativeiro.

Em relação a antropofagia, Nelson Pereira dos Santos atribui a ela o papel de elemento central da história, configurando-a como a engrenagem que move toda a narrativa. Partindo da ótica do Modernismo da década de 1930, a antropofagia é definida no filme como a anunciação responsável em absorver elementos culturais dos povos que consolidaram a nação brasileira, ressignificando-os posteriormente em uma estética nacional própria.

Hans Staden em sala de aula

Ao refletir acerca da aplicabilidade de uma pesquisa que perpassa tanto pelo mundo das representações, quanto pelo rigor crítico necessário para se trabalhar com a literatura dos viajantes, avalia-se que uma tentativa de se pensar o uso deste estudo em sala de aula apresenta-se, inicialmente, como um desafio estimulante.

Para Fonseca³⁶, por mais importante que seja o aprofundamento teórico nas orientações e debates acadêmicos sobre os usos do cinema em sala de aula, que focam principalmente na linguagem cinematográfica, também deve se refletir acerca das limitações que esses manuais possuem, de forma geral. Para a autora, o uso do audiovisual no ambiente escolar não está pautado unicamente em um trabalho estético, mas como um lugar privilegiado no ensino, no caso em questão, de história, que trabalha com representações do passado no presente, partindo do pressuposto

³⁶ FONSECA, V. A. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: use com moderação. **Revista Labirinto**. v. 24, n. 2, p. 57-70, 2016.

que filmes históricos sejam vistos, como no caso desta pesquisa, “adaptações” de temáticas históricas complexas e multifacetadas.

A partir do que foi exposto nos tópicos anteriores, este trabalho tem como objetivo pensar a possibilidade da aplicação da pesquisa, essencialmente teórica, no contexto do ambiente escolar. A publicação da Lei nº 11.645/2008³⁷ estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica brasileira, tanto nas escolas da rede pública quanto na rede privada, visando que se tenha no currículo escolar um novo olhar sobre esses saberes, mobilizando uma discussão de conteúdos referentes ao processo de resistência de ambas as culturas. A lei que estabelece a normativa de tal inclusão temática traz em seu cerne o espírito de luta dos povos indígenas, consolidando o reconhecimento de seus saberes em um espaço político, palco de inúmeras disputas ideológicas: a escola. Zamboni e Bergamaschi avaliam o ensino escolar brasileiro como:

(...) ensino pautado predominantemente por parâmetros eurocêntricos que contribuíram sobremaneira para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira e, de certa forma, é compreensível, embora não justificável, a mentalidade ainda predomina, responsável por atitudes preconceituosas e discriminatórias.³⁸

Na perspectiva de enfrentamento ao ensino de história tradicional, atualmente em um contexto histórico de transição, marcado pelas reformas neoliberais na área da educação, que receberam o nome de “Novo Ensino Médio”, pauta-se que a educação na área das relações étnico-raciais, além de extrema importância, se constituem como ainda mais complexas no cenário político-ideológico no tempo presente desta pesquisa. Por mais desafiador que pareça quando observado em uma primeira análise, empreender pesquisas para o estudo dos povos indígenas, no ambiente escolar, significa desconstruir imagens e conceitos presentes no grande imaginário social. Ciente das diversas críticas em relação ao ensino tradicional de

³⁷ BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

³⁸ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: memória, movimento e educação. 17º COLE, 2009.

história, esta pesquisa tem a intenção de ser mais um passo de uma longa empreitada contra a história única contada pelos livros didáticos.

