



O CORPO INDÍGENA E A CENA COLONIAL EM GUEL ARRAES: PROVOCAÇÕES DO CINEMA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Hilmária Xavier Ribeiro [*], José dos Santos Costa Júnior [**]

Em meio às efemérides e críticas aos termos “comemoração” e “descobrimento”, foi lançado em 2001 o filme “Caramuru: a invenção do Brasil”, dirigido por Guel Arraes e roteirizado por ele e Jorge Furtado. Este artigo problematiza: como o jogo cênico encena a trama colonial e localiza o corpo indígena em uma posição subalterna? O texto articula as imagens e sugere caminhos para o uso do filme na aula de história. Inserindo-se no campo de estudos sobre Cultura Histórica e Ensino de História, dialoga-se com Marcos Napolitano e sua abordagem sobre as relações entre História e Cinema e a crítica decolonial de Aníbal Quijano e Rita Segato, selecionado um conjunto de cenas para descrever e problematizar a produção do indígena na imagem que emerge a partir de certas escolhas de jogo de câmera, fotografia, estruturas dialógicas e relações entre o som e a imagem. Infere-se, assim, sobre os laços entre a herança colonial e as narrativas sobre a história do Brasil. Por meio da avaliação histórica do filme e da análise e diálogo com a historiografia, vê-se que este material narra satiricamente a formação de um povo por meio de misturas, assimetrias e encontros culturais e biológicos.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Ensino de História. Cultura histórica.

THE INDIGENOUS BODY AND THE COLONIAL SCENE IN GUEL ARRAES: PROVOCATIONS FROM CINEMA TO HISTORY TEACHING

ABSTRACT

Amid the ephemerides and criticism of the terms “celebration” and “discovery”, the film “Caramuru: the invention of Brazil” was released in 2001, directed by Guel Arraes and scripted by him and Jorge Furtado. This article problematizes: how does the scenic game enact the colonial plot and locate the indigenous body in a subordinate position? The text is articulated as images and suggests ways to use the film in history classes. Inserting itself in the field of studies on Historical Culture and History Teaching, it dialogues with Marcos Napolitano and his approach to the relationship between History and Cinema and the decolonial criticism of Aníbal Quijano and Rita Segato, selecting a set of scenes to describe and problematize the production of the indigenous in the image that emerges from certain choices of camera play, photography, dialogical structures and relationships between sound and image. It is thus inferred about the ties between the colonial heritage and the narratives about the history of Brazil. Through the historical evaluation of the film and the analysis and dialogue with historiography, it is seen that this material satirically narrates the formation of a people through mixtures, asymmetries and cultural and biological encounters.

Keywords: Ethnic-racial relations. Teaching History. Cultural history.



EL INDÍGENA CUERPO Y LA ESCENA COLONIAL EN GUEL ARRAES: LAS PROVOCACIONES DEL CINE A LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

RESUMEN

En medio de efemérides y críticas a los términos “celebración” y “descubrimiento”, se estrenó en 2001 la película “Caramuru: la invención de Brasil”, dirigida por Guel Arraes y con guion escrito por él y Jorge Furtado. Este artículo problematiza: ¿cómo el juego escénico escenifica la trama colonial y ubica al cuerpo indígena en una posición subordinada? El texto articula las imágenes y sugiere formas de utilizar la película en las clases de historia. Insertándose en el campo de los estudios sobre Cultura Histórica y Enseñanza de la Historia, dialoga con Marcos Napolitano y su aproximación a las relaciones entre Historia y Cine y la crítica descolonial de Aníbal Quijano y Rita Segato, seleccionando un conjunto de escenas para describir y problematizar la producción de los pueblos indígenas en la imagen que emerge de ciertas elecciones de juego de cámara, fotografía, estructuras dialógicas y relaciones entre sonido e imagen. Se infiere así sobre los vínculos entre la herencia colonial y las narrativas sobre la historia de Brasil. A través de la valoración histórica de la película y el análisis y diálogo con la historiografía, se ve que este material narra satíricamente la formación de un pueblo a través de mezclas, asimetrías y encuentros culturales y biológicos.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales. Enseñanza de la Historia. Cultura histórica.

INTRODUÇÃO

É fácil perceber como atualmente o tema das relações étnico-raciais vem sendo abordado de diferentes modos na esfera pública contemporânea brasileira, se quisermos ficar somente neste recorte nacional. Apesar das limitações que os algoritmos ocasionam no nosso acesso cotidiano nas redes sociais e às “bolhas” em que os usuários se situam, ainda assim é possível acessar aqui e ali matérias, fotografias e vídeos que viralizaram ao discutir cenas de racismo, preconceito com as populações indígenas, perseguição às religiosidades de matriz africana no país etc. Não somente nas redes sociais, mas na TV, cinema, jornais impressos e mesmo em *reality shows* o tema das relações étnico-raciais tem aparecido sob o mantra da representatividade das minorias sociais, mobilizando aspectos, acontecimentos, personagens e dinâmicas do passado histórico para colocar em pauta o “racismo estrutural” (Almeida, 2019) ou o genocídio das populações indígenas que teve a sua origem no século XVI e segue seu curso como projeto inacabado (Ribeiro, 2006), o que deixa claro os “efeitos perversos da racialização” como prática atravessada por hierarquias, privilégios e estereótipos (Rios, Santos & Ratts, 2023, p. 09).



Ora, diante desse contexto, o Ensino de História como área voltada para a formação de profissionais especializados para a educação básica, pode partir dessa cultura histórica para fazer pensar sobre o passado, as suas formas de apropriação e os usos políticos que se faz da memória e da história. A aula de História pode e deve ser um espaço no qual se parte do presente para perceber nele o que há de inatual, isto é, o que há nele como traço de continuidade entre o passado e o presente, mas eivado de tensões (Agamben, 2009). Do mesmo modo, ao tensionar na aula de História essa relação entre passado e presente, não é tão denso nem difícil levar os alunos a se questionarem sobre que tipos de “futuro” será que os portugueses pensaram para si e para os outros a partir do encontro com o Novo Mundo? E os indígenas, que tipo de futuro eles quiseram? E, olhando retrospectivamente, como podemos compreender o futuro que foi construído paulatinamente para esses dois grupos ao longo desses cinco séculos? Certamente veremos que promessas e expectativas foram abortadas, violadas e outras foram consumadas.

Neste sentido, olhar para as múltiplas cenas contemporâneas em que as minorias étnico-raciais como negros e indígenas estão aparecendo a partir de narrativas diversas se torna importante para questionar a cultura histórica: que seleções e usos do passado têm sido realizados nessas produções? Que imagens do passado são moldadas midiaticamente? Que formas de enquadramento e construção das diferenças vêm sendo realizadas por jornalistas, artistas e outros profissionais das mídias? É a partir dessa mirada crítica sobre a cultura histórica, isto é, o conjunto de narrativas produzidas e divulgadas em uma sociedade que constrói certas modalidades de uso e representação do passado que este texto se constitui (Reis, 2007).

Toda sociedade tem a experiência de construir e reconstruir sua cultura histórica, ou melhor, suas culturas históricas, uma vez que não existe em sociedade alguma apenas uma narrativa sobre seu passado, sua experiência coletiva e os legados disso. Portanto, a cultura histórica não é produzida unicamente pelos profissionais historiadores/as, mas estes podem tomá-la como objeto de investigação e a partir daí compreender diferentes aspectos, tais como: as narrativas de origem; as experiências do tempo histórico; as instituições organizadoras de documentação, arquivos e políticas de memória etc.

Assim, a cultura histórica pode ser objeto da crítica historiográfica na medida em que o historiador/a irá indagar sobre que espécie de relação uma sociedade estabelece com o seu



passado e como isso é materializado em formas de contar, narrar, rememorar (Flores, 2007). Considerando tais aspectos sobre a cultura histórica e sua relação com a historiografia e o ensino de história, este texto visa contribuir para os estudos no campo que conectam História e Educação ao mobilizar um filme como material possível para o debate sobre a invenção do Brasil e o lugar das relações étnico-raciais nessa composição da nação.

Em 2001 o diretor Guel Arraes lançou nos cinemas brasileiros o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*. Com um tom humorístico e repleto de ironias e sátiras sobre a formação social brasileira, a produção conta uma versão da história do encontro entre portugueses e indígenas na costa brasileira no século XVI. No filme isso é contado por meio das personagens históricas Diogo Álvares Correia (Selton Mello) e a indígena tupinambá Paraguaçu (Camila Pitanga).

