

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Helena Rodrigues Paes

**REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS “ENSINANDO”
SOBRE O ÍNDIO BRASILEIRO:
selvagem e herói nas tramas do império**

Porto Alegre

2008

Maria Helena Rodrigues Paes

**REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS “ENSINANDO”
SOBRE O ÍNDIO BRASILEIRO:
selvagem e herói nas tramas do império**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P126r Paes, Maria Helena Rodrigues

Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: selvagem e herói nas tramas do império [manuscrito] / Maria Helena Rodrigues Paes; orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. – Porto Alegre, 2008.

154 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Cinema – Educação. 2. Cultura. 3. Subjetividade. 4. Índio – Identidade – Representação – Narrativa. 5. Império. 6. Pedagogia cultural. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU – **791.43:572.981**

Maria Helena Rodrigues Paes

**REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS “ENSINANDO”
SOBRE O ÍNDIO BRASILEIRO:
selvagem e herói nas tramas do império**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 09 jun. 2008.

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – Orientadora

Profa. Dra. Marisa Vorraber Costa – UFRGS

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – UFRGS

Profa. Dra. Fatimarlei Lunardelli – UNISINOS

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Na fala, a palavra que digo (ou me escapa) está dita. Não há como fugir ao fato. Mas na escrita posso apagá-la, suprimi-la ou substituí-la. **No ato de escrever** sinto-me dono de meu próprio texto. Posso mudá-lo a qualquer momento, destruí-lo até. Quando, porém, ele ganha o mundo, quando passa ao domínio público, sinto que me fugiu, emancipou-se, escapou de meu alcance. Uma sensação muito viva e estranha: a de só agora ver a cara de meu filho ao mesmo tempo em que dele me despeço, vê-lo cair na vida, ausentar-se, entregue à indiscrição de quem não conheço, a destinos que fogem de meu controle: talvez à chacota e ao desprezo, talvez à acolhida amiga, à simpática oportunidade de ser útil a alguém. É isso que faz dramático meu ato de escrever, e cheio de surpresas, de temores e alegrias. (MARQUES, 2001, p. 21).

A
Marcília Vasselli Damasceno (*in memoriam*) e
Sebastião Ferreira Damasceno (*in memoriam*), pelo amor
e carinho a mim dedicado; onde quer que estejam, fazem
sua luz brilhar intensamente em meu coração.

À
Maria José Camilo, por ter inspirado meus passos como
“Educadora”.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, minha orientadora, pela generosidade do aceite em trilhar comigo os caminhos desta pesquisa; pela competente orientação, por suas sugestões e contribuições, empréstimos de materiais e pelo agradabilíssimo convívio desses quase oito anos; pelo sorriso sempre presente em sua expressão em cada encontro; pela simpatia, humildade e receptividade, que fizeram extrapolar as relações de orientanda-orientadora; acima de tudo, pelo respeito que a todo instante fez questão de expressar nessa difícil e delicada tarefa de “orientar”.

À Professora Dra. Marisa Costa, por sua criteriosa análise e contribuição no Projeto de Tese, por suas sugestões e empréstimo de material bibliográfico que enriqueceram o trabalho desenvolvido.

Ao Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, que oportunizou meu contato com *Império*, por aceitar analisar os entrelaçamentos e reflexões que pude produzir no encaminhamento dessa pesquisa.

À Professora Eli T. Henn Fabris, pelas contribuições dadas ao Projeto de Tese, propiciando o enriquecimento nas discussões acerca das relações do cinema com a Educação.

À Dra. Fatimarlei Lunardelli, que, com sua competência teórica no campo dos estudos de cinema, teve participação diferencial na análise do Projeto de Tese, possibilitando melhor aproveitamento desse campo de estudos para a análise que pude empreender das narrativas fílmicas que escolhi trabalhar.

À Tânia Vassélli Damasceno, Meire Vasselli Damasceno e “as meninas”, Suzana, Geovana e Lorena, que, apesar da distância geográfica, sempre se fizeram presentes em cada momento deste meu tempo de estudo “longe de casa”; por me fazerem sentir amada e esperada.

À Josimara Jamberci, que partilhou comigo este caminho de pesquisa; pelo amor e luz que fazem meu coração sempre estar em festa.

À Leila Mury Bergmann, pois não há palavras que possam expressar a grandiosidade de sua presença em minha vida; pela sua generosidade, atenção e amizade.

À Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, cuja amizade, respeito e companheirismo marcam um período de minha vida e, certamente, ela continuará em lugar especial no meu coração.

À Maria Therezinha Loddi Liboni, pela amizade de tão longa data, preocupação, orações e dedicação; pela perseverança em não deixar que essa “perdidinha” amiga se esquecesse do valor de uma verdadeira amizade.

À Maria Sueli Aguiar, pois, em qualquer lugar onde esteja, no Acre, na Holanda, em Goiânia, suas orações sempre fortalecem minha caminhada.

À “Diretoria”, Leila, Letícia, Cecília, Gládis, Suyan, Celso, Fabiana que, como sempre digo, faz Porto (mais) Alegre.

Aos funcionários e funcionárias do PPGEDU, pelo carinho e sorriso com que sempre me receberam.

Ao meu grupo de orientação, por compartilhar discussões, contribuir e somar à minha experiência de vida.

À equipe do NECCSO, pelo carinhoso atendimento, em especial, à sua coordenadora atual, Elisabete Garbin.

A todos e todas que de alguma forma contribuíram, em algum momento de nossa história, para que se constituísse e se mantivesse uma instância pública de financiamento de pesquisa; no caso da CAPES, a concessão de bolsa me permitiu a pesquisa aqui apresentada.