As reflexões trazidas neste capítulo constituem-se, primeiramente, apenas como material teórico, ou seja, não houve uma investida prática em sala de aula. A escolha de pensar uma aplicabilidade da pesquisa em ambiente escolar nasce do intuito de dialogar sobre a representação dos povos indígenas. Esta pesquisa permite que haja discussões sobre cultura, relações de poder no período colonial e identidades sociais, abrindo mais uma porta para novas interpretações do nosso passado que diferem do que é contado nos livros didáticos. Portanto, cabe pensar a iniciativa de se pensar as relações étnico-raciais a partir do cinema como parte do processo de instrumentalização histórica, que para Rüsen³⁹, trata-se de pensar o ensino de história com base em três instâncias: o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

Tendo isso como ponto de partida, alia-se o cinema e seu potencial dentro do ensino de história como uma ferramenta propícia para se discutir subjetividades sob a égide de um olhar multicultural requerido ao se lidar com identidades étnicas. A partir do que foi elaborado durante a análise de ambos os filmes, percebe-se que o todo formado por *Duas viagens ao Brasil* e suas respectivas adaptações cinematográficas, no contexto educacional, pode abrir espaço para que se visualize e dialogue sobre o que foi denominado como o Outro. Ou seja, propõe-se a sétima arte como um instrumento que veicula conhecimentos para possíveis o despertar da alienação, avaliando a iniciativa como um terreno fecundo do que os materialistas históricos elencam como uma práxis educacional libertadora⁴⁰.

A abordagem pensada para a estrutura deste tópico vem, em primeiro ponto, os possíveis temas e linhas de debates que surgem através da utilização de *Hans Staden* (1999) no contexto escolar, tendo, em seguida, as reflexões trazidas acerca do segundo filme, *Como era gostoso o meu francês* (1971). Para Isabel Barca⁴¹, é essencial que se pense em um ensino de história que fuja do modelo

³⁹ RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

⁴¹ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

tradicional/positivista que se dá por meio de uma história contada através dos "grandes" homens, trilhando em direção a um conhecimento histórico que caminha através de questões problematizadoras. Para tal, o professor precisa adentrar o universo dos discentes, fornecendo as perguntas para que eles atuem como protagonistas do processo educacional.

A partir da metodologia de Barca (2004), busca-se a construção de um aprendizado histórico que pode ser alcançado por diversas vias, em que as mesmas se completam, não se sobrepondo hierarquicamente. Com o intuito de construir um conhecimento através dessa soma de experiências, o aluno passa a ser visto não como uma figura sem conhecimento, mas como um indivíduo que relaciona suas experiências com os novos conceitos aprendidos, em um processo constante de relação-compreensão. Logo, o professor deixa sua posição hierárquica tradicional de "detentor do conhecimento" para abrir espaço para que os alunos se sintam livres para se expressar em uma dinâmica impulsionada, neste caso em estudo, o audiovisual e o literário.

Em relação a *Hans Staden*, dirigido por Luiz Alberto Pereira, por conta da estratégia narrativa adotada no filme, privilegiando a ótica do protagonista europeu, é possível utilizar-se de tais imagens para problematizar as imagens estereotipadas contidas no filme. Devido ao tempo das aulas não comportarem a exibição do filme por completo, sugere-se a possibilidade de compartilhar o filme com os alunos para que possam assistir no contra turno. Caso a escola não disponibilize espaço ou equipamentos, os alunos podem formar grupos e assistir em casa. Não sendo possível, que o professor utilize apenas trechos do filme que evidencie as imagens a serem discutidas com os alunos através de perguntas norteadoras que estimulem o debate.

Através de uma perspectiva de alteridade, problematiza-se, através do primeiro filme, o homem europeu como modelo para se referir ao Outro. Por sua vez, questiona-se a turma o que se entende por "civilização/civilizado", dialogando sobre o processo de catequização, não só como forma de controle das práticas culturais, mas também debatendo sobre a imposição da hegemonia da cultura europeia, pautando também os processos de resistência cultural dos povos indígenas. Outro questionamento pertinente a atividades direcionadas pela obra cinematográfica é

descentralizar o “início” da história brasileira, indagando sobre o protagonismo da Europa frente aos acontecimentos ilustrados pelo filme, perfazendo, como em muitas outras narrativas, uma história contada unilateralmente.

