

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# O CINEMA DOCUMENTÁRIO BRASILEIRO, CINEMAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA SELVAGEM

Wagner Santos de Barros, Adriana Fresquet

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6479>

Submetido em: 2023-07-28

Postado em: 2023-08-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **CINEMA DOCUMENTÁRIO BRASILEIRO, CINEMAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA SELVAGEM**

**Wagner Santos de Barros<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6525-1850>

[<wagsantodebarro@gmail.com>](mailto:wagsantodebarro@gmail.com)

**Adriana Mabel Fresquet<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-8204>

[<adrianafresquet@gmail.com >](mailto:adrianafresquet@gmail.com)

**RESUMO:** Nosso esforço nesse artigo visa construir uma genealogia de determinadas questões virtualmente pedagógicas dentro do percurso histórico do cinema documental brasileiro no século XX, buscando enxergar um caminho que conduz a questões presentes nos cinemas indígenas realizados a partir do final da década de 1990 até a década de 2020, tais como os realizados pelo projeto Vídeo nas Aldeias e outras experiências de produção audiovisual de coletivos indígenas, e possíveis trilhas de diálogo a ser construídas com experiências de realização de cinema documental em escolas de ensino fundamental. Pretendemos dirigir nossa atenção para as possibilidades e potências que emergem da prática do cinema na educação, e em especial do cinema documental, em suas diferentes dimensões criativas, na exibição e análise de obras e na produção de filmes. Ousamos até aventar que há características específicas da produção contemporânea documental, assim como dos cinemas indígenas, que podem indicar procedimentos e aberturas importantes para o desenvolvimento do que denominamos por uma pedagogia selvagem.

**Palavras chave:** cinema documental, educação, cinema indígena.

**Brazilian documentary, indigenous cinema and education: paths towards a wild  
pedagogy**

---

<sup>1</sup> UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**ABSTRACT:** Our effort in this article aims to build a genealogy of certain virtually pedagogical issues within the historical path of Brazilian documentary cinema in the 20th century, seeking to see a path that leads to issues present in indigenous cinemas made from the late 1990s to the 1990s. 2020, such as those carried out within the Video nas Aldeias project and other experiences of production by indigenous collectives, and the possible dialogue trails to be built with experiences of making documentary films in elementary schools. We intend to direct our attention to the possibilities and powers that emerge from the practice of cinema in education, and especially from documentary cinema, in its different creative dimensions, in the exhibition and analysis of works and in the production of films. We even dare to suggest that there are specific characteristics of contemporary documentary production, as well as of indigenous cinemas, which may indicate important procedures and openings for the development of what we call a wild pedagogy.

**Keywords:** indigenous cinema, education, , documentary cinema.

### **Cine documental brasileiro, cine indígena y educación: camino hacia una pedagogía salvaje**

**RESUMEN:** Nuestro esfuerzo en este artículo tiene como objetivo construir una genealogía de ciertas cuestiones virtualmente pedagógicas dentro del recorrido histórico del cine documental brasileño en el siglo XX, buscando ver un camino que conduzca a cuestiones presentes en los cines indígenas realizados a partir de fines de la década de 1990. hasta la década de 2020, como las realizadas por el proyecto Video nas Aldeias y otras experiencias de producción audiovisual de colectivos indígenas, y posibles caminos de diálogo a construir con experiencias de realización de documentales en escuelas primarias. Pretendemos dirigir nuestra atención a las posibilidades y potencias que emergen de la práctica del cine en la educación, y en especial del cine documental, en sus diferentes dimensiones creativas, en la exhibición y análisis de obras y en la producción de películas. Incluso nos atrevemos a sugerir que existen características específicas de la producción documental contemporánea, así como de los cines indígenas, que pueden indicar importantes procedimientos y aperturas para el desarrollo de lo que llamamos una pedagogía salvaje.

**Palabras clave:** cine documental, educación, cine indígena.

### **Declaração de Contribuições dos autores:**

1. Wagner Santos de Barros: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Redação-rascunho original
2. Adriana Mabel Fresquet: Análise Formal, Investigação, Supervisão, Validação, Redação-revisão e edição.

### **Conflito de Interesses**

Os autores declaram não haver conflitos de interesse com outros autores ou outras publicações, de acordo com as regras previstas para as boas práticas de publicação e divulgação previstas pelo COPE.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo parte de questões colocadas a partir de pesquisa de Doutorado iniciada em 2021. Nossa proposta de pesquisa busca cartografar questões pedagógicas presentes em aspectos e práticas relacionadas a alguns dos cinemas indígenas produzidos contemporaneamente no Brasil, de forma a iluminar possíveis pistas para as práticas de produção de cinema nas escolas, em especial aquelas relacionadas a realização de filmes documentários.

Dentro deste contexto de pesquisa, um dos objetivos aqui é indicar trilhas que apontem uma relação latente entre a educação, os cinemas indígenas e a prática de produção de cinema documentário nas escolas, especificamente a partir de questões que emergem dos filmes e do pensamento indígenas que podem indicar potências pedagógicas a ser exploradas nas experiências escolares. Assistir os filmes, ouvir com atenção as falas dos cineastas indígenas, costurar indícios e pistas, para finalmente traçar caminhos a seguir, em um momento mais à frente no contexto escolar. Para construir esse processo, inicialmente é necessário compor o campo de pesquisa em que nos situaremos, dentro de um quadro maior onde se situa o cinema que nos interessa no universo do cinema brasileiro e suas relações com as questões pedagógicas que devemos traçar.

Nosso esforço nesse artigo visa construir uma genealogia de determinadas questões virtualmente pedagógicas dentro do percurso histórico do cinema documental brasileiro no século XX, buscando enxergar um caminho que conduz à questões presentes nos cinemas indígenas realizados a partir do final da década de 1990 até a década de 2020, tais como os realizados dentro do projeto Vídeo nas Aldeias e outras experiências de produção de coletivos de cinemas indígenas. Chamamos de *cinemas indígenas* os filmes realizados por autores indígenas, mesmo que em parceria com não indígenas. Interessa investigar as potências existentes no cinema contemporâneo realizado por alguns cineastas indígenas para refletir e desenvolver experiências de cinema na escola, através de concepções, posturas, métodos e procedimentos presentes em suas obras e reflexões.

Pretendemos dirigir nossa atenção para as possibilidades e potências que emergem da prática do cinema na educação, e em especial do cinema documental, em suas diferentes dimensões criativas, na exibição e análise de obras e na produção de filmes. Arriscamos afirmar que há características específicas da produção contemporânea documental, assim como dos cinemas indígenas, que podem indicar pedagogias do cinema relevantes para a produção de conhecimento colaborativo e sensível nas escolas. A escolha do cinema documental não é arbitrária. Ela se coloca porque este possui especificidades que podem potencializar a experiência de fazer cinema e as abordagens voltadas para a compreensão da realidade e dos universos onde estão inseridas as comunidades escolares. Buscamos nos aproximar daquilo que nessa forma de cinema pode ser cartografado como pontos de intersecção entre diferentes práticas que se estabelecem a partir da aproximação com o outro, pela imagem e/ou pela palavra, e pela formação de um campo de interação dinâmico entre docentes e dicentes que possa possibilitar a emergência do novo e do inesperado. Dentro do universo de produção documentária no Brasil, a opção pelos cinemas indígenas se deu pela pertinência e importância política e cultural da produção nessa esfera nos últimos quarenta anos, promovendo a reelaboração permanente das identidades dos povos indígenas em sua resistência e proposição de relações menos danosas a partir do contato com os 'brancos', e pela multiplicidade de relações que essa produção guarda com a educação, tanto dos povos indígenas como para a reflexão sobre a educação pública como um todo.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que quando abordamos a produção cinematográfica de indígenas no Brasil não os enquadrados dentro de um mesmo universo de realização ou estilo. Pelo contrário, o que compreendemos é que existem vários cinemas indígenas (ALVARES, 2021), com diferentes contextos, concepções, formas de realização e

estilos. Poderíamos até dizer que os cinemas indígenas são tantos quanto o número de seus realizadores, embora grande parte dos filmes dentro desse contexto sejam resultado de processos coletivos, por vezes comunitários. Mas, mesmo dentro de uma mesma etnia, é possível perceber vários estilos e métodos diferentes.