De acordo com Marco Napolitano (2015), existem três modalidades de abordagem do cinema na pesquisa histórica, a saber: a) o cinema na História; b) a história no cinema; c) História do cinema. No caso deste artigo, se trata de um exercício de pensar a história no cinema, pois se problematiza o encontro entre portugueses e nativos na costa brasileira a partir da versão que um filme de ficção construiu com base em indícios históricos articulados na película. Ao mobilizar um filme como fonte histórica e como linguagem capaz de tensionar o ato de ensinar história, pode-se considerar algumas premissas metodológicas, tais como: a) articular a análise fragmentada (decupagem dos elementos de linguagem) e síntese (cotejamento dos parâmetros, códigos e canais que formam a obra); b) diagnosticar os elementos narrativos que ajudam a contar a história que o filme conta; c) reconhecer a singularidade da linguagem cinematográfica como produtora de representações por meio da imagem em movimento; d) considerar o filme como unidade constituída a partir de seleções, recortes e edições que se deram a partir dos procedimentos da montagem; e) evitar uma análise exaustiva do filme, o que remeteria a procedimentos específicos que no espaço deste texto são inviáveis, daí a importância de delimitar cenas e planos-sequência que são pertinentes para responder ao problema de pesquisa aqui proposto; f) mobilizar o filme como fonte sensível, articulada a partir do roteiro escrito mas também com certo grau de autonomia da imagem que é produzida a partir de procedimentos próprios que dizem respeito a aspectos



tais como enquadramento, cor, fotografia, posição das personagens, cenários, duração, estruturação dos diálogos e relações de causa e efeito no enredo.¹

Este artigo convida o leitor a fazer uma análise de como se construiu, a partir dessa produção cinematográfica, as relações entre portugueses e nativos, bem como as imagens desses dois povos para além das narrativas oficiais – algo que foi construído de forma bastante romântica e para fins laudatórios da colonização portuguesa desde o século XIX com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II (Reis, 2007). Além disso, pode-se pensar sobre como as imagens construídas podem ser difundidas em sala de aula como possibilidades para fazer a crítica da cultura histórica e como tem sido apresentado o Brasil a partir de recortes e enfoques específicos.

A cultura histórica é fomentada e tensionada muitas vezes em razão das datas comemorativas e das chamadas efemérides que constroem narrativas sobre o passado, muitas vezes sob uma ótica mais laudatória sobre os 500 anos do “descobrimento da América” em 1992 ou os 500 anos de “descobrimento do Brasil” em 2000, sendo que nem sempre se coloca em xeque a própria noção de “descobrimento” e as “comemorações” se dão em meio ao apagamento da contribuição indígena à história e a renovação da narrativa do colonizador (cf. Donghi, 1997, Schmidt, 2003). Diante disso, não incomoda perguntar: haveria mesmo motivo para “comemorar”?

Percebemos, portanto, que a cultura histórica pode estar ancorada na perspectiva que legitima e difunde o ponto de vista do colonizador sobre o território e a conquista empreendida a partir de uma matriz europeia que, no caso da América Latina, foi protagonizada pelos projetos coloniais de Espanha e Portugal. No momento em que a historiografia brasileira e latino-americana tem discutido a permanência da colonialidade nos modos de pensar, ensinar, fazer política e construir a cultura nesse imenso território de colonização ibérica, vale pensar duas coisas: a) a colonialidade do poder e do saber, conforme conceituou o pensador peruano Aníbal Quijano (Quijano, 2003), se refere ao fato de que a cultura latino-americana tem sido formada a partir de uma dependência com a matriz

¹ Ao discutir a bibliografia produzida nos últimos anos na interface entre cinema e educação, Silva Júnior e Maknamara (2024) discutem o cinema “para” e “como” formação docente. Discutem, a partir de pesquisas na área, as múltiplas possibilidades e contribuições do cinema como promotor de experiência de educação estética. Isso amplia o debate para além de um repertório técnico ou temático, mas fomenta uma educação das sensibilidades para uma história do olhar e dos modos como a cultura molda o olhar do docente.



colonizadora, apesar do rompimento do pacto colonial com os processos de independência a partir do século XVIII. Com isso se vê que a colonialidade do poder-saber se refere a algo mais estrutural e de longuíssima duração que fortalece a dependência econômica e a subjugação cultural dos latino-americanos em relação aos estadunidenses e europeus no plano externo e entre os próprios latino-americanos no plano interno; b) falar em colonialidade do saber nos ajudará a perceber as marcas da violência colonial em cenas da cultura histórica e como isso foi sendo naturalizado, tendo como um dos seus principais efeitos a dificuldade de perceber e transformar os vínculos que subalternizam esse território na economia política internacional.

Rapidamente, vale lembrar que desde a década de 1970 o pós-colonialismo (proveniente da crítica cultural relacionada com os processos de dominação entre Europa, Estados Unidos e a Ásia) e, posteriormente, a emergência da perspectiva decolonial nos anos 1990 (proveniente do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos), mudaram o tom na crítica sobre o passado colonial da região da América Latina. De acordo com Luciana Ballestrin (2013), houve com a decolonialidade uma “radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’”. Se, por sua vez, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica comum, sendo relacionado com as obras de Franz Fanon (Martinica), Albert Memmi (Tunísia), Aimé Césaire (Martinica), Edward Said (Palestina), Stuart Hall (Jamaica) e Grupo de Estudos Subalternos criado por Ranajit Guha (Índia), por outro lado a crítica decolonial também foi beber em diversas fontes latino-americanas e africanas para levar a crítica pós-colonial às suas últimas consequências.

As relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo e, assim, tal crítica tem uma dupla pretensão: “a) denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais; b) [possui uma] capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (Ballestrin, 2013). Existem ainda três elementos da colonialidade do poder: a) racialização; b) eurocentrismo; c) Estado-nação. Tais aspectos engendraram a diferença entre humanos (europeus) e não humanos (indígenas, inicialmente, e africanos, posteriormente), assim como produziram a clivagem entre a civilização e a barbárie, algo negociado desde o início da colonização quando ao olharem para os grupos indígenas, os europeus viram ali (na verdade projetaram de



forma negativa) grupos sem fé, sem lei, nem rei, por não serem condizentes com o padrão linguístico (e nisto a ausência das letras F, L e R) e o modo de experiência política europeia.

Diante de um aluno que eventualmente pergunte: isso é etnocentrismo, então, professor? Sim, e por ser etnocentrismo a sua lógica de funcionamento não é simples. Não se baseia apenas no preconceito de uns contra outros, pois existem diferentes níveis da colonialidade do poder que atuam de forma sistêmica, atualizando a cisão entre América Latina/África e os outros. Tais níveis são: Controle da economia; Controle da autoridade; Controle da natureza e dos recursos naturais; Controle do gênero e da sexualidade; Controle da subjetividade e do conhecimento (cf. Ballestrin, 2013). Ou seja, usando os termos de Rita Segato (2021) sobre os pontos fundamentais que estruturam a colonialidade, tem-se: racismo, eurocentrismo, capitalismo, modernidade.

Tem-se então que ao partir de um filme específico como *Caramuru*, um leque de questões vai se abrindo e, como anotamos acima, toca desde a cultura histórica que elabora imagens e sentidos para o descobrimento do Brasil até a sua articulação a um ponto de vista colonial que não é apenas preconceituoso com os indígenas, mas se organiza como um padrão social que se sedimenta em uma economia política específica.

Mas antes de seguir com esta investigação e considerando que o ponto de partida é uma obra cinematográfica como fonte, pretendemos refletir sobre como o filme ajuda a manter cristalizadas as imagens sobre indígenas e seu passado e como alguns preconceitos são ressaltados através dessa película. Ao articular uma discussão que conecta o ensino de história com o cinema e as relações étnico-raciais, cabe uma breve discussão acerca das relações entre Cinema e História, recobrando alguns aspectos de como aquele vem sendo considerado uma forma de narrativa histórica e de recurso didático em sala de aula².

CINEMA E HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO SECULAR

As relações existentes entre o Cinema e a História não são recentes, visto que datam do surgimento deste, há mais de um século. Todavia, historiadores lançaram mão de um estudo mais aprofundado há mais ou menos quatro décadas e ainda encontramos uma relativa

² A metodologia que articula História e Cinema não se limita apenas ao estudo da história do cinema em seu aspecto cronológico ou temático, mas também pode integrar aspectos de literatura, arte, política e sociologia etc. Isso enriquece a compreensão dos alunos sobre como diferentes disciplinas se entrelaçam na análise histórica.



dificuldade no que concerne à formulação de um arcabouço teórico sólido para o campo das Ciências Humanas. No entanto, temos que reconhecer que avanços foram realizados, que especialistas na área fixaram alguns conceitos fundamentais acerca dessa relação e que não podem ser ignorados pelo historiador/a que deseja pensar tais campos em uma perspectiva histórico-dialética.

Alguns desses conceitos dizem respeito ao enquadramento do filme enquanto documento historiográfico e enquanto discurso sobre a história. Documento historiográfico, pois o historiador pode lançar mão da produção considerando um registro (não escrito, mas filmado, encenado) da história, de uma dada experiência vivida por homens e mulheres numa determinada época, constituindo uma memória sobre aquele evento. Discurso sobre a história a partir do momento em que consideramos o filme enquanto narrativa sobre um fato ou evento. Além disso, como sugere o historiador Marcos Napolitano (2015), há múltiplas modalidades dessa relação, pois é possível fazer uma história *do* cinema, uma história *no* cinema ou ainda uma história *por meio do* cinema. No primeiro caso, claramente se tem o cinema como objeto de investigação, buscando entender as transformações pelas quais passou em seus aspectos técnicos e tecnológicos, mas também nos temas, estilos, escolas e tendências do cinema como produção cultural e estética. No segundo caso, busca-se pensar como o cinema trata de temáticas históricas e quais são os filtros, estratégias, abordagens, recortes e tensões que mediarão o uso do passado. No terceiro caso, pode-se pensar o cinema como fonte para a escrita da história. Aí o enfoque reside em como o historiador/a lida com essa fonte documental com a sua natureza singular de imagens em movimento e produzidas a partir de certa ótica estética e político-ideológica que tematiza acontecimentos históricos já consagrados pela historiografia ou assuntos novos que a partir de novos interesses a academia elege como objeto de uma perspectiva histórica. Por exemplo, dentro do famoso debate sobre a questão do encontro entre europeus e povos ameríndios, pode-se discutir como as imagens do cinema tematizaram o corpo feminino, a presença das crianças indígenas na história, os conflitos étnico-raciais e as cooperações entre indígenas e europeus etc., elegendo assim outros temas que até então foram secundarizados, trazendo-os para o proscênio.