RESUMO

Esta Tese analisa as representações de índio brasileiro em sete narrativas fílmicas da produção nacional a partir de 1970: *Como era gostoso o meu francês*, *Avaeté. Semente da vingança*, *O Guarani*, *Hans Staden*, *Caramuru. A invenção do Brasil*, *Tainá. Uma aventura na Amazônia* e *Tainá 2. A aventura continua*. À luz dos Estudos Culturais em Educação, procura fazer uma análise textual das narrativas, investigando possíveis recorrências e deslocamentos nos modos de narrar esse personagem; considerando que o cinema se inscreve no campo do que temos entendido como *Pedagogias Culturais*, o estudo parte do princípio de que as narrativas fílmicas, em seu encontro com o espectador, ensinam sobre o índio brasileiro. Em tempos atuais, em que os discursos de valorização da diferença proliferam em todos os espaços sociais, o objetivo da pesquisa centrou-se na compreensão dos modos como estão sendo narrados os índios brasileiros, usando para isso, de forma especial, as películas que narram as aventuras de Tainá. Tais narrativas, ao serem cruzadas com as demais histórias nesta pesquisa enfocada, demonstram que o modo colonialista de representação ainda tem grande força sobre como o índio é narrado na contemporaneidade. Para a compreensão de tal condição, operou-se com os conceitos e teorizações propostas por Hardt e Negri (2003), em *Império*, e com conceitos de inspiração foucaultiana, que possibilitaram apontar para o que aqui é entendido como “fenômeno arco-íris”, um conjunto discursivo que, capturando e subjetivando os sujeitos em nossa cultura, atende aos movimentos de valorização da diferença, ao mesmo tempo que fortalece a ordem imperial.

Palavras-chave: **Cinema – Educação. Cultura. Subjetividade. Índio – Identidade – Representação – Narrativa. Império. Pedagogia cultural.**

ABSTRACT

This thesis analyses the representations involving the Brazilian Indian in seven film narratives produced in the country since 1970: *Como era gostoso o meu francês*, *Avaeté. Semente da vingança*. *O Guarani*, *Hans Staden*, *Caramuru*. *A invenção do Brasil*, *Tainá. Uma aventura na Amazônia* and *Tainá 2. A aventura continua*. In the light of Culture Studies in Education, it aims to develop a textual analysis of narratives through the investigation of possible recurrences and movements in the ways to narrate this particular character; by considering that the cinema is part of what we understand as Cultural Pedagogies, the study is based on the principle that film narratives, when they involve the spectators, teach about the Brazilian Indian. Nowadays, when discourses valuing differences reach all social environments, this research focused on the comprehension of the ways the Brazilian Indians are being narrated specially in films which describe the adventures of Tainá. Such narratives, when crossed with other stories used in the research, show that the colonialist way of representation still has strong influence on how the Indian is narrated in contemporaneity. To comprehend such condition, concepts and theorizations proposed by Hardt and Negri in *Empire* (2003) were used as well as concepts inspired in Foucault, which pointed out to what is understood as “rainbow-phenomenon” a set of discursive elements which captures and makes subjective the individuals in our culture, responding not only to the movements of valuing differences but also strengthening the imperial order.

Keywords: Cinema – Education. Culture. Subjectivity. Indian – Representation – Identity – Narrative. Empire. Cultural Pedagogies.

SUMÁRIO

1 UM ROTEIRO: IDÉIAS, DÚVIDAS, PERCALÇOS, AÇÃO!	14
1.1 O QUE AQUI ME TRAZ E COMO CHEGUEI.....	17
2 PASSOS DE UMA PESQUISADORA	27
2.1 ESTUDOS CULTURAIS.....	29
2.1.1 Estudos Culturais em Educação: Estudos Latino-Americanos.....	33
3 PÓS-MODERNO: UM CENÁRIO IMPERIAL	41
3.1 IMPÉRIO: A CAPTURA DE TODOS	44
3.2 SOBERANIA IMPERIAL	46
3.3 PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA E LEGITIMAÇÃO DO PODER IMPERIAL	49
3.4 PRODUZINDO SUBJETIVIDADES	51
3.5 POLÍTICAS DA DIFERENÇA. MERCADO MUNDIAL: SEJAM TODOS BEM-VINDOS!.....	53
3.6 MERCADO MUNDIAL: MINORIAS FORTALECIDAS/MINORIAS INCLUÍDAS	56
4 INVENTANDO O MUNDO	65
4.1 ESCOLA E VERDADE	68
5 AS HISTÓRIAS DE TODO DIA	78
5.1 NARRATIVAS EM TELA	80
5.2 CINEMA E VERDADE: UM PACTO	83
6 CINEMA/ESCOLA. ESCOLA/CINEMA: PEDAGOGIA DA “GRANDE TELA”.....	91
6.1 ÍNDIOS, MOCINHOS E BANDIDOS: A PEDAGOGIA COLONIALISTA DESENHANDO O “OUTRO”.....	93
6.2 CINEMA: COMEÇANDO UMA HISTÓRIA	97
6.3 ÍNDIOS NO CINEMA VERDE E AMARELO	99
7 OUSADIA, CONFIANÇA, IMPOTÊNCIA, LIÇÃO!	106
7.1 EXÓTICO: UM LUGAR E UMA CULTURA. PERFEITA HARMONIA.....	109
7.2 IDENTIDADES EM CONTRASTE: MARCANDO O “OUTRO”	112
7.3 O MITO DA CIVILIZAÇÃO: “CIVILIZANDO”	122
7.4 TAINÁ: SELVAGERIA ATUALIZADA.....	127
7.5 ÍNDIOS: SER EM COMUNHÃO COM A NATUREZA OU EXTENSÃO DELA?.	131
7.6 TAINÁ, A MESTRA DA NATUREZA	133
8 AINDA UM SONHO DE PUREZA	138