Colocadas essas questões, o texto se dividirá em 2 partes. Em um primeiro momento devemos analisar de forma breve a relação entre o cinema documental e educação ao longo do século XX até as questões que irão emergir a partir dos anos 60 deste século com as novas formas de cinema documentário tributárias do Cinema Direto francês e a repercussão que essas questões encontram em filmes documentários realizados no Brasil. Em seguida, iremos buscar uma genealogia da relação entre cinema e educação a partir da relação com o outro, da opção de uma certa postura em relação à alteridade, por decorrência das influências citadas anteriormente, presentes inclusive nos cinemas indígenas com que dialogamos.

## **CINEMA DOCUMENTÁRIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A PISTA DA ALTERIDADE**

Desde os primórdios do cinema vários criadores e estudiosos vão refletir sobre a relação deste com a educação, compreendendo diversas possibilidades e potências nesse diálogo (CHAVEZ, 2019). Segundo Inês Dussel, educação e cinema no início do século XX confluíam em um mesmo regime visual, a partir de uma identificação destas técnicas com o desejo civilizatório dominante na época e marcante através de eventos como as Feiras Universais:

“Al respecto, estamos más acostumbrados a considerar las diferencias entre el cine y la escuela que a ubicarlas en el marco de algunos regímenes comunes. Por ejemplo, en las Exposiciones Universales de principios del siglo XX, verdaderos “lugares de peregrinación al fetiche de la mercancía” (BENJAMIN, 1988, p. 179), era usual que los pabellones de los países colocaran juntos a la escuela y al cine porque eran dos signos inequívocos de los intentos de modernización de la cultura y la sociedad.” (DUSSEL, 2014)

A promessa civilizatória se irmanava à expansão dos Estados modernos no contexto imperialista da virada do século XIX para o século XX. Governos liberais ou ditatoriais buscavam se legitimar em ideologias nacionalistas, tendo na educação e nos novos meios de difusão de informação aliados poderosos, ainda mais em sociedades com altos índices de analafabetismo e crescentes demandas de higiene, saúde e controle. Ainda durante as primeiras décadas do século XX inúmeros governos irão se dedicar a conduzir essas relações entre educação e cinema, constituindo políticas ou formando instituições que cumprissem o papel de desenvolver materiais e ações em prol de seus interesses políticos e sociais, fortalecendo seus próprios projetos civilizatórios. A Alemanha e a União Soviética são casos emblemáticos da relação que se irá construir entre cinema e educação, no sentido de disciplinar e instruir as massas de acordo com projetos de caráter autocrático e ufanista, amparados em grande parte pela força de suas indústrias cinematográficas. Na Itália, em 1927, por iniciativa de Mussolini, foi criado Instituto Internacinal de Cinema Educativo. (FRESQUET, 2022) Na França, tiveram lugar abordagens que se pretendiam menos políticas e mais científicas, em produções como as de Jean Painlevé, por exemplo. Na Inglaterra, John Grierson e outros autores buscarão o fortalecimento das relações sociais e comunitárias através de um uso pedagógico do cinema (CATTELLI, 2007; CHAVEZ, 2019). Não é preciso muito esforço para perceber a extensão e diversidade de abordagens que surgiram em diferentes países ao redor do mundo.

No Brasil, foi emblemática a produção do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), a partir de meados da década de 1930, dentro das políticas de caráter nacionalista do período da Era Vargas (SCHVARZMAN, 2004; CATTELLI, 2007; CHAVEZ, 2019). O cinema, nesse contexto, ainda se destacava como um instrumento útil, um recurso, embora paradoxalmente também pudesse ser enxergado como uma ameaça à autoridade dos professores e das instituições responsáveis pela tarefa da transmissão do conhecimento. Um aliado perigoso (SCHVARZMAN, 2004; CHAVEZ, 2019). Nesse mesmo período, também se destacaram os primeiros filmes feitos no Brasil registrando contatos com diferentes povos indígenas, principalmente a partir das expedições da Comissão Rondon<sup>3</sup>(ALVARENGA, 2017).

---

<sup>3</sup> “A **Comissão Rondon** foi um dos agrupamentos expedicionários estabelecidos pelo governo brasileiro a partir de 1890. A comissão foi chefiada pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, tendo sido a mais importante dentre aquelas comissões. O objetivo principal era reconhecer e ocupar uma parte ainda desconhecida do território brasileiro, defender as fronteiras nacionais, assim como implantar linhas e postos telegráficos pelo interior do país. Para tanto, estabeleceu contato com dezenas de grupos indígenas que se

A partir da década de sessenta do século XX, novas formas de pensar e realizar cinema documentário vão surgir em diferentes contextos, inovando as práticas cinematográficas e abrindo novas possibilidades de abordagem e percepção do real. No caso do cinema documentário destaca-se o chamado Cinema Verdade, teorizado e realizado por Jean Rouch entre outros, a partir de questões e procedimentos colocados desde as primeiras décadas do cinema por nomes como Dziga Vertov e Robert Flaherty, considerado um dos pais do cinema documentário, mas trazendo novos problemas e propostas dentro do contexto de então. É preciso lembrar que essas mudanças caminhavam próximas a transformações no pensamento filosófico e antropológico da época, por influência dos questionamentos pós-estruturalistas, o que resultou em reflexões e transformações profundas, tanto no cinema documentário e etnográfico como na produção de conhecimento das ciências humanas em geral (WAGNER, 2012; CASTRO, 2018). Essa convergência de posturas e práticas transformadoras foi decisiva para que, a partir de um certo momento, tomasse forma aquilo que chamamos de *cinemas indígenas* no Brasil, da forma como se constituiu historicamente.

Essas novas ideias, assim como o surgimento de equipamentos mais leves e portáteis de registro cinematográfico e de captação de som, influenciaram o desenvolvimento do cinema documentário no Brasil em diferentes núcleos regionais de realizadores, como São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro (BERNARDET, 2003; LINS, 2004), com destaque para a busca de novos métodos e abordagens que abrirão caminho para novas potências na relação entre cinema e educação. O enfoque da prática de produção de filmes também começa a acontecer em primeiras experiências em escolas, ao lado da prática da exibição, inseridas em práticas cineclubistas ou como parte de atividades curriculares ou extracurriculares.

Sabemos que desde o ano de 1898 existiam cinematógrafos no Curso Normal do Maranhão e em algumas escolas, o que nos permite supor que as primeiras exibições de filmes em algumas escolas possam ter sido próximas a esse ano (SOUZA, 2022). No cinema brasileiro, a primeira vez vemos um aparelho de projeção dentro de uma sala de aula é no filme *Romance Proibido*<sup>4</sup>, de Adhemar Gonzaga, em 1943 (FRESQUET, 2022). O primeiro registro de filme ficcional totalmente realizado em uma escola no Brasil ocorre na década de 1960 (CHAVEZ, 2019). Fazer ranking das primeiras vezes é certamente um risco, outras

---

encontravam nas rotas traçadas, produzindo grande volume de material etnográfico e iconográfico” retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o\\_Rondon](https://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_Rondon) Acesso em 01/12 /1973

<sup>4</sup> (*Romance Proibido*, Dir. Adhemar Gonzaga, Brasil, 1943)

experiências de produção cinematográfica devem ter ocorrido sem deixar registros, mas não podemos deixar de notar quais os primeiros registros encontrados até então.

Entre os anos de 1920 e 1930 diversas propostas formuladas pelos educadores da Escola Nova propunham instaurar um cinema educativo no Brasil, a partir da crença na educação como um dispositivo de transformação dos problemas sociais do país, com ênfase nos filmes documentários. Inspirados nos antecedentes escolanovistas da França e dos Estados Unidos, essa discussão á época contrapunha de um lado o grupo dos Pioneiros da Educação, que incluíam além de docentes, políticos, intelectuais e artistas, e que defendia o desenvolvimento de um cinema propriamente educativo, acreditando na utilização da ciência como procedimento de inovação, condição de eficiência das políticas públicas, e de outro lado, o grupo dos “homens de cinema” (CATELLI, 2010)

Segundo CATELLI, do ponto de vista político-pedagógico, na perspectiva autoritária do Estado Novo, o cinema educativo constituía um meio de controle das massas com o auxílio dos meios de comunicação. Inclusive, a Igreja Católica agia de forma contudente na política cinematográfica do período. Segundo o pensamento católico, o cinema poderia influenciar na difusão e consolidação de princípios éticos e sociais. Cecília Meirelles, por exemplo, fala sobre os perigos da imagem em suas crônicas. Venâncio Filho e Jnathas Serrano, docentes do colégio Pedro II, no livro Cinema e Educação, apostam na moralização do cinema segundo as diretrizes da Igreja. Percebemos assim, como interesses comerciais, religiosos e certamente políticos sempre estiveram por trás do movimento de aproximação entre cinema e educação. Nesse sentido podemos perceber que a ênfase na relação entre cinema documentário e educação, em diversos capítulos da história brasileira, teve no primeiro um possível instrumento de moralização e doutrinação.