O filme só passou a ser concebido como um documento possível para a investigação em História a partir da década de 1970, com o advento dos novos métodos e a reformulação do conceito de história trazida pela escola francesa dos Annales (cf. Le Goff & Nora, 1976).



A partir de então vem sendo considerado um testemunho da sociedade que o produziu, refletindo ideologias, costumes e indicando as formas dos imaginários sociais, também chamados por muito tempo de mentalidades coletivas e, posteriormente, imaginários. O filme seria uma representação do real, uma imagem de uma dada realidade social externa. Teóricos dizem que os filmes que propõem como temática fatos históricos podem ser trabalhados pelos historiadores de duas formas: como testemunhos da época em que foram produzidos e como uma representação do passado (Navarrete, 2008).

Um dos renomados teóricos pioneiros da relação entre História e Cinema, Marc Ferro nos aponta duas possibilidades de leitura do cinema que podem ser acessadas pelos historiadores: a leitura histórica e a leitura cinematográfica do filme. A leitura histórica significa basicamente “ler” ou analisar o filme à luz do período em que foi produzido, levando em conta as peculiaridades daquele contexto, ou seja, o filme lido através da história. Já pelo viés da leitura cinematográfica, este seria visto como um discurso sobre o passado, ou seja, a história lida através do cinema, e então seria preciso buscar os elementos da realidade através da ficção (Ferro, 1992). Por sua vez, para Milton José Almeida (1993) o cinema seria “um sistema simbólico de produção/reprodução de significados acerca do mundo”, enquanto Mariza de Carvalho (1994) toma o cinema como “um dos produtores de uma memória coletiva ou social”.

Atualmente, além do ensino formal nas escolas, o grande público tem acesso à história através das telas de cinema ou da televisão. O risco que se corre é que muitas vezes as verdades ali impressas são tomadas como “grandes verdades” históricas. Na película, ele apenas encontrará uma visão sobre o objeto passado, que pode conter verdades e inverdades parciais. Neste caso, questionamos em que medida o filme histórico pode contribuir para criticar ou reforçar a concepção de história que é ensinada nas escolas sobre determinados grupos étnicos. Cabe ao professor/a em sala de aula apresentar o filme não como “a” leitura da história, mas como “uma” leitura construída a partir de enfoques e possibilidades específicas, o que sempre pode gerar o convite à comparação de duas ou mais películas sobre um conteúdo específico.

Desde o início do século XX, quando do advento do cinema e de sua busca por desenvolver suas potencialidades, filmes com temática indígena eram produzidos no mundo



todo. Produziu-se uma extensa filmografia³ ao longo desse tempo que focaliza o indígena brasileiro a partir de formas variadas. De algum modo, isso reflete como os produtores e consumidores do cinema inventaram e expressaram imagens e valores em relação às sociedades indígenas, sendo muitas delas a partir do filtro do branco europeu. Tomando-se em conta que a conquista do território americano pelos europeus esteve articulada também com o controle da narrativa sobre este processo, tendo o ponto de vista do colonizador sendo o hegemônico na produção intelectual, acadêmica e cinematográfica na cultura histórica – sendo duramente questionada com o multiculturalismo a partir dos anos 1960 (cf. Donghi, 1997, Silva, 2019) –, vemos como as produções ainda podem beber nessa fonte interpretativa que é marcada pela colonialidade do poder e do saber, estruturada na interface com o capitalismo e o eurocentrismo (Quijano, 2003, p. 124).

Tal assertiva deixa claro como a dimensão conflitiva da experiência histórica se dá na esfera territorial, nos conflitos sangrentos entre europeus e nativos, na escravização indígena e vários processos de imposição da cultura europeia, mas também existe uma dimensão conflitiva na própria narrativa que se quer construir sobre o passado. Não é à toa que europeus se empenharam em destruir os monumentos escritos, ritualísticos, religiosos e filosóficos das culturas pré-colombianas. Paradoxalmente, dentro do próprio projeto colonial houve também figuras como Bernardino de Sahagún e Bartolomé de Las Casas que se empenharam na tradução dos códices da cultura asteca, por exemplo, já a partir do século XVI (cf. Todorov, 2016; Bruit, 1995; León-Portilla, 1987). Deste modo, o cinema se situa como linha interpretativa na cultura histórica, disputando sentidos para o passado.

O “ÍNDIO” INVENTADO

O “índio”, termo que cada vez mais tem sido visto como problemático, em razão do seu equívoco geográfico (afinal, Colombo não havia chegado às Índias!) e genérico (como se todos os indígenas fossem iguais, quando existem vários grupos étnicos dispersos no continente e com múltiplas culturas e práticas políticas), foi produto de uma invenção política

³ Como exemplo e sugestões de película que trazem a temática indígena, temos: *Os Serões de Mato Grosso* (1912), *Expedição Roosevelt* (1914), *Rituais e Festas de Bororo* (1916), *No Rastro do Eldorado* (1925). Temos ainda os filmes que se caracterizam por aventura e romance, a exemplo de *Iracema* (1919), *O Guarani* (1920), *Ubirajara* (1919), *Descobrimento do Brasil* (1937), *Casei-me com um Xavante* (1957), *Capitalismo Selvagem* (1993), *Hans Staden* (2000), entre outros.



e social que criou tal personagem como contraponto do que era (ou pensava ou deseja ser, o europeu). Tal construção se deu desde os primeiros momentos do contato e tem atravessado os séculos, registrando-se em crônicas de navegantes e desbravadores, manuais de história ou nos próprios filmes. Em todos os casos, o indígena é apresentado como “o outro”. Mas se trata de um outro que é significado e marcado desde o começo em seu sentido negativo. O outro que não é o branco-civilizado-europeu.

Essa relação de alteridade contribuiu para definir elementos do olhar de nossa sociedade sobre as populações indígenas. Em muitos contextos, esse “outro”, o indígena, foi considerado como selvagem, de costumes bárbaros, preguiçosos, primitivos e estranhos. Tudo aquilo que fazia oposição ao mundo civilizado estava materializado na imagem do famigerado “índio”, ou negro da terra como também foi chamado desde os primeiros anos da colonização em São Paulo (cf. Cunha, 2012).⁴ Foi inclusive questionada sua condição de humanidade em contraposição à “humanidade” ocidental. Aqueles se assemelhavam muito mais à paisagem, à fauna e flora do que as gentes brancas que vestiam roupas pesadas e manipulavam talheres. A própria definição do indígena como humano ou não humano foi objeto de tensões até que em 1537 surgisse a bula papal *Sublimis Deus*, assinada pelo Papa Paulo III, na qual se afirmava que os indígenas eram seres humanos com capacidade de compreender e aceitar a fé cristã e por esse motivo eles não deveriam ser objeto de escravização (cf. Cruz, 2012).

Ao longo do tempo e das produções cinematográficas, muitas foram as imagens atribuídas aos indígenas. Construiu-se para ele um lugar, um signo, colocando-o em um campo semântico complexo que tem implicações diretas com a herança colonial. Quando nós utilizamos, muitas vezes, a palavra “índio”, estamos violentando e reduzindo a diversidade cultural daqueles povos e suas diferenças ficam encobertas pelo senso comum. O que devemos ter em mente é que a instância “índio” deve ser entendida como uma construção histórica, e que esse processo se refere à forma como a sociedade ocidental não compreendeu e interpretou sociedades culturalmente diversas. É dessa construção histórica, especialmente

⁴ Cf. nota de rodapé nº 4 do capítulo *Imagens de índios do Brasil no século XVI*, de Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 50), em que se diz: “a palavra ‘índios’ aqui é usada anacronicamente: ela parece começar a ser empregada por meados do século aparentemente para designar os indígenas submetidos (seja aldeados, seja escravizados), por oposição ao termo mais geral ‘gentio’, que designa os indígenas independentes. Caminha e Vespúcio dizem ‘gente’, ‘homens’ e ‘mulheres’. Ao longo do século, usam-se para designar as etnias os termos ‘gerações’, ‘nações’ e ‘linhagens’. Pela metade do século, começa-se também a empregar a expressão ‘negro da terra’ por escravo – além dos termos tradicionais ‘gentio’, ‘brasil’ e ‘brasileiro’”.



iconográfica e cinematográfica, que este artigo se ocupa. Essa questão do reforço de imagens vem se mostrando também nos filmes. Por exemplo, temos uma gama de películas que apontam os indígenas como pessoas fracas, frágeis, submissas, servis e incapazes. Outros desenham a imagem dos indígenas em outro extremo e os apontam como bárbaros, cruéis, assassinos, rebeldes, portadores de uma religiosidade demoníaca. Sugerimos analisar neste artigo uma película que aponta o indígena em perspectivas ancoradas nesse tipo de compreensão. Todavia, em se tratando da invenção imagética do indígena no âmbito das representações culturais que foram constituídas ao longo do tempo, faz-se relevante considerar a dinâmica histórica, estética e política da representação.