8.1 “LUGAR DE ÍNDIO É (AINDA) NA FLORESTA”	141
8.2 TAINÁ: SELVAGEM E PRIMITIVA. OCIDENTAL: AINDA “O SALVADOR” ...	143
8.3 TAINÁ: “EFEITO ARCO-ÍRIS”	145
REFERÊNCIAS	149
A N E X O S	155
FILMOGRAFIA PARA ANÁLISE.....	156
COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS.....	157
AVAETÉ – SEMENTE DA VINGANÇA	161
O GUARANI.....	165
HANS STADEN.....	173
CARAMURU – A INVENÇÃO DO BRASIL.....	178
TAINÁ – UMA AVENTURA NA AMAZÔNIA.....	183
TAINÁ 2 – A AVENTURA CONTINUA	191

METADE

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio.
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.

Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que tristeza
Que a mulher que eu amo seja pra sempre amada
Mesmo que distante
Porque metade de mim é partida
Mas a outra metade é saudade.

Que as palavras que falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.

Que essa minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que eu mereço
E que essa tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que penso
Mas a outra metade é um vulcão.

Que o medo da solidão se afaste
E que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável
Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
Que eu me lembro ter dado na infância
Por que metade de mim é a lembrança do que fui
A outra metade eu não sei.

Que não seja preciso mais que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o teu silêncio me fale cada vez mais
Porque metade de mim é abrigo
Mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta
Mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
Porque metade de mim é a platéia
A outra metade é a canção.

E que a minha loucura seja perdoada
Porque metade de mim é amor
E a outra metade também.

(Oswaldo Montenegro)

1 UM ROTEIRO: IDÉIAS, DÚVIDAS, PERCALÇOS, AÇÃO!

Afinal, quando alguém se lança na tarefa de preparar um texto não o faz senão tendo em mente que vai dizer coisas ainda não ditas, que vai fazer relações ainda não feitas, que vai estabelecer uma seqüência argumentativa ainda não estabelecida. (VEIGA-NETO, 1996, p. 162)

Pensar não nasce do acaso. Pensar é um trabalho de inquietações; um investimento de sentimentos, emoções, percepções de experiências vividas, mesmo que no plano do imaginário. Pensar é projetar. É investir no emaranhado de sinais e fios que pareçam nos impactar de um certo modo ou, ainda, que pareçam não nos afetar a ponto de passarem despercebidos por algum tempo; sinais e fios que, num dado momento, nos solicitam um trabalho de (re)significação. Pensar é uma proposta de significado, dialogado e debatido intensamente consigo mesmo. Pensar é duvidar, é apostar; é, ao mesmo tempo, temer e acreditar. Um intenso processo de aproveitamento, de aceites e/ou descartes do já pensado, do já vivido, do já acreditado ou, por que não, do que um dia estivera desacreditado.

Pensamento e papel. Pensamento forjado em letras, palavras grafadas, frases, uma vontade de texto. Pensamento partilhado, publicizado, exposto e declarado. Crítica, rejeição e aceitação. Pensamento esmiuçado, procurado, avaliado, acolhido, ou não. Pensamento dado a ver numa seqüência de páginas que dão movimento e fazem-no viver além do momento em que fora pensado, além – talvez fora – do alcance do seu pensante. Pensamento recriado em cada convite aceito para pensá-lo. Pensamento fugidio nas grafias impressas do papel que, incontrolavelmente, assim quer se fazer circular. Pensamento que não se quer engessado, porém preocupado com a flexibilidade e liberdade do encontro. Escrever é um risco de perder o pensamento noutros e incontáveis pensamentos, que pensam (repensam) ao encontrá-lo, movimentando-se e organizando-se em várias páginas. Escrever é um convite para que outros possam pensar junto e além. Aqui trago, então, a escrita de pensamentos que me ocuparam por certo período. Para alguns chegará como algo coerente, aceitável, interessante e produtivo. Para outros, pensamentos que merecem ser rearranjados e repensados. O que importa é que, mesmo que seja angústia, até mesmo um risco, a escrita do que foi pensado deve, sempre, ser um ato de atrevimento ao se acreditar como possibilidade ao que se propôs em forma de arranjo teórico.

A citação que trago em epígrafe me convida a começar falando um pouco sobre a angústia do pesquisador - no caso, aqui, a minha – diante de seu objeto de pesquisa, diante de suas dúvidas, da tentativa de busca de respostas, da necessidade e do desejo de produzir “algo

novos” e o temor de não conseguir fazê-lo. É inconteste que alguém ao se lançar na arte de pesquisar não o faça com questionamentos já elaborados anteriormente, com investigações já realizadas, com afirmações já ditas, analisadas e explicadas, a não ser que o objetivo seja o da contestação; o desafio é sempre angustiante e os caminhos a se percorrer, por mais planejados que o sejam, acabam se mostrando, em determinados momentos, estranhos, tortuosos e nem sempre os esperados e imaginados. Os caminhos do pesquisar são como as águas fugidias de um rio em dias de cheia que, saindo e escorregando para fora das margens, percorre o terreno esgueirando-se conforme as condições vão se abrindo e lhe oferecendo espaço, convidando a inaugurar novas rotas; convidando a desenhar novos traçados em espaços que já se pensava explorados; as águas da cheia estão constantemente a inaugurar o inesperado, deixando latente um “novo trilho” no terreno que já fora sólido.