A partir do começo da década de 1960, surgem filmes documentários trazendo outras intencionalidades e preocupações. Em relação ao cinema documentário, vão se multiplicar as formas de abordagem e de montagem do que se produz. Muitas vezes, a própria crise narrativa se torna o centro da produção, com filmes que explicitam a ação dos realizadores e sua intervenção na realidade e na sua transformação em cinema, adotando uma postura crítica às concepções dominantes até então sobre como se filmar (LINS, 2004). Nesse sentido, o processo de filmagem muitas vezes vai ter origem em uma experiência que produz acontecimentos, a partir do encontro entre quem filma e quem é filmado, por vezes até embaralhando o lugar de cada um. O filme deverá surgir de uma provocação do cineasta, gerando situações que não existiriam no real sem a proposição de fazer um filme. Ao invés

de comprovar teorias ou acompanhar determinada realidade como um observador externo, o que será proposto é a promoção de experiências singulares que permitirão que o filme venha a existir (LINS, 2004). Para Bernadet, são experiências de cinema que tem um ponto de partida, mas não preveem onde devem chegar, construindo narrativas que se produzem no fazer (BERNADET, 2003). Um cinema de risco, como sugere Jean Louis Comolli (COMOLLI, 2008).

Essas produções renunciam a grandes teorias explicativas ou panorâmicas sobre o real, privilegiando um enfoque mínimo, muitas vezes gerando sentidos a partir de experiências individuais, uma espécie de 'valorização da subjetividade do homem comum' (LINS E MESQUITA, 2008). Novas experiências no cinema documental brasileiro trazem novas questões para a prática do cinema nas escolas. Este diálogo deverá se realizar colocando no campo de possibilidades as potências trazidas por questões que emergem destas novas formas de filmar o real.

Como uma pista inicial necessária para a partir daqui formarmos nosso território de pesquisa sobre cinema e educação, traremos a questão da alteridade como fator fundamental para compreender os potenciais pedagógicos que emergem de nossa análise. É preciso lembrar que seguimos a pista da alteridade como uma questão central para o cinema documentário desde suas origens, mais especificamente a partir do cinema realizado por Robert Flaherty e com mais importância ainda após as realizações e reflexões trazidas por Jean Rouch dentro do período que aqui destacamos. No entanto, nos deteremos na forma como essa pista se constrói dentro de certa tradição do cinema brasileiro.

Ainda dialogando com Bernardet, podemos dizer que as questões colocadas pelo Cinema Direto francês vão reverberar nas produções brasileiras, inicialmente em filmes de caráter *sociológico*, onde interessa construir determinada teoria e se aproximar do outro a filmar de forma a constatar ou ilustrar essa teoria, explicitando o didatismo na construção de ideias, em prol daquilo que seria a exposição de um real que deve ser transformado por um ato conscientizador sobre a plateia e, por vezes, sobre os próprios personagens filmados. Estariam entre esses filmes *Maioria Absoluta*<sup>5</sup>, *Viramundo*<sup>6</sup>, *Subterrâneos do Futebol*<sup>7</sup>, *Passe Livre*<sup>8</sup>, todos analisados a partir desse paradigma em *Cineastas e Imagens do Povo*. Outros filmes em um período seguinte vão buscar diferentes resultados. No entender de Bernardet, surge um

---

<sup>5</sup> (*Maioria Absoluta*, Dir. Leon Hirzman, RJ, 1964)

<sup>6</sup> (*Viramundo*, Dir. Geraldo Sarno, SP, 1965)

<sup>7</sup> (*Subterrâneos do futebol*, Dir. Maurice Capovilla, SP, 1965)

<sup>8</sup> (*Passe livre*, Dir. Oswaldo Caldeira, RJ, 1966)

cinema que vai abrir espaço à voz do outro, do sujeito filmado, que não vai se manter previsível ao que a câmera esperava dele inicialmente, trazendo questões não previstas para dentro do plano e empurrando os filmes para outro lugar. Para Bernardet, os grandes exemplos dessa última linhagem cinematográfica seriam *Jardim Nova Bahia*<sup>9</sup> e *Tarumã*<sup>10</sup> (BERNARDET, 2003).

Essa inflexão dentro da tradição cinematográfica, que traz o sujeito filmado para dentro da elaboração do filme, traz à tona questões que provocam nossa reflexão em relação a que tipo de cinema se deve ensinar na escola, e mais que isso, para que ensinar cinema? Como uma reação, poderia responder: para encarar a alteridade a partir de uma experiência artística, potencializando e realizando questões políticas pela via de uma perspectiva estética. Nesse sentido, as transformações trazidas por uma nova abordagem do cinema documentário e etnográfico podem nos enriquecer com pistas de imensa intensidade pedagógica. Como a pista da alteridade.

Bernardet identifica esta questão da relação com a alteridade como fundamental na passagem de um cinema sociológico para um outro lugar. Nesse sentido, as formas dos filmes devem possibilitar que a alteridade possa emergir, é uma questão de método que permite que se alcance esse resultado. E a forma como Bernardet constrói esse caminho de emancipação, ou melhor, de potencialização da alteridade pelo ato de escuta, pode ser para nós um caminho para entender por onde o cinema e a educação podem se aproximar

Em *Jardim Nova Bahia*, por exemplo, a partir do momento em que a câmera vai parar na mão do personagem principal se instaura uma nova condição que traz a voz do outro para o centro do filme. No entanto, para Bernardet o filme fracassa em sua intenção, se equilibrando no tensionamento da relação instaurada entre o cineasta e seu personagem. Na compreensão do autor, a chave do problema está em que ainda que o personagem tome posse do meio de produção, com a câmera na mão, ele não se torna seu dono. O filme se mantém sobre o domínio de seu diretor, controlador do meio de produção e do sistema que permite a realização do mesmo, levando a tensão entre o outro e o cineasta ao extremo. Como diz Bernardet:

---

<sup>9</sup>(*Jardim Nova Bahia*, Dir. Aloysio Raulino, 1971)

<sup>10</sup> (*Tarumã*, Dir. Aloysio Raulino, SP, 1975)

“Deu-se a câmera a Deutrudes, mas a análise que faço da recuperação estilística do material de Deutrudes por Raulino revela a apropriação do trabalho, quando as intenções originais eram sem dúvida bem diferentes(...). Mesmo quando ele filma, o poder de decisão, bem como a posse da máquina permanecem nas mãos do cineasta.” (BERNARDET, 2003, p. 136)

E continua: “Deutrudes só se afirmaria como sujeito do filme se se tornasse dono dos meios de produção e assumisse o filme como produtor e autor” (BERNARDET, 2003. P. 137)

Assim, a limitação da presença do outro de forma ativa é acionada por um controle dos meios de produção. A forma e o sistema a que o filme se submetem são a fronteira que impedem que o outro realmente prepondere no filme e nas relações que se constroem entre o cineasta e seu personagem. Essa limitação se impõe pela linguagem do filme, submetida ao sistema existente. No entanto, o outro já aparece como um “suspeito”, um discurso ‘outro’ que perturba a possibilidade de um discurso *sociológico* que se queira explicativo ou didático (BERNARDET, 2003). A questão que se coloca é: quais agenciamentos determinada linguagem cinematográfica permite que emergjam, considerando que os sistemas de produção determinam limites para esta emergência do discurso do outro?

Nesse ponto, devemos trazer ao nosso quadro de análise dois cineastas que vão levar essa questão um passo adiante, com experiências importantes entre as décadas de setenta e anos mais recentes, estabelecendo novas possibilidades de emergência e protagonismo do outro: Eduardo Coutinho e Andrea Tonacci.

A obra de Eduardo Coutinho é seguramente uma das mais analisadas dentro da história recente do cinema brasileiro e *Cabra marcado para morrer*<sup>11</sup> deve ser seu filme mais citado (BERNARDET, 2003; LINS e MESQUITA, 2008; LINS, 2004; TEIXEIRA, 2004). Apesar de talvez ser algo redundante retornar a esta obra, seria uma lacuna imperdoável construir a genealogia que propomos sem passar por esse ponto. Nos mantemos em diálogo com Bernardet para situar essa importância. Na compreensão do autor de *Cineastas e Imagens do Povo*, o projeto de Coutinho nesse filme é construir uma ponte entre o passado e o futuro, entre as filmagens em 1964 e o presente de seu retorno nos anos oitenta, como num resgate de mão dupla, em que dois tempos históricos se amparam na formulação de um sentido

---

<sup>11</sup> *Cabra marcado para morrer*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 1984

comum. A ponte só se torna possível pelo posicionamento do diretor. Para que se costure um sentido entre as temporalidades fragmentadas, torna-se fundamental que o cineasta e sua equipe também se situem como uma personagem. Coutinho também se torna um outro no encontro com suas personagens. Ou melhor, o posicionamento de sua equipe dentro do filme permite que o encontro se dê, na forma em que se dá.