Ao falarmos em representação nos referimos ao processo de produção de sentido pela linguagem. O uso do termo “índio” ao invés de “indígena”, “povos indígenas” e “povos originários” diz respeito a campos semânticos diferenciados, isto é, a formas distintas de constituir sentido por meio da linguagem. Na cultura, a produção do significado pode se dar por meio de signos indexicais (escritos, verbais) e signos icônicos (visuais, não verbais, a exemplo de escultura, figura, charge, fotografia etc.).

Assim, como sugere Stuart Hall (2016, p. 32), existem três abordagens possíveis da representação como produção na cultura: *a)* reflexiva (a linguagem simplesmente reflete um significado que já existe no mundo dos objetos?); *b)* a intencional (a linguagem expressa somente o que o falante, o escritor ou o pintor quer dizer, o significado intencional pretendido por ele ou ela?); *c)* a construtivista (ou o significado se constrói na linguagem e por meio dela?). Da abordagem construtivista, por sua vez, surgiram duas variações importantes: a semiótica (influenciada pela linguística de Ferdinand de Saussure) e a discursiva (influenciada pela obra de Michel Foucault).

No cerne do processo de significação na cultura surgem, então, dois “sistemas de representação” relacionados. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências entre as coisas – pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. – e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos. A relação entre “coisa”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de representação (Hall, 2016, p. 38).



Assim, no início desta seção apareceram termos que remetem a imagens mentais e não mentais sobre o “índio” como terminologia equivocada que designa certo sujeito no tempo e espaço com características corporais, culturais etc. Quando, de forma extremamente pejorativa e preconceituosa alguém diz que “aquele não é um índio de verdade”, em razão de vê-lo acessando universidade ou itens de consumo individual como celular, Internet, carro e estando situado no espaço urbano, pode-se ver que entrou em curto-circuito a representação que se tem sobre o que é ser um indígena no mundo contemporâneo. Isso deixa claro como o processo de significação que gerou esse tipo de representação se baseou em uma concepção estática da cultura indígena, baseando-se no pressuposto eurocêntrico de que as sociedades indígenas não “progridem”, nem se transformam com o tempo, daí a imagem de um “índio verdadeiro versus um índio falso” como apareceu no periódico *Catolicismo: revista de cultura e atualidades*, em São Paulo, no ano de 2006, no qual uma ala da Igreja Católica criticava os comportamentos políticos dos indígenas junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) como uma marca de manipulação ideológica e descaracterização do “índio verdadeiro” (cf. Cruz, 2012, p. 127).

De acordo com Hall (2016, p. 139), esse tipo de atitude remete a uma forma particular de construção da representação, isto é, a “estereotipagem”. Como se trata de constituir sentido para o outro que está na cultura dita como diferente, a prática da estereotipagem atua de maneira essencializadora, reducionista e naturalizadora. Trata-se de entender, assim, como a produção de um estereótipo não é algo que fica no campo das ideias, de forma etérea, mas é materialmente constituída e disseminada na sociedade. Além disso, como prática de linguagem e produção de sentido, ela nunca está dissociada de valores morais e relações de poder que articulam a produção do eu (identidade) e do outro (diferença, alteridade).

A estereotipagem enquanto prática de produção de significados é importante para a representação da diferença racial. Mas o que é um estereótipo? Como funciona de verdade? Em seu ensaio “Stereotyping” [“Estereotipagem”], Richard Dyer (1977) faz uma distinção entre *tipificação* e *estereotipagem*. Ele argumenta que sem o uso de tipos, seria difícil, se não impossível, extrair sentido do mundo. Entendemos o mundo ao nos referirmos a objetos individuais, pessoas ou eventos em nossa cabeça por meio de um regime geral de classificação em que – de acordo com a nossa cultura – eles se encaixam. Assim, nós “decodificamos” um objeto plano com pernas sobre o qual colocamos coisas como uma “mesa”. Talvez nunca tenhamos visto certo tipo de “mesa”, mas temos um conceito geral ou categoria de “mesa” em



nossa cabeça e, nele, fazemos “caber” os objetos particulares que encontramos ou percebemos. Em outras palavras, nós entendemos “o particular” em termos de seu “tipo”. Utilizamos o que Alfred Schultz chamou de *tipificações*.

[...] Assim, qual é o diferencial de um *estereótipo*? Estes se *apossam* das poucas características “simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas” sobre uma pessoa; tudo sobre ela é *reduzido* a esses traços que são, depois, *exagerados* e *simplificados*. [...] Então, o primeiro ponto é que a estereotipagem *reduz, essencializa, naturaliza e fixa* a “diferença”.

Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de “*cisão*”, que divide o normal e aceitável do anormal e do inaceitável. [...] Então, outra característica da estereotipagem é sua prática de *fechamento* e *exclusão*. Simbolicamente, ela *fixa* os limites e exclui tudo o que não lhe pertence.

O terceiro ponto é que a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder [...] (Hall, 2016, p. 191-192, grifos no original).

Portanto, a produção de representações não está alijada do exercício de poder. Um estudo incontornável como *Crítica da imagem eurocêntrica*, de Ella Shohat e Robert Stam (2006) propôs “uma discussão teórica e histórica de um eurocentrismo que é fortalecido e desafiado pelos meios de comunicação”, perguntando: “quais as estratégias narrativas e cinematográficas têm privilegiado perspectivas eurocêntricas e como tais perspectivas têm sido questionadas?” (Schoat & Stam, 2006, p. 30). Ao historicizar e mapear uma ampla produção iconográfica e cinematográfica, lançaram um duplo objetivo na análise: *a)* “mostrar que o eurocentrismo forma uma corrente da qual poucos se dão conta, um tipo de mau hábito epistêmico presente tanto na produção cultural dos meios de comunicação quanto na reflexão intelectual sobre essa cultura” (Shohat & Stam, 2006, p. 33); *b)* desmontar o discurso eurocêntrico, ultrapassá-lo para formular uma teoria e uma prática relacionais (Shohat & Stam, 2006, p. 33). É a partir disso que emerge a proposta de superar um multiculturalismo marcadamente liberal em favor de um multiculturalismo policêntrico no qual as produções críticas do Terceiro Mundo tendem muito a contribuir no debate. Ao se debruçarem sobre a produção do estereótipo, Shohat e Stam (2006, p. 261) consideram que:

Muitos dos estudos sobre a representação étnica/racial e colonial nos meios de comunicação têm sido “corretivos”, ou seja, dedicam-se a demonstrar que certos filmes, de um jeito ou de outro, “cometeram algum erro” histórico, biográfico ou de outro tipo. Se essas análises sobre os estereótipos e as “distorções” propõem questionamentos legítimos sobre a plausibilidade social e acuidade mimética, sobre imagens positivas ou negativas, elas



geralmente têm como premissa uma aliança exclusiva com uma estética da verossimilhança (Shohat & Stam, 2006, p. 261).

Assim, há uma política da representação e o estudioso da cultura precisa compreender tal tipo de produção social como algo materialmente constituído, tendo interferências sobre o processo de estruturação das sociedades com as suas clivagens e privilégios. É neste sentido que ambos os autores dizem que “nenhum fervor desconstrucionista deve nos fazer renunciar ao direito de achar que certos filmes são falsos sociologicamente e perniciosos ideologicamente, e de ver *O nascimento de uma nação*, por exemplo, como um filme ‘objetivamente’ racista” (Shohat & Stam, 2006, p. 262).

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM EM CARAMURU

Com o título original de *Caramuru: a invenção do Brasil*, o filme foi lançado em novembro de 2001 sob a direção de Guel Arraes com coprodução e distribuição da Globo Filmes e Columbia Tristar. *Caramuru* foi inspirado no poema épico de mesmo nome sobre o descobrimento da Bahia, escrito pelo frei Santa Rita Durão em 1781. Neste, contava-se a história do português Diogo Álvares Correia (1475-1557), que naufragou na costa brasileira em viagem ao Novo Mundo e viveu entre os Tupinambás, sendo chamado de Caramuru, o filho do trovão.

Com tom humorístico, o filme apresenta a invenção de um país chamado Brasil que começa em Portugal, onde o talentoso pintor Diogo Álvares cultivava a arte de embelezar a realidade, o que lhe traz alguns problemas. Jovem sonhador, Diogo envolve-se em uma confusão por causa dos mapas que seriam usados nas viagens de Pedro Álvares Cabral. Diogo é contratado por Dom Jayme (Pedro Paulo Rangel), o cartógrafo do rei, para ilustrar o precioso documento, mas acaba entregando o segredo das cartas náuticas para a sedutora Isabelle (Débora Bloch), francesa que frequenta a corte em busca de ouro, poder e boas relações. A sedutora cortesã rouba o mapa de Diogo que, como punição, é degredado e deportado na caravela comandada por Vasco de Athayde (Luís Melo) rumo ao Novo Mundo. Assim como muitas caravelas que se arriscavam navegando em mares pouco explorados, a expedição na qual Diogo embarcou não foi diferente. Não bastassem os infortúnios da viagem, a embarcação de Vasco de Athayde naufraga. Diogo consegue chegar à costa



brasileira e é encontrado pela tupinambá Paraguaçu. O que se anunciava como infortúnio acaba sendo transfigurado em história de amor entre o estrangeiro e a indígena.