Pesquisar é desejar pensar “no novo”, em “um novo”, é se dar a um desafio que está sempre aberto ao impensado, ao inesperado, às surpresas diante do que se pensava impensável; é um convite à quebra de arranjos e esquemas do próprio pensamento; é, às vezes, o romper com as marcas da individualidade do ser enquanto “humano” e é, de certa forma, até suspender a condição de humano nas renúncias diárias, na fuga de emoções que poderiam burlar e colocar nebulosidade na reflexão. Por mais que nos assumamos enquanto pesquisadores “pouco convencionais”, fugindo de padrões de rigidez metodológica de cunho positivista, me vi em muitos momentos na tentativa de fuga de minhas emoções para me colocar inteira na arte de pensar a minha pesquisa. A pressa diante do movimento do relógio e a dinamicidade do calendário que teima em não ser mais lento acrescentam a angústia a cada minuto que avança desse nosso tempo tão marcado por compromisso com datas a serem cumpridas; são páginas e mais páginas lidas e outras nos convidando a entrar, ainda, em outras rotas, em mais teorias, em mais pensar. O trabalho do pensamento é incansável e interminável. As palavras, em certos momentos, parecem brotar como as águas de uma grota e, em outras cenas, elas se arrefecem, parecendo fugidias de serem impressas numa folha em branco. Mas o papel está sempre em trabalho de solicitação e ele, o papel, não se importa se são palavras reincidentes ou não. O papel quer compor um texto, seja com pensamentos já visitados ou com aqueles que acabaram de nascer.

Ao nos colocarmos em um trabalho que culminará em escrita de Tese ou Dissertação, a ansiedade e a angústia nos tomam de assalto diante da necessidade, obrigatoriedade, compromisso e, principalmente, do desejo em oferecer ao leitor idéias e entrelaçamentos inéditos sobre uma(s) dada(s) indagação(ões) ou, pelo menos, que mais se aproximam do inédito, já que consideramos que nada “cai do céu”, ou ainda, que nada esteja disposto na

natureza, pronto e esperando para ser “descoberto”. Todavia, o compromisso com análises e oferta de uma visão ou olhar sobre um determinado fenômeno que provoque um inquietante pensar no leitor insiste em se avolumar a cada nova leitura, a cada novo pensar, a cada novo dia diante das palavras impressas em folhas brancas. O que não invalida palavras já proferidas e registradas que, com nova configuração de outras palavras, se ressignificam nos fios movediços da construção do edifício do pensamento. Portanto, neste espaço, descarto alguns recortes e trechos já registrados no momento da escrita do projeto que conduziu a trilha desta Tese. Porém muitos registros daquele documento me são ainda muito importantes e ainda conservam força significativa para o que trago aqui, tanto no campo teórico quanto no campo emocional e afetivo. Sendo assim, opto por mantê-los, alguns da forma como os construí naquela ocasião e outros com ligeiras alterações.

Devo informar ao leitor que apresento esta escrita de uma maneira talvez um pouco fora do convencional, já que vem se tornando bastante usual, dentro de algumas perspectivas teóricas, o pesquisador apresentar-se na parte introdutória do trabalho. Rompendo, de certo modo esse “script” acadêmico, antes de cada seção, estabeleço uma relação do assunto a ser tratado com minha história pessoal; desta forma, penso estar justificando e significando cada tema a ser abordado. Entendo que, além de evitar que a abordagem fique muito voltada à história pessoal desde o início do texto, o leitor não precisará recorrer às primeiras páginas para entender meu envolvimento com o que está sendo tratado. Ainda: o leitor também não encontrará dados pessoais de forma estruturada e historicamente datada, pois faço a opção de uma escrita leve em forma de memórias.

Minha história é marcada por acordes musicais. Em todos os momentos em que meu trabalho de memória me leva para tempos longínquos, alguma manifestação de música eu lá encontro. E não é nada difícil trazer alguns e inesquecíveis momentos em que a música se apresentou de forma muito efetiva em minhas experiências. O acompanhamento aos ensaios e apresentações da minha mãe quando compunha o coral da igreja; nas brincadeiras de crianças, seja nas tradicionais cantigas de roda ou as de peças publicitárias, como os *jingles* do Açúcar União, Café Caboclo, Cobertores Parahyba, Casas Pernambucanas, Varig, só para citar as preferidas. Mágicas e encantadoras, essas canções circularam nos anos de minha infância, cujas letras e melodias são facilmente resgatadas pela memória. O velho aparelho de rádio de casa – ligado em tempo integral – trazendo as músicas do saudoso *Carequinha*, as da *Jovem Guarda*, as sertanejas clássicas de Tião Carreiro e Pardinho, por exemplo, também me fascinavam de modo que eu as cantava enquanto brincava ou executava as tarefas diárias que a mim cabiam. Enfim, não há como, neste espaço, traçar com mais detalhes essas memórias

musicais que, somadas a outros tantos e diversos elementos, constituíram essa pessoa que aqui se apresenta como pesquisadora. Assim como a maioria das pessoas, eu também tenho uma trilha sonora que “tempera” e faz vibrar com mais intensidade minha história de vida.