E o que permite o resgate desses personagens em seu sentido histórico a partir dos encontros? O espetáculo, no caso de *Cabra* o próprio filme que volta a ser realizado, ainda que se torne outro também.

“Como opera o espetáculo? Ele é a articulação entre o autor do filme e seu projeto, por um lado, e por outro, Elizabeth Teixeira e sua família. Não é provavelmente correto dizer que Elizabeth Teixeira seja o personagem principal de *Cabra*. Os personagens principais dispõem-se em duas linhas de força: os camponeses que participaram de *Cabra/64* e a família Teixeira, com Elizabeth liderando essa linha, sendo a outra constituída pelo próprio Coutinho e pelo filme que vai se fazendo” (BERNARDET, 2003, p. 231)

O que articula os dois tempos históricos fragmentados e tornados separados no real é o próprio filme, a partir da força do que é provocado pela sua realização, em parte pelo posicionamento de quem provoca o filme. Nesse sentido, se torna até curioso que o filme possibilite a promoção de encontros que não se sabe se realmente ocorrerão, inclusive o de Elizabeth com seus filhos espalhados pelo mundo. É o filme quem possibilita que isso venha a ocorrer, na busca de encontrar os fragmentos de história e encaixá-los como um quebra-cabeça envelhecido, que ganha cor e forma quando as peças se encontram, mas sem que se abandone o caráter fragmentário que marca a composição do filme e da própria história.

Essa postura em relação ao espetáculo, em que o filme se torna o propositor ou o eixo em torno do qual ocorre o que deve ser filmado, resignificando o lugar dos personagens e da equipe, tornando o momento do encontro como um lugar de configuração de afetos e agenciamentos, assim como possibilitando que surjam desdobramentos e questões que podem conduzir as memórias, as posturas e o filme para um outro lugar sempre, vai se tornar marcante dentro da obra de Coutinho. Após a realização de *Cabra*, Coutinho irá radicalizar na busca desse outro que quando desvelado, vai sempre além de qualquer

estereótipo ou previsibilidade, como em *Santo Forte*<sup>12</sup>, *Babilônia 2000*<sup>13</sup>, *Edifício Master*<sup>14</sup>, até chegar em filmes em que a própria questão da subjetividade e do lugar dos personagens são totalmente desestabilizados, como em *Jogo de Cena*<sup>15</sup>, onde quem assiste o filme não sabe quem conta histórias que tenha vivido ou está apenas representando ou narrando uma história difícil, quem é ator e quem não é. E deixa uma questão simples na consciência do espectador: afinal, quem não é ator?

Uma outra questão importante que nos iluminará potências mais à frente, é que para poder explorar o contato, na exposição de vários outros dentro do filme, Coutinho sempre trabalha a partir de um território predeterminado, físico ou conceitual: um edifício, uma favela, uma música, um palco vazio. A partir desse território ele se impõe dispositivos que limitam ou delimitam o caminho que a filmagem irá percorrer. É dentro desse território demarcado geograficamente que se desenvolvem as regras dos dispositivos propostos para que os encontros se realizem de forma potente, o que só pode se tornar real por conta da postura de quem filma, renunciando a um lugar de autoridade frente aos outros e trazendo-os à cena de forma a compartilhar a realização do filme, fazendo-os habitar a produção do que ocorre aí (LINS, 2004).

Nesse movimento de encontro de subjetividades, Coutinho também se transforma, deixando eclodir um cinema que, muito mais do que representar o real, habita o real, dialogando com ele, o transformando e deixando pontas de reflexão por todo lugar que passa, sem perder o respeito e a delicadeza com que se relaciona com seus personagens. Ao se deslocar para dentro de seus filmes, trazendo a si e sua equipe do antecampo para dentro da imagem (*Cabra*, *Babilônia 2000*, *Edifício Master*), e ao retornar ao antecampo para deixar toda cena para o outro (*Jogo de cena*, *As canções*<sup>16</sup>) ele reposiciona também o lugar do outro a quem filma e a forma dele se colocar perante a imagem e perante si mesmo. Seus filmes fazem parte de uma tradição que se construiu desde então no cinema documentário brasileiro que abandona o chamado cinema *sociológico*, como analisado por Bernardet, e que agora:

“tem como objetivo permitir e estimular a elaboração de representações de si pelos próprios sujeitos da experiência, aqueles que eram – e são ainda – os objetos

---

<sup>12</sup> *Santo Forte*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 1999

<sup>13</sup> *Babilônia 2000*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 1999

<sup>14</sup> *Edifício Master*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 2002

<sup>15</sup> *Jogo de cena*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 2007

<sup>16</sup> *As canções*, Dir. Eduardo Coutinho, RJ, 2011

clássicos dos documentários convencionais, indivíduos de um modo geral apartados (por sua situação social) dos meios de produção e difusão de imagens” (LINS e TEIXEIRA, 2008, p. 38.)

O cinema de Andrea Tonacci reverbera algumas questões trazidas até aqui, mas podemos dizer que em alguns de seus filmes essas questões vão um passo além, levando a relação com a alteridade a uma outra condição, trazendo novos sentidos para a própria condição de alteridade. Para nos aproximar desses sentidos buscamos aqui o conceito de *cinema-processo*, utilizado por Clarisse Alvarenga na análise de seus filmes, a partir de ideias trazidas por autores como Consuelo Lins, Claudia Mesquita e André Brasil (BRASIL, 2012; 2016; LINS, 2004; MESQUITA, 2011). Para esses autores, uma das principais características do cinema-processo é a exposição da feitura do filme dentro do próprio filme, permitindo ao espectador compreender de que forma se chegou a determinado resultado final. Algumas dessas características também estão presentes no cinema de Coutinho, mas são melhor contempladas nos sentidos do conceito assumido nos filmes de Tonacci. Essa exposição da processualidade acentua o entendimento do filme como um processo negociado em diferentes planos, articulando com mais precisão os momentos intensos e extensos do filme: “é na processualidade do filme, exposta narrativamente, que os aspectos culturais/cosmológicos e históricos acabam por ser expressos” (ALVARENGA, 2017. p. 20).

Em seus filmes de temática indígena (*Conversas no Maranhão*<sup>17</sup>, *Serras da desordem*<sup>18</sup>, *Os Arara*<sup>19</sup>) essas questões relativas à processualidade são fundamentais para a realização e compreensão dos mesmos. Como já dito, são filmes que ocorrem a partir de suas situações de filmagem e que são montados de forma a expor as condições, as ocorrências e os problemas e decorrências da filmagem. As situações de filmagem e montagem conjugam momentos intensos e extensos que modulam o discurso e o desenvolvimento histórico das histórias e personagens, incluindo aqui o próprio cineasta, sua equipe, as equipes da FUNAI etc. É preciso destacar que esses filmes são realizados em um contexto do movimento indigenista em que o cineasta se insere de forma explicitamente política. Seus discursos são desenvolvidos dentro de uma crítica a um discurso maior de fundo que é a própria ação do Estado brasileiro no movimento de contato com os grupos indígenas e a forma como esses

---

<sup>17</sup> *Conversas no Maranhão*, Dir. Andrea Tonacci, Brasil, 1983.

<sup>18</sup> *Serras da desordem*, Dir. Andrea Tonacci, Brasil, 2006

<sup>19</sup> *Os Arara*, Dir. Andrea Tonacci, Brasil, 1983.

grupos se posicionam nessa relação, como eles próprios significam esses momentos de contato e de formação de um campo de interações (ALVARENGA, 2017; QUEIRÓZ, 2008). Para enriquecer a leitura desses filmes, traremos aqui algumas considerações a partir de questões colocadas em relação ao xamanismo pelo perspectivismo ameríndio na concepção de Manuela Carneiro da Cunha e Eduardo Viveiros de Castro. (CUNHA, 2017; CASTRO, 2020)

Para Cunha, todo xamã é um tradutor, dentro de um processo que sempre passa pelo remanejamento de sentidos, pela tentativa de adequação do pensamento de uma cosmogonia a outra, em meio a impossibilidade de clareza ou transparência. Como resultado emergem equívocos, dentro de processos de equivocação controlada, como é referido por Castro. O equívoco não é um erro, mas uma condição necessária da diferença. (CASTRO, 2020; ALVARENGA, 2017).