O romance entre o europeu e a nativa logo ganha outro elemento: Moema (Déborah Secco), irmã caçula de Paraguaçu que também se apaixona por Diogo. As duas ensinam a Diogo os costumes de seu povo e as características de sua região, sob os olhares desconfiados e os cuidados do pai das moças, o cacique Itaparica (Tonico Pereira), chefe dos índios, retratado como uma figura malandra, preguiçosa e engraçada. Diogo parecia viver no paraíso, mas logo descobriu o preço de todas as regalias que experimentava na nova terra: descobre que estava prestes a se tornar refeição da tribo. É perseguido pelos Tupinambás e, na tentativa de fuga, dispara um tiro acidental. O barulho e o fogo da pólvora fazem com que a tribo o considere o filho do trovão – daí o nome Caramuru – o poupando da morte e vivendo todos em “harmonia”. Tal cena se efetua ao pôr em prática o sentido de uma “integração” que fez parte da formação do pensamento social no Brasil acerca das relações étnico-raciais (cf. Ribeiro, 2006).

No entanto, esta harmonia é interrompida com a chegada de outros exploradores portugueses, que querem levar Diogo de volta a Portugal para ser “condecorado” rei de terras brasileiras. Diogo embarca de volta a Portugal e as irmãs índias se lançam ao mar para nadar até alcançar o Caramuru, mas só Paraguaçu chega à embarcação e acompanha seu amado na longa viagem. Em terras europeias, a índia é desafiada a superar grandes desafios de ajuste cultural, para viver no Brasil ao lado de Diogo.

O enredo do filme, carregado de humor, traz também visões acerca do choque do encontro entre portugueses e nativos, as diferenças da linguagem e mesmo entre a cultura de cada povo no que concerne à religiosidade, trabalho e sexualidade. Os diálogos do filme cristalizam a imagem do nativo como sendo bobo, preguiçoso, malandro, canibal e pecador. Trata-se de imagens inventadas, diga-se de passagem, por europeus que, incapazes de entender as diferenças da cultura do outro, a julgavam a partir de seus próprios costumes e referências culturais. Vamos reproduzir aqui alguns desses diálogos e entender como essas imagens aparecem, ora mais disfarçadas, ora mais explícitas, na narrativa fílmica.



Figura 1. Ao provocar risos no espectador, o filme pode levar a ver o caráter improvisado do passado. Cartaz do filme Caramuru: a invenção do Brasil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caramuru_-_A_Inven%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil. Acesso em mar. 2024.

Na imagem do cartaz de divulgação do filme é possível perceber uma série de aspectos que visam traduzir e resumir a história que ali se conta. Desde a forma de escrita do título e o uso do acento como raio ou trovão, em alusão ao sentido do nome da personagem principal, passando pela figuração da fauna e da flora do Novo Mundo e o jogo de olhares marcados por sentimentos variados como desejo (Moema), encantamento (Paraguaçu) ou cobiça (Isabele e Vasco de Athayde) e assombro (Itaparica), secundarizados em função da imagem cômica de Caramuru fugindo de algo. Ao vermos o filme sabemos que é o momento em que foge do canibalismo tupinambá.

Cena 1 - diálogo sobre o encontro e a diferença de linguagens

Diogo, após naufragar na costa brasileira, é acordado pela índia Paraguaçu, que acha curioso aquele homem branco, todo vestido, desacordado. Ao reanimar-se, o português se surpreende com o fato de a jovem quase despida falar com ele ora em sua língua nativa, ora na língua compreendida pelo branco.

– Onde eu estou? Como você fala minha língua? – pergunta Diogo a Paraguaçu, que apresenta a localização de ambos e demonstra vocabulário com exemplo de nomes de bichos, frutas e plantas. Diogo faz o mesmo ao que Paraguaçu responde:

– Ê, língua enrolada! No seu mundo é sempre assim, é? Uma palavra só tem serventia para um monte de coisa? (Caramuru, 2001).



Trata-se de um diálogo breve inserido em um conjunto de cenas de 30min08s a 34min04s que se empenha em mostrar as belezas naturais, a sutileza do encontro entre Diogo e Paraguaçu, finalizando com a insinuação de uma relação sexual entre eles ao som da canção *O último pôr-do-sol*⁵, de Lenine. Levando a cena a sério, este diálogo já induz o espectador a um erro de narrativa histórica. Àquela época e naquela situação era impossível que ambos compreendessem um ao outro através da linguagem. O choque entre o novo e o velho mundo se deu, antes de qualquer coisa, a partir da barreira da língua, algo que somente foi sendo superado ao longo dos meses e anos de uma convivência que a partir dali se tornaria cada vez mais inevitável para os indígenas que estavam na costa do Nordeste e que não fugiram para o interior. No entanto, a cena foi construída para dar um efeito romântico e envolvente entre os dois personagens.

Cena 2 – diálogo sobre o trabalho

Na cena, o cacique Itaparica está deitado na rede fumando seu cachimbo quando o Caramuru entra na oca. Neste momento o cacique pergunta a Diogo:

- Já preparou uns pipocos daqueles pra “nós levar” na guerra? — diz Itaparica se referindo aos tiros de revólver de Diogo.
- Infelizmente os deuses não tem sido favoráveis, mas tenho um projeto para aumentar a glória dos Tupinambás.
- Massacrar os inimigos dormindo?
- Não. Comércio! Venderemos comida para os brancos que estiverem nos navios.
- E “nós vai” morrer de fome?
- Passaremos a colher e a plantar mais.
- Isso dá muito trabalho.
- Trocaremos por muitas mercadorias!
- Eu preciso de mais pra quê?
- Comece a juntar e em breve estará rico!
- O que me serve?
- Rico não precisa trabalhar!
- E rico faz o quê?”
- Nada, fica parado deitado na rede.
- Ora, na rede eu fico faz tempo! (Caramuru, 2001).

O trabalho na lógica dos portugueses era diferente da lógica de trabalho dos nativos. Para o homem branco, o trabalho serve para gerar lucro através do comércio. A lógica é de

⁵Lenine. *O último pôr-do-sol*. Edição: Velas (edição em CD de 1993), 3:51.



acúmulo. Explora-se mais determinada matéria-prima, se acumula e transforma essa matéria para vender mais e em seguida se obter riquezas. Por muito tempo se pensou que para o indígena, a lógica do trabalho era a da “subsistência”. Eles retirariam da natureza a matéria-prima suficiente para se manter num dia. No outro, o trabalho recomeçava. Não havia a lógica do acúmulo, do lucro ou do comércio, mas a lógica da subsistência. Os instrumentos de trabalho também dizem respeito a essas diferenças. Se para o branco com uma arma de fogo ele pode abater muitos animais de caça em pouco tempo, e acumular aquela caça para vender e consumir depois, para o indígena, com uma arma de fogo ele pode abater apenas a caça necessária para a alimentação imediata em um espaço de tempo bem menor do que com seus instrumentos artesanais e ter mais tempo para se dedicar aos seus rituais religiosos ou ao descanso, por exemplo. Uma cena deste tipo brinca com o status ocidental do herói que “recai sobre o viajante que domina uma nova terra e seus tesouros, cujo valor os povos nativos desconheciam” (Shohat & Stam, 2006, p. 215).

Especialistas como o antropólogo francês Pierre Clastres (2020), ao formular um debate sobre uma Antropologia Política, nos diz que essas lógicas distintas contribuiram para a construção da imagem do indígena preguiçoso aos olhos dos europeus, que tomava a sua cultura como correta, ao passo que não entendiam as peculiaridades dos nativos que não se regiam pelo ritmo de um trabalho voltado ao comércio.

A verdadeira pergunta que se deve formular é a seguinte: a economia dessas sociedades é realmente uma economia de subsistência? Precisando o sentido das expressões: se por economia de subsistência não nos contentamos em entender economia sem mercado e sem excedentes – o que seria um simples truismo, o puro registro da diferença –, então com efeito se afirma que esse tipo de economia permite à sociedade que ele funda tão-somente subsistir; afirma-se que essa sociedade mobiliza permanentemente a totalidade de suas forças produtivas para fornecer a seus membros o mínimo necessário à subsistência.

Existe aí um preconceito tenaz, curiosamente coextensivo à ideia contraditória e não menos corrente de que o selvagem é preguiçoso. Se em nossa linguagem popular diz-se “trabalhar como um negro”, na América do Sul, por outro lado, diz-se “vagabundo como um índio”. Então, das duas uma: ou o homem das sociedades primitivas, americanas ou outras, vive em economia de subsistência e passa quase todo o seu tempo à procura de alimento, ou não vive em economia de subsistência e pode portanto se proporcionar lazeres prolongados fumando em sua rede. Isso chocou claramente os primeiros observadores europeus dos índios do Brasil (Clastres, 2020, p. 166).