Música e vida, para mim, são inseparáveis. A necessidade de dar ao leitor um texto com valor científico não me tira o desejo de, também, expressar algum modo de emoção, sentimento e carisma que gostaria de ver acompanhando as palavras aqui grafadas. Decidi montar uma trilha sonora para este texto de Tese. Escolhi algumas músicas, cujas letras registro antes de iniciar cada capítulo que compõe esta escrita. De um modo ou de outro, todas elas falam de mim, para mim e comigo; de algum modo elas irão dialogar com o leitor. Todas elas estão aqui por pura emoção, por estarem bem próximas da sensibilidade que gostaria que expressasse o meu modo de ser, que está muito além de ser somente uma pesquisadora. Não faço nenhum esclarecimento justificando a presença das canções em cada seção, entendendo que cada leitor construirá a emoção e o significado que cada uma lhe fizer florescer quando com elas se encontrar.

O que ofereço aqui, portanto, é não só um relatório em forma de Tese, mas fatos e inquietações que de um modo ou de outro estão imbricados em minha história e espero que esta construção narrativa contemple os objetivos e desejos não só meus como os do leitor que me acompanha.

1.1 O QUE AQUI ME TRAZ E COMO CHEGUEI

Discuto e escrevo há algum tempo sobre as questões da diferença e escolarização para índios, de tal modo que devo confessar, portanto, que o compromisso com o inédito carrega consigo alta carga de ansiedade e temor, porém não insegurança; as palavras e reflexões que tenho construído ao longo de anos parecem já fazer parte do meu sistema vital, entranhadas em cada parte de meu corpo, formando “um corpo”, um modo de compreender as coisas e o mundo. Tal situação se torna temível na medida em que a insistência numa dada forma de olhar e interpretar a questão poderia me levar (ou induzir) a compreender fatos de uma forma desejada, correndo o risco de não proceder a entrelaçamentos possíveis e necessários que poderiam se revelar mais produtivos para a questão. É como se, misturados à minha massa branca e cinzenta, estivessem lá também palavras e significados que constituí, formando uma teia discursiva sobre a diferença, da qual me parece, em certos momentos, difícil um

deslocamento. Mas creio que não há como fugir totalmente desta situação, mesmo porque é isso que nos move na busca de interpretação e compreensão de mundo; é isso que moverá os contra-argumentos, as críticas, assim, a dinâmica da significação do objeto em estudo.

Ao leitor que começa a acompanhar comigo, agora, meus investimentos de pesquisa, devo informar que há muito venho pensando e questionando as discussões sobre valorização da diferença e discordando de uma percepção e aceitação da “diferença” numa perspectiva reducionista segundo a conhecida dicotomia dominador e dominado, quando o primeiro impõe, subjuga, e o segundo obedece, se submete. Prefiro acompanhar os entendimentos foucaultianos de que as relações de poder não se dão no sentido unilateral e vertical, em que alguns, poucos, detêm o poder de mando e outros, muitos, são os comandados.

Nesta perspectiva, todos, de uma forma ou de outra exercem alguma forma de poder, em qualquer posicionamento que se encontrem na cadeia sócio-cultural. Em certos momentos tenho a sensação de estar sendo repetitiva quanto ao que tenho pensado, refletido e posto em discussão, me parecendo que os temas que venho discutindo acabam perdendo seu brilho diante da insistência de colocá-los “na roda”. Com isso não desejo que o leitor pense que estou perdendo o interesse e entusiasmo pelas questões da diferença, ou mesmo pela escolarização para índios, ou que, atualmente, esteja olhando para essas questões com menor grau de importância na minha atividade de pesquisadora. O que tenho a “colocar na mesa”, neste caso, é que há um determinado momento em que as condições de possibilidades para se colocar algum tema em evidência não são tão propícias como gostaríamos e precisaríamos. Há um determinado momento em que a mudança de rota se faz necessária. As águas da cheia também mudam sua corredeira; por maior que seja sua força, há que desviar, tangenciar, há que percorrer “à margem” ao encontrar barreiras e terrenos, a princípio, intransponíveis. Mesmo assim, toca e deixa marcas na barreira e continua insinuando-se pelos espaços, inquietando e desconstruindo o terreno que tocou. Numa próxima cheia o terreno será tocado, transformado, mais uma vez, e assim por inúmeras e repetidas outras cheias que virão. É o que estou entendendo que se deu com minhas angústias referentes às questões de alunos índios que estudam em escolas da cidade: um desvio, um caminho em tangente. Percorrendo “a margem” continuo a pensar a diferença e em discursos que constroem a representação de índios; insisto no desejo de inquietar espaços e pensares com o que aqui está sendo proposto.

Propus uma intenção de pesquisa, ao iniciar meu processo de doutoramento, centrada na busca em compreender como estariam se dando as relações entre alunos índios e professores das escolas públicas urbanas de Tangará da Serra-MT. Tal preocupação justificava-se no fato de que, em sua maioria, as crianças indígenas terminam a quarta série