Tendo um debate guiado por uma perspectiva de alteridade, objetiva-se entender o Outro a partir de suas especificidades culturais, problematizando a ideia difundida pelo romantismo do indígena idealizado como um cavaleiro heróico nos moldes de uma moral europeia. Portanto, desconstruir a ideia do índio bárbaro é tão importante quanto pautar em debate a imagem genérica e estereotipada do “bom selvagem”, caracterizado como um ser ingênuo e submisso, vivendo única e exclusivamente na natureza, tal qual um Perir alencariano. A problematização de tal estereótipo abre caminho para o entendimento dos povos indígenas como um conjunto de inúmeras culturas diferentes entre si, além de pautar a ideia errônea sintetizada aqui pelo termo “aculturamento”. Ambas as imagens distorcidas sobre a identidade indígena acabam sendo propagadas por uma literatura colonial que ainda se mostra presente tanto em conteúdo midiático, quanto nos livros didáticos, que simplificam de forma inquietante a história dos povos originários.

Outro debate importante a ser levado para o ambiente escolar é a relação entre filmes históricos e narrativas ficcionais. Tendo como base a discussão sobre a estratégia narrativa proposta por Luiz Alberto Pereira, pauta-se, também, a discussão em que o cinema ficcional, por mais que busque se apresentar como a reprodução fiel do passado, não se aproxima do mesmo, sendo apenas uma representação. Portanto, é de suma importância demonstrar aos alunos que filmes históricos, aqueles que se utilizam de contextos históricos para propor uma nova narrativa, não são o fato histórico em si, muito menos reproduzem o passado de forma “exata”.

Já acerca de *Como era gostoso o meu francês*, considerado polêmico para se levar para a sala de aula por conta não só da nudez, mas pelo tema central da obra: a antropofagia. Debater questões a respeito da antropofagia ainda é visto como um rio difícil de ser navegado em determinados ambientes acadêmicos, entretanto, é vital que se desconstrua o tabu que envolve o tema. Entende-se que a obra original de Hans Staden teve um papel crucial para consolidar a imagem dos povos indígenas como “índios canibais”, tornando-se necessário que haja um debate amplo sobre o tema, por mais sensível e desafiador que o mesmo seja na prática. Em relação à

“nudez”, é fundamental que o professor, antes da exibição, pautar a questão, relacionando-a aos costumes dos povos originários e a necessária problematização da representação imagética desses povos, associado com o grafismo indígena, que dentro de seus padrões culturais, tem como um de seus significados a questão vestimental.

Como dito anteriormente, Nelson Pereira dos Santos não representa, a partir do protagonista do filme, uma idealização da figura europeia, mostrando uma feição desfetichizada. O diretor busca enfatizar o processo de resistência dos povos indígenas, possibilitando levar este tópico para sala de aula ao evidenciar os povos originários como sujeitos protagonistas de sua história, que diante o contexto de disputas territoriais em um Brasil em processo de colonização, lançaram mão de diversas estratégias como forma de resistência. Nessa perspectiva, rompe-se com a dicotomia de “vencedores” e “perdedores” comumente tratada nos livros didáticos, trazendo uma discussão que favorece outros olhares sobre a história indígena no ensino básico.

Ademais, o filme dirigido por Nelson Pereira dos Santos pode ser utilizado para discutir questões de identidade, promovendo um debate sobre como o brasileiro se constitui historicamente, dialogando sobre a formação do nosso país como um amálgama de diversas culturas. Entendendo o espaço escolar como um lugar social onde se constitui identidades, Bittencourt afirma que:

[...] há uma estreita relação entre História escolar e constituição de identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais [...]. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a História escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.⁴²

Em vista disso, pauta-se, no ambiente escolar, através da perspectiva de Nelson Pereira dos Santos, a constituição de uma identidade nacional como não composta predominantemente por ideais presentes na cultura europeia, mas que exalte traços da cultura afro-brasileira e indígena que compõem tal noção identitária.

⁴² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Nesse sentido, há pesquisas acadêmicas realizadas recentemente na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, especificamente conduzida pelo Núcleo de Estudos Africanos e Indígenas - NEAI, que dialogam como a cultura dos povos indígenas se mostra presente, até mesmo de forma singela, no cotidiano. Aqui, destaca-se o trabalho *A expografia como recurso para uma educação identitária sul-maranhense*, de Wanderson Sousa Costa⁴³, que dialoga através de uma exposição de fotografias sobre elementos culturais dos povos indígenas, em especial os krikati, que são ressignificados no cotidiano dos não-indígenas.