No caso dos filmes analisados por Alvarenga, entre eles os citados aqui de Tonacci, é a explicitação do equívoco que torna possível a relação entre diferentes perspectivas. O xamã é aquele que torna possível a passagem de um mundo a outro e seu corpo é o instrumento dessa passagem. O cinema tem seu encontro com o universo ameríndio facilitado por essa condição corporal, essa presença, devido ao pensamento selvagem se constituir 'com base em qualidades sensíveis da experiência', aquilo que a autora identifica como regimes do *tato* e da *escuta*. (ALVARENGA, 2017. P. 57).

No caso de *Os Arara*, o tato e a escuta são sugeridos pela filmagem, através da tentativa de aproximação e contato com os Arara, não ocorrida nos dois primeiros episódios, quando o que é narrado é exatamente a ação das equipes de filmagem e da FUNAI nos vestígios da presença indígena e nas tentativas malsucedidas de atração. Na ausência do objeto aguardado, ganha presença a ação de quem está no *antecampo*, trafegando entre a realização do filme e o registro de sua própria ação de contato. Sendo conciso, o *antecampo* é o espaço atrás da câmera, onde se localiza a equipe do filme (BRASIL, 2013). Curiosamente, quando se contata os indígenas, se rompe o contrato com a rede de TV que financiava o projeto e o filme permanece inacabado. Nesse material bruto o que se registra inicialmente do contato é a forma como os Arara se aproximam das equipes buscando o contato físico, tocando a todos e aos equipamentos, trazendo os elementos do *antecampo* para dentro do filme e de seu universo tátil, enquanto Tonacci explora a aproximação de sua câmera de forma também tateante. O regime do tato constrói uma ponte entre o *campo* e o *antecampo*. São os corpos que conduzem os sentidos em jogo.

O que permite essa interação com o outro é a proximidade, o toque, o olhar que vê, mas que também se relaciona com um outro olhar que devolve de forma ativa sua percepção do contato, devido à presença em cena daquele que filma. Esses regimes impedem o ocultamento do *antecampo*, do espaço onde se situa quem filma, trazendo as equipes para dentro dos filmes, permitindo a explicitação dos equívocos que ocorrem (BRASIL, 2013). Essa presença de quem filma é a entrada do *antecampo* em cena, quando o ato de olhar se apresenta junto com suas implicações em ser visto, seja de forma sugerida ou explícita, levando os filmes para uma deriva desejada, a possibilidade de uma equivocação controlada, como sugere Castro (CASTRO, 2020).

Nesse caso, tanto quem filma como quem é filmado se colocam como agentes que sofrem e atuam em seu diálogo de cosmogonias distintas, permitindo que o discurso se desgarre, conduzindo os filmes para lugares não previstos, estruturados em conexões, em relações, em pontos de contato que se sustentam partir de momentos intensos dos filmes em contraponto com suas estruturas extensas. O que se constitui é uma processualidade constituinte, que dialoga constantemente com os momentos intensos e extensos trazidos pelos filmes, (ALVARENGA, 2017), sem que eles possam ser separados de seu processo de constituição, configurando o que se entende como Cinema-processo (MESQUITA, 2011).

Esses filmes são constituídos de atravessamentos entre diferentes experiências, tanto as experiências de quem o realiza como de seus personagens, e da própria experiência que se constrói na feitura do filme, que também transforma as realidades que acessa. São filmes que vão além da pretensão de apreender o outro, optando ao invés disso por expor a forma como o contato com o outro se dá. (ALVARENGA, 2017)

Em alguns momentos, diferentes espacialidades ou temporalidades podem dialogar entre si como extracampos que permitem a construção de novos sentidos, novas subjetivações, como destaca André Brasil em *Serras da desordem* e *Os Arara*, filme inacabado, mas também em algumas produções iniciais do Vídeo nas Aldeias, como *A Arca dos Zoé*<sup>20</sup> e *A Festa da Moça*<sup>21</sup>. Em *Arca*, o que se assiste é um jogo de espelhos entre os Waiapi e os Zoé, um povo com maior tempo de contato com os brancos em diálogo com um povo recém contatado, que tomam conhecimento da cultura um do outro através da projeção de vídeos, levados e trazidos entre as aldeias por um Waiapi. Nesse jogo, um povo ilumina questões de outro povo, a partir de um contraponto entre características semelhantes e diferentes, entre

---

<sup>20</sup> *A arca dos Zoé*, Dir. Vincent Carelli e Dominique Gallois, Olinda, 1993.

<sup>21</sup> *A festa da moça*, Dir. Vincent Carelli, Olinda, 1987.

o que esses povos são e como se transformam após o contato com os brancos, tendo os elementos do antecampo como personagens provocadores, levando o extracampo de um povo e sua experiência a ser percebido como um contraponto do povo que aparece na imagem, tendo a montagem como um processo final de construção de sentido. Em *A Festa da Moça*, ao ver em vídeo o ritual feminino, os Nambiquara decidem refazê-lo de forma mais acertada, o que os leva depois a resgatar o ritual de furação de lábio masculino. Aqui ganha sentido a noção de *cultura com aspas*, sugerida por CUNHA, quando as culturas entram em um espaço de análise sobre suas próprias culturas, enxergando-se como se a partir do lugar de um outro, performando sua cultura e a mirando de um lugar distanciado (CUNHA, 2017). Ou como diz Brasil:

“Em sua capacidade de instaurar processos de identificação e de defasagem, o cinema — tal como praticado por diretores e coletivos indígenas — teria aqui uma precisa definição: de um lado, permite que determinado grupo se veja diante de suas próprias práticas ritualísticas e cotidianas (e, em certos casos, se “veja vendo”); de outro, reinseridas em circuitos de exibição mais amplos, permite que o grupo se situe e se repositone em sua relação com outros grupos, entre eles os “brancos”(BRASIL, 2011; p. 132)

Estas subjetivações têm lugar devido aos diferentes recursos utilizados como dispositivos de contato entre diferentes temporalidades ou experiências, como as sucessivas exibições, as reencenações, além de é claro, a entrada dos elementos do antecampo em cena, abrindo espaço para a eclosão de sentido que percorrem os filmes através de seus extracampos (BRASIL, 2011). O que permite esse movimento é uma montagem multiplicadora, no dizer do autor, que permite que aquilo que aparece no campo dialogue constantemente com o que não aparece, ou com o que está extracampo, muitas vezes a partir da intervenção de quem ocupa o antecampo. A proximidade do regime do tato fornece as relações que permitem que o outro se estabeleça como discurso.

“Como vimos, cada filme é em si um pequeno *cosmos*, variável em suas relações com o fora. Em resumo, a exposição do antecampo em cena sugere, muito materialmente, um espaço relacional, por meio do qual a imagem se cria, não mais da separação entre sujeito e objeto, mas da participação e implicação de ambos (sujeito que filma e sujeitos filmados).” (BRASIL, 2011, p. 142)

## **Cinemas indígenas e alteridade: o que a escola tem a ver com isso?**

O cinema, mesmo incluído dentro dos códigos de produção cultural de massa, se posiciona em uma situação diferenciada em relação aos outros produtos audiovisuais, desde que abordado em uma perspectiva artística, como um ato estético, com uma intensidade específica, particular. Pensamos essa diferença a partir das virtualidades trazidas pela experiência cinematográfica resultantes de, entre outros fatores, sua memória impressa nas práticas cinematográficas de forma a constituir um jeito próprio de fazer (REZENDE, 2013), virtualidades que se relacionam com sua memória de forma criativa, permitindo a emergência do novo. Essa diferença não está na técnica ou nos instrumentais, mas na existência de um arcabouço de experiências estéticas que podem se tornar fruto de reflexão que nos tragam potenciais pedagógicos. Nesse contexto, a presença do cinema pode permitir o estabelecimento de novas práticas de convívio e aprendizado entre docentes e estudantes, destacando a possibilidade de participação ativa dos estudantes no ato pedagógico. Concepções que balizam as experiências de cinema desenvolvidas a partir do contexto mencionado podem estabelecer novas experiências também nas escolas.

Nesse sentido, deve-se privilegiar o caráter produtivo de tal prática, com ênfase em uma pedagogia centrada na criação, tanto em relação à recepção dos filmes quanto na prática do fazer cinema na escola. Centrada em seu potencial produtivo, a prática do cinema se torna essencialmente um ato político, proporcionado através de uma experiência também estética, configurando a possibilidade de um processo de emancipação intelectual (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013, 2022; MIGLIORIN, 2015; RANCIERE, 2015). Buscamos compreender como a aproximação entre a prática do cinema na escola e a reflexão sobre a produção documentária dos cinemas indígenas pode permitir a proposição de novas práticas de convívio e aprendizado.