nas escolas da aldeia e seguem para conclusão do primeiro grau nas escolas da cidade. Tendo em vista as discussões e orientações inscritas nos PCNs, mais especificamente no volume dedicado aos Temas Transversais – Pluralidade Cultural, minha intenção era acompanhar e discutir o modo como estavam sendo fabricadas as representações dos alunos índios em escolas urbanas e como a escola e professores estavam se preparando e trabalhando com as questões de valorização da diferença. Ao desenvolver uma pesquisa com recursos do FIDIPEX¹/UNEMAT, percebi que as orientações dos PCNs não estavam sendo tão consideradas como seria necessário e esperado; que a escola pesquisada não tinha nenhum trabalho específico que valorizasse as características culturais da clientela indígena, embora os discursos dos professores afirmassem o contrário. Para os professores e coordenadores entrevistados, a valorização desta clientela era expressa e registrada, principalmente, em datas comemorativas, quando os alunos indígenas eram convidados a apresentarem danças e rituais da sua cultura tradicional. Para meu entendimento, ações deste tipo estão longe de serem consideradas como um trabalho voltado para o respeito à diferença; continuavam a se repetir práticas de cunho folclórico, agora lhes sendo atribuído um outro sentido: o de valorização da diferença. Sendo assim, percebi certo distanciamento entre as ações das práticas escolares e os discursos que pareciam querer estar em consonância com as orientações das políticas públicas, mas não necessariamente congruentes com a prática efetiva. Este fato me causou grande inquietação e desejo de melhor compreendê-lo. Importante se faz registrar que entendo que os discursos desses professores são aqueles que estão sendo “orientados” pelas políticas públicas, assim como, também, são incentivados por massiva ação da mídia; deste modo, não estou querendo dizer que haja uma “intenção malévola” por parte desse pessoal da escola em “forjar” determinados discursos, ou mesmo que estejam, intencionalmente, “mascarando” certa forma de tratar e falar sobre a diferença, mas, sim, que são discursos que fazem parte de uma ampla rede de práticas colocadas em funcionamento no sentido de instituir e naturalizar novos significados e representações sobre a diferença.

Ao freqüentar as diversas disciplinas ofertadas pelo PPGEDU, já no curso de doutorado, as discussões acerca de biopolítica, normalização da diferença e a proposta de discussão do conceito de *Império*² me interpelaram³ de forma significativa. Percebi que os

¹ Fundo de Investimento para Pesquisa e Extensão instituído pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

² Hardt e Negri (2003, p. 15) apresentam *Império* como um conceito, referindo-se a uma nova ordem de ação sobre a sociedade que, de acordo com os autores, *se apresenta como forma paradigmática de biopoder*, definindo esta nova condição como uma configuração de soberania que *tomou nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma lógica ou regra única* (p. 12). Da perspectiva de *Império*, os Estados-nação ainda cumprem papéis decisivos no novo contexto mundial, estabelecendo e regulamentando normas econômicas, políticas e culturais, mas *é fato que, em sintonia com o processo de*

conceitos e as discussões oportunizadas poderiam possibilitar construir várias relações que me permitiriam interessantes análises tendo em vista minha proposta de investigação apresentada à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, assim como em relação ao fato acima referido.

Já em trabalho de escrita do projeto de pesquisa, fui percebendo que “o poço era mais profundo do que eu imaginara e desejara”. Quero dizer com isso que, ao iniciar minhas divagações teóricas e proceder ao trabalho de tentativa de compreender tal fenômeno, entendi que as questões sobre valorização da diferença no processo e dinâmicas escolares passam por uma discussão eminentemente política e de caráter mais amplo; entendo ainda que, neste momento, enquanto pesquisadora em formação, não teria fôlego teórico, argumentativo para um adequado enfrentamento às instituições, governamentais e não-governamentais, que já se encontram, de certa forma, com discursos cristalizados e legitimados, afirmando sobre as “adequadas condições escolares” atuais para o trabalho com a diferença.

Compreendo que a cadeia discursiva em funcionamento, afirmando que a escola já está preparada para “receber” e “trabalhar” com as diferenças, respeitando-se suas especificidades, interessa aos diversos atores culturais: à academia, a instituições governamentais, a instituições internacionais, à própria comunidade cultural, etc. e, por que não, ao engendramento da dinâmica que move e sustenta as relações mundiais contemporâneas. As ações que se efetivam de valorização da diferença não estariam a serviço do *Império*, como é proposto por Hardt e Negri (2003)? Não estariam reforçando as articulações neoliberais que estão posicionando os sujeitos como responsáveis por seu próprio sucesso, mas também por seus desencaixes culturais? Não estariam promovendo uma inclusão, cada vez maior, de sujeitos no círculo econômico da produção e consumo? Enfim, são questionamentos que povoam e desconcertam minhas certezas quanto à valorização da diferença. Mesmo assim, se aceitarmos que é pela discursividade que se produz a realidade, que os significados são atribuídos às coisas e ao mundo, então entendo que esses discursos são necessários e cabíveis num momento em que se deseja (re)inventar uma nova postura diante da diferença. Mas advirto: é necessário questionar e colocar na “roda de discussões” e, ainda, problematizar as relações de poderes e saberes imbricadas nesse processo. Acredito que meu leitor já deva ter percebido o quanto estes questionamentos provocariam e inquietariam nosso cenário político-cultural que se acredita “respeitando” e “valorizando” as mais diversas

globalização, a soberania de Estados-nação, apesar de ainda eficaz, tem gradualmente diminuído (Hardt e Negri, 2003, p. 11).

³ Utilizarei o termo *interpelar* e seus derivados no sentido de ser convocado/provocado por algo.

“diferenças”, principalmente no espaço escolar. Em suma: a briga seria grande e a luta de tal forma desgastante que, neste momento, face a ela não me sinto preparada o suficiente, para argumentações e debates teóricos. Não me sinto com desejo de fazê-lo agora. Se as barreiras são intransponíveis num certo momento, então, corre-se pelas margens e espera-se uma nova cheia, mas a água sempre toca e marca, de uma forma ou de outra, o terreno pelo qual passou.

Quero informar o leitor que tais inquietações e ansiedade diante de possíveis enfrentamentos não significaram um abandono do tema, muito menos que esta pesquisadora se acovardou, deixando de pensar e provocar discussões nos meios em que circula. Continuo querendo desestabilizar o que se pensa legitimado em termos de trabalho com a diferença nas escolas; continuo questionando de que modo as políticas governamentais alcançam os sujeitos da diferença na rotina escolar; mas estou suspendendo, temporariamente, a possibilidade de entrelaçar elementos e compreender de que modo se constituem estas práticas e discursos, na rotina escolar, para disposições e pretensões teóricas futuras.