Outro movimento importante que dialoga a respeito do reconhecimento da cultura indígena dentro do espaço escolar seria a utilização do cinema indígena como mecanismo para que a história dos povos indígenas seja contada pelos seus próprios atores. Dito isso, o professor pode utilizar-se do material audiovisual produzido pelo projeto *Vídeo nas Aldeias*, criado em 1986 estando voltado para contribuir no processo de resistência cultural e a reafirmação étnica dos povos indígenas, visibilizando sua cultura e memória através do cinema colaborativo, tendo seus curtas disponibilizados em plataformas de streaming mais populares, como no caso do YouTube. Enquanto o debate sobre os dois filmes citados anteriormente abre espaço para a problematização de diversos temas na área das relações étnico-raciais, o cinema colaborativo indígena mostra-se como uma ferramenta eficaz para trabalhar o passado dos povos indígenas a partir do reconhecimento da diversidade cultural e suas expressões de se ensinar história.

Por fim, essas são as reflexões acerca das possibilidades do uso de *Hans Staden* (1999) e *Como era gostoso o meu francês* (1971) em sala de aula, privilegiando ambos como um espaço para debate e problematização, tendo em mente também a complexidade de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, se tornando um tema extremamente necessário para o cotidiano escolar. Toda e qualquer iniciativa de se trabalhar com os povos indígenas que se distancie da forma resumida a datas comemorativas e ao discurso estereótipo normalmente reproduzido, apresenta-se como uma introdução de esperança na educação básica em uma dinâmica constante de aprendizado sobre o berço da história do Brasil.

⁴³ COSTA, Wanderson Sousa. A expografia como recurso para uma educação patrimonial. In: GOMIDE, Ana Paula Sena et al (Orgs.) **Anais da III Semana Acadêmica de História da UEMG Divinópolis**: textos completos [recurso eletrônico] / Ana Paula Sena Gomide et al (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

Deseja-se, ao final desta pesquisa, que estas breves reflexões possam, de alguma forma, indagar e ajudar a quem se interessar com relação a utilização do audiovisual como ferramenta que pode consolidar caminhos para perspectivas multiculturais, aproximando cada vez mais os Eus dos Outros. Portanto, acredita-se que esta pesquisa soma ao conjunto de investigações que cultiva um multiculturalismo pautado no reconhecimento das diferenças como base única de diálogo.

Breves considerações finais

Partindo da utilização das três fontes, a literatura de Hans Staden e suas respectivas adaptações cinematográficas, mostrou-se como uma experiência singular que abre margem para diversas possibilidades neste campo de pesquisa por conta das pontes de intertextualidades criadas durante a pesquisa. O cinema, em seu papel como arte, pode ser analisado por diferentes perspectivas teóricas em diferentes áreas das ciências humanas, em que cada análise pode descortinar elementos mais instigantes, profundos, contidos nos enquadramentos do filme, revelando uma vasta gama de detalhes acerca do universo das representações.

No caso das representações que partem da literatura dos viajantes de Hans Staden, percebe-se que tais fontes como exímio material para análise do discurso que os europeus produziam e consumiam a respeito dos povos indígenas, possibilitando com que haja diálogos de problematização do discurso eurocêntrico produzido no século XVI. Pensando a pesquisa através da relação entre literatura e cinema, compreende-se o objeto de pesquisa como pertencente a dois campos de representação, em que pauta-se, sobretudo, a utilização da decolonialidade como principal fundamento para identificar símbolos que pertencem a um ideal da colonialidade, trabalhando em um constante processo de desmistificação do discurso colonial, resgatando e ensinando a história de resistência de grupos invisibilizados pela história oficial.