Nesse contexto, vamos nos orientar inicialmente pelas experiências consolidadas do projeto Vídeo nas Aldeias, a partir do final da década de 1990, e pelos desdobramentos dessa experiência em outras experiências nas décadas seguintes, como os coletivos de cinema indígenas. Entre os produtores indígenas, a atenção principal deve se voltar para cineastas indígenas docentes, e o modo como conciliam a perspectiva pedagógica indígena com/em sua produção cinematográfica, de forma a construir conhecimento através da arte, considerando toda produção fílmica desses atores como uma produção estética e

ativista, na luta por seus direitos territoriais e étnicos, mas também potencialmente pedagógica, mesmo que os filmes não sejam fruto dessa intenção primeira.

O projeto Vídeo Nas Aldeias (VNA) surgiu a partir da ação indigenista de seu fundador Vincent Carelli inicialmente na década de 1980 no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e depois no Centro de Trabalho Indígena (CTI), e finalmente como ONG, inspirado em um projeto proposto inicialmente por Andrea Tonacci, que visava criar material audiovisual de diferentes povos indígenas e intercambiá-los entre estes povos (QUEIROZ, 2009). É interessante ressaltar que Tonacci chamou esse projeto de Interpovos, mesmo nome da produtora junto com a TV Bandeirantes de *Os Arara*. Com a entrada de Mari Corrêa na coordenação das oficinas da ONG na década de 90, o projeto adota uma postura mais ligada a certas práticas documentaristas trazidas por sua experiência na formação de documentaristas no Atelier Varan<sup>22</sup> e passa a ter no protagonismo indígena na produção de seus filmes o eixo de trabalho (CORREA, 2004; ARAÚJO, 2011). Com uma produção extensa desde então consolidada pela diversidade e qualidade dos filmes realizados, o VNA e seus filmes também promoveram farta produção reflexiva acadêmica, tanto em relação às questões do cinema etnográfico, suas formas de fazer e de refletir sobre seus contextos, temas e personagens, como no aspecto político de suas intenções e resultados, assim como no plano estético. Muitos dos cineastas indígenas que se iniciaram em suas oficinas hoje são realizadores independentes, tendo se formado uma rede de produtores em diferentes povos, que se fortalece a cada ano, entremeada à mobilização política desses povos por seus direitos. (QUEIRÓZ, 2009; ALVARENGA, 2018; CORRÊA, 2004; ARAÚJO, 2015).

Os cinemas indígenas que aqui destacamos surgem no contexto de desenvolvimento de experiências documentais que são herdeiras diretas do Cinema Verdade dos anos 60, como pensado por Jean Rouch. Essa relação se consolida a partir do momento

---

<sup>22</sup> Em 1978, as autoridades da jovem República Moçambicana pediram a cineastas de renome que viessem filmar as mudanças no país. Jean Rouch propõe, em vez disso, treinar futuros cineastas locais para que possam filmar sua própria realidade. Com Jacques d'Arthuys, adido cultural da Embaixada da França, eles constituem uma oficina de formação em cinema documentário na pedagogia ainda atual: ensinar fazendo. Após esta primeira experiência, foi criado um workshop em Paris em 1980 para estagiários de diferentes países. No mesmo ano, este primeiro teste é estendido a outros países. Este é o início dos Ateliers Varan(...). Além da formação cinematográfica de 12 semanas de renome internacional, **os Ateliers Varan** criaram um conjunto de cursos de formação profissional que exploram as práticas documentais atuais, desde escrever um projeto até aprender a editar e editar, aprofundando a produção sonora de um filme. Estes novos cursos de formação, adaptados ao surgimento do vídeo digital e ao contexto atual da produção documental, concretizam a pedagogia coletiva desenvolvida pelos Ateliers Varan num vaivém permanente entre a prática e a reflexão ética, a análise de obras marcantes e a procura de um pessoal escrevendo. <https://www.ateliersvaran.com/fr/article/qui-sommes-nous>, acessado em 06/01/2022.

em que Mari Corrêa traz as práticas do Atelier Varan para o Vídeo nas Aldeias, em busca de uma metodologia para realização dos filmes, mas já é bastante presente desde o começo do projeto, ainda como uma proposta de Andrea Tonacci, sendo uma influência também marcante em parte da produção desse cineasta. As características marcantes dessas influências emergiram dentro dos universos indígenas e nas formas de filmar e produzir de seus cineastas, despertando potências. Entre estas, algumas que consideramos virtualmente pedagógicas.

Enxergar essa relação não é algo original. Essa condição de relação entre o Cinema Verdade e a produção do VNA, por exemplo já foi apontada por muitos autores e está no cerne do resultado a que muitos filmes chegam, como diz Bernardet:

“Esses filmes se inscrevem na temática do Outro. O outro é uma preocupação recorrente no cinema das últimas décadas, desde o cinema direto e o cinema verdade. O ‘outro’ filmado, o ‘outro’ se filmando.

Acredito que a filosofia da alteridade só começa quando o sujeito que emprega a palavra outro aceita ser ele mesmo um outro se o centro se deslocar, aceita ser um ‘outro’ para ‘outro’. “ (BERNADET, 2011)

E conclui a partir do pensamento Winti Suyá, cineasta realizador de *Iniciação ao jovem xavante*<sup>23</sup>: “Tem que mostrar a cultura do outro para o outro(...)” (BERNADET, 2011)

Aqui, Bernardet já nos permite aproximar o cinema da educação a partir de uma pista das mais importantes a se buscar em uma pedagogia que se pretende inovadora: a atenção e a escuta da alteridade. Essa relação já foi destacada por outros autores em relação às potências que podem ser despertadas pela produção de cinema nas escolas, mas nesse caso ela transparece como uma condição que se impõe para que os filmes cumpram seu papel. Ver a si mesmo como um outro, compreender esse lugar e agir a partir daí.

Ao abordar de forma cartográfica os filmes, buscamos mapear pistas que nos indiquem o caminho de uma possível *pedagogia selvagem*, a partir daquilo que pode ser identificado como formas de fazer advindas de um pensamento selvagem, no sentido

---

<sup>23</sup> *Wapté Mnhõnõ, iniciação do jovem xavante*. Dir. Winti Suyá, Brasil, 1999.

atribuído por Viveiros de Castro ao conceito. Compreendemos assim, que uma das pistas para acessar essa forma de ser e fazer é a pista da alteridade, dentro dos parâmetros que pudemos compor da mesma a partir dos cineastas e pensadores analisados.

A necessidade de compreender a educação a partir da pista da alteridade é fundamental para construir uma pedagogia voltada para a democracia. Nesse sentido, o diálogo com a perspectiva do outro e a possibilidade de se situar em diferentes perspectivas transformam as possibilidades relacionais dos atores em jogo no fazer pedagógico, características a serem exploradas no fazer documentário, no dispor dos diferentes lugares de alteridade que esta experiência proporciona, tais como: quem pensa o filme, quem entrevista, quem escuta, quem traz aqueles que nem sempre tem voz no espaço escolar.

Mas o que queremos dizer por *pedagogia selvagem*?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer qual nossa intenção ao formular esse conceito e como ele se diferencia da concepção corrente em que comumente encontramos o termo *selvagem*. Postulamos que, assim como existem variadas pedagogias do cinema, podemos também propor uma pedagogia que se construa através de características presentes nos cinemas indígenas, nas trilhas que se formam a partir de pistas presentes em tais cinemas, como a pista da alteridade citada. Dessa forma, trazemos o conceito de selvagem a partir de formulações presentes na antropologia, denotando o caráter de diferença em relação à pretensão de racionalidade e objetividade quase sempre presente na ideia de civilização, partindo dessa distinção entre as ideias de civilizado e selvagem, e abrindo espaço para a indeterminação, a surpresa, o salto do tigre que desconcerta a previsibilidade proposta nas pedagogias ocidentais. Nesse sentido, o pensamento selvagem se embaralha com o cinema enquanto pensamento, práticas que privilegiam a produção de conhecimento através do sensível. Uma cosmotécnica<sup>24</sup> (HUY, 2020) diversa pode surgir nesse diálogo, nos indicando outras possibilidades e aberturas.

Segundo Levi-Strauss, a base do pensamento primitivo é a base de todo pensamento, pois “é sob o ângulo das propriedades comuns que chegamos mais facilmente às formas de pensamento que nos parecem muito estranhas” (LEVI-STRAUSS, 2012, p.26).