Sendo assim, assumi um outro desafio – não menos interessante e provocativo do que o anteriormente registrado – o de trabalhar com narrativas fílmicas que trazem em seu bojo personagens indígenas, de modo que ainda continuo na trilha do tema que venho pesquisando: a temática indígena continua me constituindo como sujeito pesquisador. O cinema tem feito, de forma mais efetiva, parte de meu trabalho de reflexão desde o início do ano de 2004, quando fui desafiada a escrever um texto analisando o filme “Antes da Chuva”, do diretor Milcho Manchevski, para compor a publicação “A diversidade cultural vai ao cinema”⁴. A satisfação me tomou de assalto, de imediato, ao mesmo tempo em que certa dose de tensão rondava meus pensamentos pelo fato de ainda não ter tido outras experiências analíticas dessa natureza. As questões sobre cultura, diversidade e hibridação cultural, identidades em trânsito, etc. já se faziam temas de presença constante e caros em minhas discussões; então, fui em busca de leituras sobre cinema e sobre os conflitos na região dos Bálcãs, o cenário da narrativa fílmica em questão. Ao final, o trabalho se revelou prazeroso e fiquei entusiasmada com esta prática, tanto que voltei a trabalhar com análise de filmes em outras oportunidades.

*Tomates verdes fritos*⁵ foi outra narrativa que me convidou à análise. Como trabalho final da disciplina *Pedagogia das Narrativas*⁶, me coloquei neste empreendimento e, mais uma vez, me entusiasmei com a prática de olhar para o cinema como uma pedagogia cultural,

⁴ Compondo a Coleção *Cinema, Cultura e Educação*, da Editora Autêntica, Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes são organizadores da coletânea que aborda temáticas envolvendo *Escola e Cinema*, já tendo sido publicados *A Escola vai ao cinema*, *A mulher vai ao cinema*, *A diversidade cultural vai ao cinema* e *A infância vai ao cinema*.

⁵ *Tomates Verdes Fritos* é um filme inglês produzido por Jon Avnet e lançado em 1991.

⁶ Disciplina ofertada pelo PPGEDU/UFRGS, em 2004, coordenada pela Prof^ª Dr^ª Rosa Maria Hessel Silveira.

que encanta o público com a magia de suas cenas e diálogos, ao mesmo tempo em que “ensina”, subjetiva e institui verdades, como discutirei ainda neste espaço de escrita. Cada vez mais sentia que o cinema se revelava um instrumento para múltiplas leituras, rico em sinais culturais, em cujas tramas se enredavam modos de subjetivação de seu público, às vezes de forma claramente estabelecida, outras, imbricados na poesia das falas de seus personagens ou mesmo no uso de estratégias das técnicas cinematográficas.

Em 2005, meu encontro foi com *Tainá: uma aventura na Amazônia*. Uma história recheada de significados e valores sobre o encontro de culturas. Apresentando a indiazinha Tainá ainda muito próxima da imagem de índio que povoa nosso imaginário mítico, construído ao longo da história⁷, identifiquei certo deslocamento na forma de representar o índio no cinema brasileiro, agora não mais um personagem selvagem e mítico, como eu costumava ver em outras obras⁸: Tainá é apresentada como uma sábia que “ensina” o “homem branco”. Em *Tainá* parecia que havia certa preocupação em mostrar a diferença em suas múltiplas facetas; há nesta história um grande esforço em mostrar um “lado bom” de se conviver com a diferença, como se as diferenças se completassem e necessitassem uma da outra. Foi então que notei a importância em olhar para o cinema brasileiro dos últimos trinta anos e acompanhar o modo como este artefato cultural tem representado o índio em suas narrativas.

Meu desafio, então, se concentrou em desenvolver um trabalho de compreensão dos modos com que tem se dado essa representação e pensar alguns entrelaçamentos com a educação, entendendo essa não apenas em seus aspectos formalizados, mas numa ordem mais ampla, a que podemos chamar de pedagogia cultural ou ainda de currículo cultural. Inicialmente pensei ser relevante, além de proceder ao trabalho de análise das narrativas fílmicas selecionadas, estar também em contato com as práticas escolares e verificar se as escolas selecionam filmes para o trabalho pedagógico com seus alunos, de que modo o fazem, como trabalham as narrativas fílmicas, etc; com o tempo compreendi este objetivo pretensioso demais para a pesquisa que aqui se apresenta em forma de tese de doutorado. Enfim, a investigação se concentrou em realizar, sob o olhar dos Estudos Culturais, uma análise textual de narrativas cinematográficas brasileiras, recortando o período de 1970 até os dias atuais. Para compreender a movimentação dos modos de representar o índio brasileiro

⁷ Refiro-me, aqui, à representação de índio que por muito tempo ficou (ou, para muitos, ainda é) marcada como aquele indivíduo que vive na mata, empunhando seu arco e flecha, sempre pronto para a guerra. Também é comum se falar de índio como o sujeito que vive nu, pintado, que realiza rituais míticos e mantém contato com espíritos de seus ancestrais. Este tema será abordado em seções subsequentes ainda neste texto.