Traçando um breve quadro comparativo entre ambos os filmes, por mais que as duas obras trabalhadas nesta pesquisa partam de um documento em comum, torna-se de suma importância enfatizar que a obra dirigida por Nelson Pereira se distancia de *Hans Staden* (1999), que se apresenta como um conteúdo "objetivo" e

cientificamente "neutro". *Como era gostoso o meu francês* (1971) de Nelson Pereira dos Santos não compartilha da ambição de construir fatos narrados literariamente no século XVI através de sua câmera, mas sim de adaptar a obra literária em uma releitura que se afirma no campo da ficção histórica, utilizando-se da fonte histórica apenas como um pontapé para o estabelecimento de provocações e reflexões diversas.

Pensar o ensino de história através da decolonialidade como um instrumento de análise é fazer com que se repense as relações de poder decorrentes da colonização sejam problematizadas, objetivando o questionamento de um imaginário forjado no discurso do vencedor. Logo, os sujeitos antes invisibilizados pela colonialidade moderna passam a ter maiores reconhecimentos na educação, visto a mesma como um espaço político do qual objetiva-se a liberdade das relações ainda calcadas em um ideal hierárquico. Interligar o ensino de história e a colonialidade é firmar um compromisso no campo das relações étnico-raciais, descortinando o ideal eurocêntrico que ainda se expressa no cotidiano.

Por fim, o ambiente escolar da educação básica deve ser pensado como o ponto de partida para que se estabeleça uma nova relação com o passado, problematizando a memória para (re)pensar a história dos povos indígenas, suas questões identitárias, visibilizando a riqueza cultural dos povos originários. Este artigo se insere num quadro onde se pensa as aulas de História como lugar de transformação política, de inquietação, como uma prática crítica e sensível de se compreender o presente como definidor dos parâmetros da experiência do passado e de perspectivas pro futuro. O estudo dos povos originários, por exemplo, é ensinar sobre uma cultura diversa, sobre suas lutas de resistência do passado que ecoam em suas reivindicações por justiça, proporcionando uma experiência singular ao aluno, almejando uma consciência histórica do indivíduo sobre o corpo social a qual pertence.

Referências

- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de

Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2010.

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.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

CAMPOS, Fernanda de Freitas. **Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI**. 2013. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso -Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, n. 22, 2003. p. 89-100.

COSTA, Wanderson Sousa. A expografia como recurso para uma educação patrimonial. In: GOMIDE, Ana Paula Sena et al (Orgs.) **Anais da III Semana Acadêmica de História da UEMG Divinópolis: textos completos** [recurso eletrônico] / Ana Paula Sena Gomide et al (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34. 2010.

FAVARETTO, Celso. **Tropicália: alegoria, alegria**. São Paulo, Kairos, 1979.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2006.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). História: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FONSECA, Vitória da Azevedo. EUS E OLHARES SOBRE OS OUTROS: relatos de Hans Staden e suas releituras cinematográficas. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, v. 7, n. 9, 2010. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/121. Acesso em: 24 mar. 2022.

_____. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: use com moderação. **Revista Labirinto**. v. 24, n. 2, p. 57-70, 2016.

FRANÇA, André Ramos. **Das teorias do cinema à análise fílmica**. Salvador, Universidade Federal da Bahia.(Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOLIOT-LÉTÉ, Anne; VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 2002.

GOUDEL, F. R. **Conceito Antropofagia: vanguarda e proliferação**. Santa Catarina: DAPesquisa Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXIV Bienal de São Paulo**: Núcleo Histórico; antropofagia e histórias de canibalismos. São Paulo: A Fundação, 1998. p. 22-34.

PIRES, Maria da Conceição Francisca.; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p.607-616, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, p. 437-449, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**: primeiros registros sobre o Brasil [recurso eletrônico] / Hans Staden; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno]. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: memória, movimento e educação. 17º COLE, 2009.

Filmografia

COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Produção de Luiz Carlos Barreto, Nelson Pereira dos Santos, César Thedi, e K. M. Ecksein. Rio de Janeiro. 1971. (83 min.), sonoro, colorido. Legendado.

HANS STADEN. Direção de Luiz Alberto Pereira. Produção de Jorge Mendes e Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal: IPACA/Jorge Neves/Lapfilme, 1999. 1 DVD (92 min.), sonoro, colorido. Legendado.

Recebido em: 01/12/2022

Aprovado em: 05/02/2023