Assim, fica claro como ao nomear tais grupos como praticantes de uma economia de subsistência o que fundamenta essa nova interpretação é o fato de vê-los ainda como estado inferior ao do capitalismo tomado como modelo do que uma sociedade deveria ser.

Ao assistir a filmes históricos, os alunos têm a oportunidade de interpretar e analisar diferentes representações do passado. Isso os encoraja a questionar a precisão histórica, a interpretação dos eventos e as escolhas dos cineastas em termos de enredo, personagens e cenários.

Cena 3 – diálogo sobre religiosidade/pecado/sexualidade



Figura 2. A iconografia setecentista difundiu imagens do Novo Mundo como em “América”, de Jean Bleau (1662). Acervo: The Abraham Cowley Text and Image Archive. Disponível em: <https://cowley.lib.virginia.edu/small/america.htm>. Acesso em 03 de mar. 2024.

Diogo faz pintura da indígena Moema sem roupa, mas a “modelo” está vestida. Quando ele pergunta se ela gostou da pintura ela responde que sim, mas que vai se despir para ficar conforme a obra do artista.

- Não faça isso! O pecado impõe a necessidade de vestir a mulher.
- Mas você está me pintando sem roupa!
- Sim, mas na pintura pode. Sendo você uma índia, devo pintá-la nua.
- E não é proibido?
- Nesse caso não. É um nu artístico. Uma encarnação da beleza. Não é pecado (Caramuru, 2001).

O breve diálogo indica como as convenções sociais mediam a relação social com o corpo entre permissões e proscricões. A imagem do corpo na tela era passível de ser



apresentado em sua nudez natural, pois estaria situado no âmbito do irreal, do imaginado. Enquanto isso a nudez dos indígenas causava estranhamento e desejo nos colonos, como tão bem demonstram as páginas de Todorov (2016) em *A conquista da América* sobre a colonização hispânica e a dinâmica entre o fascínio diante da nudez, a condenação por simbolizar um ato pecaminoso, mas também o desejo suscitado por essa convivência e a prática do estupro de mulheres nativas por colonos. Por sua vez, as páginas de *Casa-Grande e Senzala* (2006) de Gilberto Freyre também descrevem o cotidiano na América Portuguesa partilhando essa mesma tensão e a naturalização da violência sexual contra mulheres indígenas. A prática do estupro contra mulheres negras e indígenas parece ser indício claro de um aspecto que ancorou a representação sobre tais personagens e que está expresso na ideia de que “os povos colonizados são representados como corpos em vez de mentes” (Shohat & Stam, 2006, p. 201).

Este processo ambivalente que faz parte da formação do Brasil como nação indica claramente o choque de valores entre dois mundos e suas respectivas culturas, assim como as práticas que foram construídas para dinamizar os conflitos ao longo do tempo. Não é exagero dizer que a civilização brasileira é efeito de uma cultura do estupro que gestou inicialmente os mamelucos, como diz Darcy Ribeiro (2006) em seu clássico *O Povo Brasileiro*:

A expansão do domínio português terra adentro, na constituição do Brasil, é obra dos brasilíndios ou mamelucos. Gerados por pais brancos, a maioria deles lusitanos, sobre mulheres índias, ditaram o domínio português exorbitando a dação de papel das Tordesilhas, excedendo a tudo que se podia esperar (Ribeiro, 2006).

A cena de *Caramuru*, protagonizada por Diogo e Moema, mostra como o choque de culturas teve no corpo um aspecto central. Ora, como afirma a historiadora Denise Bernuzzi de Sant’Anna (2011), “território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da vida”. Não existe mudança histórica que não passe pelo corpo, que o macere, o marque, mesmo que não fira deixando sob a pele uma cicatriz. “Verdadeiro arquivo vivo”, o corpo é sempre biocultural e se constitui como objeto rico para a história que não pode esquecê-lo como aspecto estruturante e balizar da experiência de se tornar humano. De Marcel Mauss a David Le Breton existe nas Ciências Sociais uma ótica para o lugar



sociológico e antropológico do corpo, abrindo caminhos variados para entender religiosidades, sexualidades, economias etc. Na história se trata de objeto mais recente.

Entre a cena do filme de Guel Arraes e a famosa imagem intitulada *América*, fabricada por Jean Bleau nos setecentos, vemos a centralidade do corpo feminino como objeto de investimento. Se o corpo de Moema só poderia aparecer despido na tela, mas não diante dos olhos de Diogo pelo conteúdo pecaminoso de tal prática condenada pelo velho mundo, por outro lado vemos na tela de Bleau o corpo de uma índia no centro da imagem. Na parte superior da imagem pode-se ver uma série de signos da tradição cristã com os anjos nas nuvens, a cruz, um indígena redimido e uma disputa entre um guerreiro europeu e um anjo caído.

Na parte inferior da imagem (Figura 2) podem-se ver os aspectos da experiência terrena, marcada pelo trabalho escravizado, a extração de riquezas do território conquistado e o enfrentamento das adversidades representadas pela fauna e flora do Novo Mundo. Esta tela fez parte da série de investimentos visuais que a cartografia europeia produziu a partir do século XVII, visando deslindar os segredos do Novo Mundo e traduzir em cores diversas e traços bem construídos os contornos desse grande outro que não se sabia ainda muito bem quem era.



Figura 3. O corpo morto de Moema em tela clássica de Victor Meireles (1866). Óleo sobre tela: 129 x 190.
Acervo: Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em:

<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/moema-victor-meireles/>. Acesso em 03 de mar. 2024.

Todavia, ao comparar ainda o enredo do filme com foco na relação Diogo/Paraguaçu/Moema com a tela oitocentista de Victor Meireles (Figura 3), percebe-se um confronto de narrativas que pode ser útil para a aprendizagem histórica. Primeiramente vale lembrar que Moema é uma personagem que aparece no canto VI do poema épico *Caramuru* (1781), de frei José de Santa Rita Durão. Nesse poema relata-se que após ser abandonada por Diogo, as duas irmãs entram no mar e tentam alcançar a embarcação que o levava para a



Europa. Todavia, apenas Paraguaçu consegue alcançá-lo e seguir a viagem com ele, enquanto Moema morre de exaustão no mar e seu corpo desaparece. Por sua vez, no filme a cena mostra ambas as irmãs entrando no mar e Moema ficando a ermo, depois que Paraguaçu consegue subir no navio. A cena é cortada de modo melancólico com Moema solitária, cansada e distante da costa. Mas depois que o filme conta as aventuras de Paraguaçu e Diogo em Portugal, ambos retornam ao Brasil e reencontram Moema. Assim, a heroína trágica tem um final alegre e divertido no filme de Guel Arraes em razão de a proposta daquela película ser muito mais contar a história do país a partir de uma ótica irônica e satírica do que através de um tropo narrativo que operasse com foco no trágico ou dramático. Essas diferentes perspectivas estéticas e narrativas implicam em recortes, seleções e mudanças de enredo entre o poema épico, o filme e a tela histórica que se tornam relevantes para um debate na aula de História sobre as diferenças entre história e ficção.

A tela de Victor Meireles (Figura 3) buscou retratar a morte de Moema após a tentativa fracassada de alcançar o navio que a levaria ao velho mundo com o homem que amava. Apesar da morte por exaustão em alto mar, o corpo de Moema foi apresentado de forma sensível, localizando-o na praia, como se o mar a tivesse devolvido para o continente, diferentemente do que conta Santa Rita Durão sobre o sumiço do corpo. Entre técnicas neoclássicas e uma inspiração barroca, a tela não faz uso de um excesso de cores ao representar o corpo entre o mar e as florestas. O foco da luz reside no corpo morto da jovem indígena que tem aí também uma nudez somente insinuada, valorizando-se outros aspectos do seu corpo, o rosto e os cabelos muito negros estendidos na praia.

Em outra passagem do filme, em diálogo entre Caramuru e Moema, observamos:

- É verdade que em Portugal ninguém vê a mulher sem tanga não?
- Jamais! Nem o marido! A mulher honesta cobre-se com tantas camadas de tecido que não se revela por mais que o homem o faça.
- E tem amarra?
- Sim, como essa que trago na calça.
- Tira pra eu ver.
- Não posso fazer! A impudícia atenta contra o sexto mandamento. Que sua tentação sirva de pedestal ao meu triunfo — mas Diogo cede aos encantos da jovem, sua “cunhada” (Caramuru, 2001).



A relação entre Diogo, Paraguaçu e Moema aparece sob os risos de uma relação a três como algo entre um escândalo e uma delícia. Todavia, mais que o aspecto cômico que as cenas suscitam, vale lembrar com Darcy Ribeiro que o cunhadismo foi um traço da formação social brasileira.

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o *cunhadismo*, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo (Ribeiro, 2006, p. 72).