---

<sup>24</sup> O conceito de tecnodiversidade, na forma como é sugerido pro Huy, ressalta as diferentes possibilidades que podem surgir das diferentes concepções e práticas técnicas presentes em diferentes culturas e civilizações, buscando escapar da centralidade da técnica ocidental e seus efeitos deletérios sobre o planeta. A ideia de cosmotécnica, nesse sentido, destaca a singularidade e a diferença nas concepções técnicas de cada sociedade, e suas imbricações com os universos morais e políticos de cada cultura. “Cosmotécnica é a unificação do cosmos e da moral por meio das atividades técnicas, sejam elas de criação de produtos ou de obras de arte.” (HUY, 2020. P. 39)

É nesse sentido que o autor coloca ciência e magia em paralelo, como modos de conhecimento desiguais em seus resultados, mas não em relação a suas fundamentações. Entre uma e outra forma de pensamento, no meio termo entre ciência e magia situa-se a arte: “(...)a arte se insere a meio caminho entre o pensamento científico e o pensamento mítico ou mágico, pois todo mundo sabe que o artista tem, ao mesmo tempo, algo do cientista e do *bricoleur*, com meios artesanais.” (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 39)

É preciso dizer também que o conceito de selvagem aqui não se confunde com a ideia de natureza. O que se destaca no pensamento selvagem é sua diferenciação em relação ao pensamento não selvagem, mas essa forma de pensar também se constroi na efetividade da ação humana, mesmo levando em consideração o meio onde essa ação se insere, afinal mesmo as condições naturais e a natureza só podem ser compreendidas “nos termos da atividade humana particular que nela se inscreve; e as propriedades do meio adquirem significações diferentes segundo a forma histórica e técnica de que se reveste este ou aquele gênero de atividade”(LEVI-STRAUSS, 2012, p.113). Seguindo o pensamento de Levi-Strauss, as atividades humanas em relação com seu meio desempenham “o papel de objetos de pensamento” (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 113). Assim, buscamos o conceito de pedagogia selvagem na intencionalidade de compreender os objetos de conhecimento presentes nos cinemas indígenas que podem vir a formar uma cosmotécnica própria.

Nessa cosmotécnica própria, o pensamento não é de selvagens, mas é selvagem ele próprio, um pensamento em estado selvagem, que se difere do pensamento cultivado, orientado a obter um rendimento previsto. Diferente de Auguste Conte e dos positivistas que enxergavam nessa forma de pensamento uma etapa do desenvolvimento humano, anterior ou menos evoluído que as etapas imaginadas como posteriores, para Levi-Strauss essas formas de pensamento coexistem e se interpenetram. Assim ele identifica zonas em diferentes culturas em que essa forma de pensamento permanece protegido, como a arte (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 257). Sua diferença está na possibilidade de conjugar diferentes possibilidades de abordagem e produção de conhecimento:

“Os caracteres excepcionais desse pensamento que denominamos selvagem e que Conte qualifica como espontâneo dizem respeito sobretudo a amplitude dos fins a que ele se presta. Ele pretende ser simultaneamente analítico e sintético, ir até seu termo extremo em uma e outra direção, permanecendo capaz de exercer uma mediação entre os dois pólos.” (LEVI-STRAUSS, 2012, p. 259)

Nesse sentido, o pensamento cultivado corresponde a uma compreensão da cultura a partir de sua chave histórica, que privilegia uma certa organização dos fatos em uma cadeia cronológica de significações, mas que é também uma construção imaginada, que depois de construída acaba encaixando os outros fatos que surgem a sua estrutura. Para o autor, o pensamento selvagem não se submete a essa lógica por buscar a integração entre a sincronia e a diacronia, num objetivo de totalização constante, dialético e infinito. Uma construção de uma sala de espelhos, onde o pensamento selvagem procura superar a descontinuidade original antes submetida a um encadeamento, ligando as coisas entre si, acima de suas linearidades cronológicas:

“(…)o indígena é um tesoureiro lógico: ele renova os fios sem cessar, desdobra incansavelmente sobre si mesmo todos os aspectos do real, sejam físicos, sociais ou mentais. Nós traficamos em nossas ideias, eles fazem delas um tesouro. O pensamento selvagem coloca em prática um filosofia da finitude” (LEVI-STRAUS, 2012, p. 310)

A importância da relação que se constrói na encruzilhada entre o pensamento selvagem como definido por Levi-Strauss e a ontologia do cinema documentário, no caso brasileiro a partir das experiências de Tonacci, Carelli e o VNA, foram muito bem analisadas por Rubem Caixeta de Queiróz em seu artigo *Cineastas indígenas e Pensamento selvagem*. (QUEIRÓZ, 2008). Segundo Queiróz, essa relação entre as ontologias do cinema documentário e as formas do pensamento selvagem se tornou viável devido às possibilidades surgidas com as técnicas trazidas do chamado cinema direto e a influência desse na forma fílmica adotada pelo VNA. Porém, isso só foi possível pela afinidade existente entre as formas propostas nessas técnicas de produção documentária (poderíamos dizer, nessa cosmotécnica) e as características presentes no pensamento selvagem. Mas quais seriam essas características então? Segundo Caixeta de Queiroz

“a introdução da prática do cinema direto nas oficinas do VNA foi responsável pelo florescimento de toda uma série de filmes indígenas realizada sob o ‘risco do real’, na qual a duração dos planos é condição para acolher o ‘olhar’ e a ‘palavra’ do outro filmado, e há um dispositivo aberto aos

acontecimentos e aos corpos que frequentam a cena filmada.” (QUEIROZ, 2008, p. 108)

Aqui, já percebemos indicadas algumas dessas características: a duração dos planos, o acolhimento do ‘olhar’ e da ‘palavra’ do outro e uma abertura aos acontecimentos e aos corpos em cena. Características intrinsecamente relacionadas às próprias formas de ser do cinema direto e do pensamento selvagem e das condições possibilitadas por essa cosmotécnica, como resultado de uma abertura aos corpos, a uma linguagem que se aproxima do sensível, e não de uma racionalização que oriente o olhar de quem filma ou do espectador. São as possibilidades de uma cosmotécnica possível construída na junção da linguagem cinematográfica documentária, a partir de uma certa abordagem trazida do cinema direto, com o pensamento selvagem, que possibilita um resultado aberto a fala e escuta dos corpos dentro dos planos.

Nessa aproximação entre o cinema como pensamento e o pensamento selvagem, seguindo a trilha deixada por Levi-Strauss, Caixeta destaca que o pensamento selvagem é um pensamento concreto que elabora suas estruturas ‘organizando os fatos ou resíduos dos fatos (pedaços, pontas), ao contrário da ciência, que fabrica os fatos com base em estruturas (hipóteses, teorias)’ (QUEIROZ, 2008, p.117). Mas essa seria apenas uma das facetas desse pensamento. Outra faceta, seria sua condição rebelde, imaginária, esquiva ao controle e ao poder devido a estar mais próxima do regime do corpo e dos sentidos do que de uma gramática da linguagem. Daí, desta centralidade do corpo na prática cinematográfica resultaria a facilidade encontrada na relação dos indígenas com a câmera, uma extensão de seus corpos e gestos, uma agente facilitadora na construção de uma antropologia reversa, de possibilidades de diálogos com o outro, ou melhor, com vários outros possíveis.

Ao trazer o universo metodológico referente ao Cinema Verdade do Atelier Varan para as cosmogonias indígenas, o VNA fez emergir novas potências fílmicas, renovando as possibilidades narrativas do cinema documentário dentro das reformulações cosmotécnicas realizadas por estes povos a partir do contato com o cinema. Esta inflexão possibilitou que, mesmo em registros cotidianos, dentro de perspectivas consideradas mais íntimas, se produzisse cultura e arte de imenso potencial político, adentrando questões importantes, às vezes de dimensões cosmogônicas. Como reproduzir essa intenção, essa forma de conduta e perspectiva, se não esse resultado, dentro do ambiente escolar? Estabelecendo contato entre quem filma e quem é filmado, relações muitas vezes já

estabelecidas a partir de outras experiências escolares. Há que se explorar essas possibilidades de geração de potências pedagógicas.

Quando digo potências pedagógicas, indico que estas emergem em filmes que não se querem propriamente pedagógicos, no sentido didático da expressão, ou pelo menos não são feitos com esse fim principal, embora a questão do registro e da transmissão dos conhecimentos esteja sempre presente, inclusive nos discursos de diferentes cineastas indígenas. Várias experiências cinematográficas advindas do cinema desse período já carregam em si pedagogias, devido suas abordagens do real enquanto pesquisa e suas aberturas para experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos através dos filmes desses realizadores questões sobre o cinema e sua realização a partir de um ponto de vista da educação, buscando refletir quais potências dessas práticas e resultados podem trazer iluminações para a prática da produção de cinema na escola. Consideramos que a questão educacional tem uma posição central dentro das experiências citadas devido aos vários atravessamentos e agenciamentos decorrentes das questões pedagógicas e políticas nos filmes e processos de produção. Em primeiro lugar, os projetos surgem de uma ideia inicial de levar os diferentes povos a se conhecer e trocar entre si. Em segundo lugar, muitas das comunidades indígenas que buscam a produção em vídeo visam registrar questões culturais em diferentes planos, no intuito de preservá-las e compartilhá-las entre grupos, gerações e etnias. Em terceiro lugar, há intenções claras de apropriação do cinema como ferramenta de fortalecimento das identidades indígenas, seja dentro das próprias aldeias, como externamente, irradiando imagens identitárias para outras aldeias e povos, assim como para os *brancos*, em um movimento constante e reverso de formulação e afirmação de suas identidades enquanto povos. E por último, pela presença marcante de docentes indígenas entre seus realizadores, devido à preocupação de vários povos em ter no instrumental do vídeo um suporte de registro e preservação de características de suas culturas e pela compreensão destes que o espaço da escola indígena pode ser um lugar de preservação e reverberação privilegiado de suas próprias culturas e práticas. De si para si, de si para outros povos indígenas, e de si para o povo *branco* e para o mundo.

Interessa perturbar certa lógica que traz os indígenas para as escolas regulares como um objeto de conhecimento a ser compreendido pelos estudantes, assim como um fato histórico, muitas vezes em pretérito passado. Queremos trazer o conhecimento produzido pelas práticas indígenas a partir de uma inversão da apropriação das práticas advindas do contato com os brancos, tal como o cinema e a escola, após atravessar a lente das culturas indígenas, se carregando de novos significados produzidos na tradução das práticas e saberes entre as culturas. Compreender os caminhos e desvios que tecnologias ocidentais, como o cinema e a escola, realizam ao ser traduzidas pelas culturas indígenas, a partir de seus universos e demandas, e como elas retornam transformadas para reflexão das escolas regulares sobre como elas próprias podem se transformar a partir dessa perspectiva indígena. Os indígenas como sujeitos que produzem conhecimento e que nos indicam caminhos a seguir para nossa produção de conhecimento. Um diálogo entre tecnodiversidades no entido da produção de cosmotécnicas que estão intimamente vinculadas às raízes, aos valores e à cosmologia do lugar de quem produz as imagens em movimento (STENGERS, 2018; HUI, 2020).

Mais do que reproduzir métodos ou procedimentos, importa tentar compreender e adotar princípios e posturas, formas de lidar com quem filma, quem é filmado e quem assiste, dentro de certos parâmetros de concepção e realização, percebendo o que se transforma na relação entre os universos tecnodiversos do cinema e das culturas indígenas. Um campo comum de contato entre indígenas e escolas que ilumine certos princípios e práticas. Seguimos aqui uma intenção próxima a de Carelli quando diz que no VNA eles pretendem produzir

“(…) filmes que brotam naturalmente da interação e cumplicidade dos cineastas indígenas com seus personagens. A nossa participação nesse processo de captação é justamente insistir numa atitude, nessa postura de desenvolvimento de um cinema de observação. É isso que permite que o pensamento selvagem se expresse.” (CARELLI, 2011, p.48)

Ou ainda: “O VNA certamente tem um método de ensino, mas antes de mais nada os resultados obtidos são fruto de um estilo de relacionamento, de convivência, de escuta, dos povos” (CARELLI, 2011, p. 48). Uma pedagogia selvagem a ser percebida, cartógrafa e apreendida; uma cosmotécnica para uma educação sensível e libertadora, ampliando as possibilidades de conhecer o mundo e ao mesmo tempo de inventá-lo, em outras palavras, de fabular o real.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARES, A. *Petein mbya nbema'en ta'anga arandure nbemboja'o re: um olhar guarani: o cinema na fronteira dos saberes*, dissertação de mestrado, UFF, Rio de Janeiro, 2021.
- ARAÚJO, A. C. Z. *Vídeo nas Aldeias 25 anos: 1986-2011*, Olinda PE, Vídeo nas Aldeias, 2011.
- ALVARENGA, C. *Da cena do contato ao inacabamento da história: Os últimos isolados, Corumbiara e Os Arara*. Salvador, EdUFBA, 2017.
- ALVARENGA, \_\_\_\_\_. *Cinema e Arquivo na América Indígena: Andrea Tonacci, encontros e reencontros*. Revista C.Legenda, n. 38/39, v.1 UFF, RJ., 2020,
- ALVARENGA, \_\_\_\_\_. e BELISÁRIO, Bernard. *O cinema-processo de Vincent Carelli em Corumbiara* in: Limiar e partilha [recurso eletrônico] : uma experiência com filmes Brasileiros. Veiga, Roberta, Maia, Carla, Guimarães, Victor (Organizadores). – Belo Horizonte : PPGCOM/UFMG, 2015.
- ARAÚJO, J. J. de. *Cineastas Indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo di projeto Vídeo nas Aldeias, Tese de Doutorado*, Programa de Pós-Graduação em Multimeios do Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, mimeo. 2015
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro, Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERNADET, J.C. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- BRASIL, André. *Bicicletas de Nhanderu: lascas do extracampo*. In: *Devires, Revista de Cinema e Humanidades*. Belo Horizonte, vol. 9, n.1, janeiro/junho 2012
- BRASIL, \_\_\_\_\_. *Mise-en-abyme da cultura: a exposição do "antecampo" em Pi'õnbitsi e Mokoï Tekoá Petei Jeguatá*. In: *Significação, Revista de Ucltura Audiovisual* v. 40, nº 40, USP, São Paulo, 2013
- BRASIL, \_\_\_\_\_. *Ver por meio do Invisível, o cinema como tradução xamânica*. In: *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, v.35.03, nov. 2016.
- CARELLI, V. *Um novo olhar, uma nova imagem*. In: ARAÚJO, Ana C. Z. (Org.) *Vídeo nas Aldeias 25 anos, 1986-2011*. Olinda, PE, Vídeo nas Aldeias, 2011.

CATELLI, R. E. Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930. *Tese de Doutorado*, Instituto de Artes / UNICAMP, Campinas, 2007.

CASTRO, E. V. de. *Metafísicas canibais*. São Paulo, Ubu. 2018.

CASTRO, \_\_\_\_\_. *A Inconstância da Alma selvagem e outros, ensaios de antropologia*. Ubu, SP, 2020.

COMOLLI, J-L. *Sob o risco do real. Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CORREA, M. “Vídeo das Aldeias” in: Vídeo nas Aldeias. Disponível em <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=21>. Abril de 2004. Acessado em 22/08/2022

CHAVEZ, M. B. *Imagens da Pedagogia: uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Comunicação Social/UERJ. RJ. 2019

CUNHA, 2017. *Cultura com aspas e outros ensaios*. Ubu, SP, 2020

DUSSEL, I. *Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidade*. Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 12, n. 1 p. 77-100, junho de 2014.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana (org.) *Filmes brasileiros na escola?* Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

HUI, Y. *Tecnodiversidade*. São Paulo, Ubu, 2020.

LEVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Papirus, Campinas, SP, 2012.

LINS, C. e MESQUITA, C. *Filmar o real. Sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MESQUITA, C. *Obra em processo ou processo como obra?* In: EDUARDO, Cleber; VALENTE, Eduardo; VIEIRA, João Luiz. *Cinema Brasileiro Ano 2000: 10 questões*. 2011. Disponível em <http://www.revistacinetica.com.br/anos2000/questao9.php>. Acesso em 22/08/2022

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Azougue, Rio de Janeiro, 2015

QUEIRÓZ, R. C. *Cineastas indígenas e pensamento selvagem*. Revista Devires, v.5, n.2, jul-dez 2008. Belo Horizonte, UFMG.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REZENDE, L. A. *Microfísica do documentário: ensaio sobre a criação e ontologia do documentário*. Rio de Janeiro, RJ, Beco do Azougue, 2013.

SCHVARZMAN, S. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUSA, Luani Liz de. *O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960)*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

WAGNER, R. *A Invenção da Cultura*. Cosac e Naif, SP, 2012.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.