Percebemos que a cultura religiosa e formas de encarar a sexualidade no século XVI eram bem distintas entre europeus e indígenas. No entanto, aquelas sociedades não percebiam as diferenças. Achando os portugueses que sua cultura era superior àquela dos povos nativos, julgavam o modo de vestir (ou de não vestir) dos indígenas e a sua sexualidade nem sempre monogâmica como algo pecaminoso e divergente dos preceitos religiosos. É comum encontrar crônicas de religiosos como freis Bernardino de Sahagún e Bartolomé de Las Casas comparando grosseiramente as mulheres nativas às prostitutas europeias por despirem seus corpos. Comparação impossível de ser feita quando a noção de prostituição sequer existia entre os nativos. Esse tipo de representação das mulheres ganhou muito espaço no pensamento social, pois no que se refere às relações de gênero as mulheres latino-americanas foram associadas a “epítetos verbais que evocam calor tropical, violência e paixão” (Shohat & Stam, 2006, p. 201) ao passo em que as mulheres europeias são representadas como frígidas, mesmo que finjam um pudor em público como é o caso da sátira presente na personagem Isabele que disputa Diogo com Paraguaçu. A configuração das diferenças de gênero no cinema a partir de distintos valores e corporeidades que configuram a experiência da masculinidade e da feminilidade associadas diretamente ou não com práticas de violência têm sido objeto de investigações variadas na interface cinema e educação, como se lê, por exemplo, na pesquisa de Carvalho Filho e Maknamara (2019) ao lerem as películas de “Praia do Futuro” (2014) e “Tropa de Elite” (2007 e 2010). Também em perspectiva pós-crítica se lê a sensível análise de Rosa Fischer (2008) sobre a experiência de se tornar sujeito homem por meio da figura de Zé Pequeno em “Cidade de Deus” (2002).

O cinema pode ajudar os alunos a visualizar e compreender melhor o ambiente histórico em que ocorreram eventos específicos. Isso inclui não apenas os aspectos visuais,



como roupas e arquitetura, mas também as dinâmicas sociais, políticas e econômicas da época.

Cena 4 – diálogo sobre o canibalismo

Em certa passagem do filme, Diogo está deitado na rede com suas mulheres, quando entra o “sogro” anunciando:

- Eu vim lhe avisar que vou dar um fim nessa situação.
- Mas minhas intenções com suas filhas são as melhores possíveis, vamos regularizar a situação. Qual das duas vai ficar comigo?
- Cada uma fica com um pedacinho.
- Que me dera, alteza... Pudessem eu me repartir em dois!
- Em dois só não... Em muito mais! Você engordou bem já, você se tornará carne de nossa carne.
- Muita honra, excelência...
- Então ficamos ajustados. Amanhã a gente enfeita uma festa bem grande!
- Eu por mim faria uma cerimônia simples.
- Nada! Bota milho, macaxeira, todos esses comes e bebes bons, vai ser festão. Quero tudo nos “trinques” pra lhe devorar nos conformes. Olhando para as índias, pergunta:
- Devorar? Acaso devorar em vossa língua significa casar?
- Não. Quer dizer comer, abocar... — diz Moema.
- Vocês pretendem me comer? Vivo?
- Não! Primeiro a gente assa bem!
- Estou com medo!
- Fique não, você é corajoso por demais e vai seguir vivo dentro da gente!
- Preferia seguir vivo fora! (Caramuru, 2001).

A forma como o canibalismo é colocado no filme não levava em consideração que a prática antropofágica entre parte dos tupinambás acontecia por razões que ultrapassavam a função biológica do alimento. O consumo de carne humana acontecia como um resultado de ações simbólicas desenvolvidas em situações de fim de guerra entre povos diferentes. Este ato era realizado em uma situação festiva.

Ao contrário do que o senso comum pode imaginar a prática canibal não era banalizada ou comum. Ocorria após o aprisionamento de um guerreiro inimigo. No dia do sacrifício, uma grande festa era realizada para que o consumo de carne do guerreiro acontecesse. Tal prática envolvia valores bastante peculiares em relação aos da cultura do Velho Mundo. Em primeiro lugar, essa morte era considerada positiva pelo próprio guerreiro conquistado, pois o inevitável fim da vida seria consagrado pela experiência de conflito. Os nativos acreditavam que ao consumir a carne do guerreiro, os membros da comunidade



vingavam os seus antepassados e absorveriam a força e habilidades do guerreiro capturado. As carnes mais duras eram secadas e comidas pelos homens. Já as partes mais moles eram cozidas e consumidas pelas mulheres e crianças da comunidade. Era um ato simbólico e isolado, e não algo corriqueiro na alimentação nativa.

Desde o século XVI uma série de fontes permitiu que se compreendesse com detalhes a cultura tupinambá, como relata Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 33-34):

[...] temos o franciscano André Thevet, cujo interesse pela mitologia o torna a melhor fonte sobre a cosmologia tupinambá do século XVI. Contrapondo-se a Thevet, direta ou indiretamente, temos também dois autores excepcionais que estiverem entre os tupinambá mais ou menos na mesma época, mas em posições assimétricas, um como inimigo destinado a ser comido, outro como aliado: o artilheiro do Hesse, Hans Staden, que viveu prisioneiro dos Tupinambá e os descreve com inteligência e pragmatismo em livro publicado originalmente em 1557 e que conheceu imediato sucesso – quatro edições em um ano –, e o calvinista Jean de Léry, que passa alguns meses, em 1557, com os mesmos Tupinambá quando a perseguição que Villegagnon move aos huguenotes os obriga a se instalarem em terra firme. O livro de Léry só é publicado em 1578 e, embora o autor afirme que o redigiu em 1563, várias passagens atestam interpolações posteriores a essa data. Seja como for, a edição de 1592, em Frankfurt, da terceira parte da *Coleção de grandes viagens* ilustrada pelo ourives, gravurista e propagandista huguenote Theodor de Bry, que reunia os livros de Hans Staden e de Jean de Léry, publicados simultaneamente em alemão e em latim, consagra a influência desses autores fundamentais. Também republicado alguns anos mais tarde por De Bry, provavelmente por atestar os péssimos hábitos dos conquistadores espanhóis, que chegariam, entre outras coisas, a devorar enforcados quando a fome os aperta em Buenos Aires, está o livro do mercenário alemão Ulrich Schmidel, que passou vinte anos perambulando pelo rio Paraguai a partir de 1537 e que fornece uma espécie de roteiro gastronômico das múltiplas etnias por que passou, entre as quais os Carijó.

Assim, de Thevet a Schmidell tem-se desde o século XVI algo que se pode chamar de uma primeira escrita da história dos povos indígenas brasileiros a partir dos olhares de quem com eles conviveu ou cultivou algum tipo de relação mediada pelo estranhamento frente ao exótico ou a atitude de respeito ao compreender suas culturas e nelas serem recepcionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Do que se disse nas linhas acima fica claro que o uso do filme *Caramuru: a invenção do Brasil* foi uma espécie de desculpa para construir uma reflexão que teve como problemática central a indagação: como o jogo cênico encena a trama colonial e localiza o corpo indígena em uma posição subalterna?

Assim, ao articular uma crítica da cultura histórica em sua relação com o ensino de história, foi possível compreender como o cinema é uma expressão cultural fundamental para apresentar recortes e seleções sobre o passado histórico e apresentá-los ao grande público a partir de um enfoque dramático, trágico, cômico, irônico etc. Entendemos que o advento do cinema, há mais de um século, revolucionou a sociedade e a mídia do mundo como um todo. Entendemos também que o seu uso por outros saberes, como a História, por exemplo, também revolucionou as formas de analisar nosso campo de estudo. Há ainda outra revolução que deve ser feita: a de pensar as relações de alteridade com mais compreensão da cultura do outro e menos preconceito. Assim, no momento em que a discussão sobre a representatividade das minorias sociais nos meios de comunicação ganha cada vez mais espaço, vale lembrar a provocação de Ella Shohat e Robert Stam (2006, p. 87), pois se trata de “uma exigência de mudanças não apenas nas imagens, mas nas relações de poder” que estruturaram e atualizaram estereótipos.

Da análise das quatro cenas do filme pode-se compreender como a alteridade é produzida entre choques, estranhamentos, risos, detalhes variados que reforçam ou propõem a transformação de certos padrões de comportamento que não são apenas individuais, mas particularizados por grupos diversos que por sua vez pertencem a modelos de sociedade também distintos. Mesmo sabendo que a proposta do filme é levar uma versão da história do país tendo o humor como veículo, a relevância histórica e cultural dos povos indígenas ainda convive com diversos problemas sociais resultantes do desrespeito e do desconhecimento por parte das populações não indígenas. No Brasil já tivemos inegáveis avanços, como por exemplo, a Lei nº 11.645/08, que colocou em evidência o preconceito arraigado na sociedade brasileira, com relação às populações indígenas, que é atravessado por generalizações, estereótipos e considerações etnocêntricas reproduzidas nos mais diversos ambientes sociais.

A aplicação da lei foi positiva na medida em que, no currículo escolar, diversas fontes de informação e materiais didáticos mais recentes sobre os modos de vida das nações indígenas no Brasil passaram a ser repensados. Uma lei dessa natureza propõe transformações



de médio e longo prazo que articularão a formação docente, o currículo, a relação entre escola e comunidade e terão como enfoque outro modelo de relações humanas e produção do sujeito cidadão. É nesta conjuntura que o cinema – e sua linguagem peculiar – como material didático surge como uma opção potencial de ensino-aprendizagem a ser utilizado nas aulas de História. O cinema pode figurar na educação básica não somente como um instrumento para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico, mas também como aproximação dos diversos níveis de sensibilidade (intelectual, afetivo, sociocultural) de uma das mais significativas e fascinantes invenções da modernidade.

Ao perceber que certas imagens apresentadas na narrativa fílmica atualizam desigualdades entre o velho e o novo mundo, assim como se ancoram na atualização de um padrão de humanidade e convivialidade, cabe lembrar que o uso do cinema na escola pode contribuir para a construção de uma educação da sensibilidade. Afinal, como historiadores/as que somos, devemos saber que o conhecimento do mundo se dá de diversas formas e a sensibilidade promovida pela arte é uma aliada importante na tarefa de construir outras formas de inteligibilidade sobre o mundo. A partir daí, como sugere Judith Butler (2018), o reconhecimento do outro (individual e coletivamente) se torna possível, com base noutro repertório não somente em termos de conteúdo, mas de conceito e sensibilidade partilhada.

Aprofundando-se no conhecimento teórico sobre os filmes, o professor/a proporcionaria ao aluno outra dimensão da experiência do seu olhar, através da obra, sobre o mundo, que não seja necessariamente o olhar do cineasta ou do profissional em audiovisual, mas da fusão com a experiência e bagagem cultural do próprio discente, o que permite que ele amplie seu conhecimento do mundo e sobre si próprio. Afinal, como diria Bruzzo, “um filme é como uma pessoa. É só dialogar com ele: o que podemos perguntar-lhe, o que ele pode nos responder?” (Bruzzo, 1995). Deste modo, entendemos que a utilização do cinema na sala de aula é capaz de proporcionar aos sujeitos do processo de aprendizagem a possibilidade de não reproduzirem uma prática mecânica e repetitiva, ao reproduzirem identidades cristalizadas e vazias de problematização.

Portanto, ao mobilizar o filme e analisá-lo em diálogo com a historiografia brasileira e a crítica decolonial, foi possível perceber como a partir deste material se viu a formação de um povo por meio de misturas, assimetrias e encontros culturais e biológicos variados. A miscigenação que constituiu o povo brasileiro não pode ser vista de modo acrítico, pois as



relações entre europeus e indígenas e, posteriormente, destes com os negros trazidos da África na condição de escravizados, estiveram marcadas por violências. Como afirma a antropóloga Rita Segato (2021, p. 21): “a raça é, portanto, a ideia-eixo da sociologia da colonialidade, e a Conquista da América, o pivô da história”.

Ao fazer a crítica da imagem cinematográfica como reprodutora ou não de estereótipos, foi possível dialogar com a obra de Stuart Hall (2016) e Shohat e Stam (2006) e compreender como a abordagem do estereótipo pode:

1. Revelar padrões opressivos de preconceito que à primeira vista poderia parecer um fenômeno aleatório e esporádico;
2. Enfatizar a devastação psíquica infligida através dos retratos sistematicamente negativos sobre suas vítimas, seja através da internalização do estereótipo, seja através dos efeitos negativos de sua disseminação; e
3. Assinalar a funcionalidade social dos estereótipos, demonstrando que eles não constituem erros de percepção, mas uma forma de controle social, exemplos do que Alice Walker chamou de “prisões de imagens” (Shohat & Stam, 2006, p. 289).

Na leitura crítica das desigualdades que formaram e continuam formando este país de modo estrutural, mas também a América Latina em seu conjunto, cabe ler a provocação de Rita Segato (2021, p. 21) sobre a relação entre raça e classe na dinâmica neocolonial:

[...] uma pergunta que surge e se repete quando enunciamos essa perspectiva é ‘por que raça e não classe?’. A resposta é decolonial: porque somente a raça remete ao horizonte que habitamos, marcado pelo evento fundacional da Conquista, e permite reconstruir o fio das memórias afetadas pelas múltiplas censuras da colonialidade, enquanto a classe oblitera esse horizonte, mascara-o e até o forclui, induzindo ao esquecimento de quem somos e à ignorância dos rios de sangue que mancham o solo que pisamos até hoje, conduzindo-nos ao equívoco de que é possível pensar da mesma forma desde o Norte global e desde o Sul. Vale também pensar a precedência do racismo sobre a raça, pois é aquele que cria esta: a raça é um produto da estratégia racista do expropriador (Segato, 2021, p. 21).

Deste modo, pode-se a partir dos diálogos construídos neste texto, ponderar sobre as circunstâncias e práticas que produzem e reproduzem os estereótipos como experiências históricas eivadas por contradições e limites. Neste sentido, como sugerem Shohat e Stam (2006, p. 334), é preciso compreender a possibilidade de superação do estereótipo, mas “o mero desejo de ultrapassar o estereótipo, no entanto, não é suficiente; o conhecimento cultural



e histórico é essencial”, na medida em que se reconhece o estereótipo como efeito de práticas de poder e dominação sociopolítica. É preciso não esquecer que isso ocorre porque os grupos que são (e foram) “historicamente marginalizados não têm controle sobre sua própria representação” (Shohat & Stam, 2006, p. 270).

Portanto, ao partir do filme e ler as relações por meio das quais o corpo do outro (o indígena, o exótico) foi construído e traduzido, pode-se colocar em longa duração essas narrativas sobre a invenção do Brasil e da América Latina. Ao estranhar as narrativas da cultura histórica podem-se questionar os dualismos que nos constituem e os lugares destinados para o outro no jogo da alteridade. Assim, vale finalizar com Rita Segato e um convite ao modo decolonial de viver: “viver de forma decolonial é tentar abrir brechas em um território totalizado pelo esquema binário, que pode ser o instrumento mais eficiente do poder colonial-moderno” (Segato, 2021, p. 114).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução: Vinícius de Castro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Milton José de. Cinema e televisão: história em imagens e som na moderna sociedade oral. In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (coords.). **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993, p.87-107.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

BRUIT, Héctor. **Bartolomé de las Casas e a simulação dos vencidos**: ensaio sobre a conquista hispânica da América. São Paulo: Iluminuras; Editora da Unicamp, 1995.

BRUZZO, C. **O cinema na escola**: o professor, um espectador. Tese (doutorado). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Revisão de tradução de Marina Vargas. Revisão técnica de Carla Rodrigues. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.



CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel & MAKNAMARA, Marlécio. Masculinidades nos currículos de “Tropa de Elite” e “Praia do Futuro”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1502-1522, out./dez. 2019.

CLASTRES, Pierre. Sociedade contra o Estado. In **Sociedade contra o Estado**. Tradução: Théo Santiago. São Paulo: Ubu Editora, 2020, pp. 166-190.

CRUZ, Carlos Henrique A. Para um olhar nativo sobre a história das Américas. In. OLIVEIRA, Luiz Estevam de. (Org.). **História da América: historiografia e interpretações**. Ouro Preto: EDUFOP, PPGHIS, 2012, p. 127-142.

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

DONGHI, Tulio Halperin. Historiografia colonial hispano-americana e multiculturalismo: a história da colonização entre a perspectiva do colonizador e a do colonizado. **Estudos Históricos**, v. 10, n. 20, 1997.

DURÃO, Frei José de Santa Rita **Caramurú. Poema épico do descobrimento da Bahia**, Lisbonne : Régio Officina Typografica, 1781.

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

FISHCER, Rosa. Quando os meninos de Cidade de Deus nos olham. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 33, v. 1, jan./jun. 2008.

FLORES, Elio. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Saeculum**, [S. l.], n. 16, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A conquista da América Latina vista pelos índios: relatos astecas, maias e incas**. 3ª ed. Tradução: Augusto Ângelo Zanatta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 235-290.



NAVARETTE, Eduardo. **O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas**. In: Revista Urutágua – DSC/UEM nº 16 – ago./set./out./nov. 2008 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2003.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. In. OLIVEIRA, Carla Mary S. & MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007, p. 11-38.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível fazer uma história do corpo? In. SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e História**. São Paulo: Autores Associados, 2011, pp. 3-24.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SCHMIDT, Benito Bisso. A Espanha e a América no final do século XV: o descobrimento e a conquista. In. WASSERMAN, Cláudia (coord.). **História da América em cinco séculos**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, pp. 11-37.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danielli Jatobá, Danú Gontijo. São Paulo: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA JÚNIOR, Alcidésio Oliveira & MAKNAMARA, Marlécio. Cinema e educação: roteiros, cenas e takes em suas pesquisas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, jan./dez. 2024.

SOARES, Mariza de Carvalho. Cinema e História ou Cinema na Escola. **Primeiros escritos**, [s.l.], n.1, 1994, p.1-7.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Filmografia:



CARAMURU: a invenção do Brasil. Direção: Guel Arraes. Coprodução: Globo Filmes. Produtor Associado: Daniel Filho. Roteiro: Jorge Furtado e Guel Arraes. Distribuição: Columbia Tristar. Nacionalidade: Brasil. Duração: 1h28min. Ano: 2001.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisadora do Núcleo de História e Linguagens Contemporâneas (NUHLC) da UEPB/CNPq.
Contato: hilmariax@gmail.com

[**] Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisador do Núcleo de História e Linguagens Contemporâneas (NUHLC) da UEPB/CNPq.
Contato: josedossantoscstajr@gmail.com

Submetido em: 16 de Março de 2024.

Aprovado em: Junho de 2024.

Publicado em: Julho de 2024.