⁸ Filmes como *Avaeté. Semente da vingança*, *Iracema* e *A missão*, são alguns exemplos.

desse período nas telas cinematográficas selecionei sete películas nacionais: *Como era gostoso o meu francês* (1970, com direção de Nelson Pereira dos Santos); *Avaeté. Semente da Vingança* (1985, direção de Zelito Viana); *O Guarani* (1996, direção de Norma Bengell); *Hans Staden* (2000, direção de Luiz Alberto Pereira); *Caramuru: A invenção do Brasil* (2001, Direção de Guel Arraes); *Tainá: Uma aventura na Amazônia* (2000, direção de Tânia Lamarca e Sérgio Bloch); *Tainá 2: A aventura continua* (2005, direção de Mauro Lima)⁹.

Busquei pontuar possíveis deslocamentos e recorrências na forma de narrar e apresentar personagens indígenas nas películas selecionadas, entendendo o cinema como uma ferramenta cultural de instituição e circulação de verdades sobre o índio brasileiro. Neste sentido, ancorada em teorias pós-estruturalistas, especificamente as do campo dos Estudos Culturais, fiz da teorização de *Império*, proposta por Hardt e Negri (2003), minha principal ferramenta de análise, entendendo-a como boa possibilidade de compreensão dos diversos fatores que dão mobilidade aos contornos da ordem mundial atual. No contexto atual há uma grande proliferação de discursos e ações que, encadeados, formam uma ampla rede de valorização da diferença, na qual os índios, antes demonizados e afastados da sociedade ocidental, agora surgem sob identidades muito próximas ao status de mestre e herói. Vejo que o cinema se movimenta dentro de e fortalecendo essa ordem, e é a isso que me dedico nesta escrita e diálogo com o leitor.

⁹ As informações técnicas e as sinopses dos filmes encontram-se disponíveis no Anexo 1 desta Tese.

OITO ANOS

Por que você é Flamengo
E meu pai Botafogo
O que significa
"Impávido Colosso"?
Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem
Por onde os filhos saem

Por que os dedos murcham
Quando estou no banho
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo
Quanto é mil trilhões
Vezez infinito
Quem é Jesus Cristo
Onde estão meus primos
Well, well, well
Gabriel...

Por que o fogo queima
Por que a lua é branca
Por que a Terra roda
Por que deitar agora
Por que as cobras matam
Por que o vidro embaça
Por que você se pinta
Por que o tempo passa
Por que que a gente espirra
Por que as unhas crescem
Por que o sangue corre
Por que que a gente morre
Do que é feita a nuvem
Do que é feita a neve
Como é que se escreve
Reveillón
Well, well, well,
Gabriel...¹⁰

(Paula Toller e Dunga)

¹⁰ A letra da música está registrada, sem ponto de interrogações ao final das sentenças interrogativas, em conformidade com o que consta no site oficial da cantora e compositora: www.paulatoller.com.br e, também, no encarte do CD intitulado *Paula Toller*, produzido por Guto Graça Mello, lançado em 1998.

Professor Pardal: aprendendo a fazer ciência

Em minha casa sempre circulou muito material de leitura. Para nós, crianças, os livrinhos de catecismo, para aprendermos as orações e, claro, os livros de escola, como a Cartilha *Caminho Suave*, podiam ser manuseados sempre que se queria, porém, respeitando-se as orientações da mãe e da minha avó sobre os cuidados com material, já que ele deveria seguir passando dos mais velhos aos mais novos. Como toda casa de boa costureira, como minha mãe, revistas de moda – mesmo que não as de últimos lançamentos – não faltavam, assim como também tínhamos oportunidade de manusear as revistas *O Cruzeiro*, em geral compradas por meu tio, desde que as mesmas não contivessem imagens desaconselhadas para crianças. Mas os materiais de leitura que me despertavam maior interesse eram os lidos por um dos meus tios mais velhos: as revistas *Seleções Reader's Digest* e os gibis do Walt Disney. Na mesma proporcionalidade de meu interesse existia o impedimento de acesso a eles, pois não eram “coisa de criança”. A restrição, mais tarde compreendi, não se relacionava aos conteúdos das revistas, mas sim a um ato de cuidado, já que as crianças poderiam estragá-las, perdê-las, ou coisa parecida, o que provocaria verdadeira “tempestade” familiar, pois estas eram as preferidas de leitura do meu tio.

Eu invejava meu tio quando se deitava no sofá da sala para ler gibi; como ele ria, às gargalhadas! Eu espreitava de longe e me imaginava, também deitada no sofá, lendo e rindo com as historinhas do Pato Donald, do Tio Patinhas e toda sua turma. Quando tinha oportunidade de ler algum dos gibis, também procurava imitar meu tio, com as gargalhadas, balançando a cabeça e fazendo as caretas do tipo “não acredito nisso!”. Eu não gostava muito do Tio Patinhas, pela avareza do personagem e pela falta de solidariedade com os demais, principalmente com seus sobrinhos. O Pato Donald, apesar de bem atrapalhado, era aquela figura simpática, apaixonado, muito ligado aos seus sobrinhos e que, de uma forma ou de outra, sempre saía-se bem no final da história. Mas, tudo isso é para falar do Professor Pardal, cuja figura inspirou minhas primeiras impressões acerca do que é ser um cientista. Inspirada nas loucas invenções do Professor Pardal, muitas foram as brincadeiras em que eu me investia da ocupação de “cientista”, realizando experiências, misturando terra, água, e outros ingredientes, sem esquecer um pouco de sabão para produzir espumas, simulando as “insanas” investidas daquele professor em seu laboratório. Improvisávamos nossos tubos de ensaio com canudos do talo da folha do mamoeiro ou de mandioca. Nossas aprendizagens sobre ciência também incluíam a mistura e maceração de folhas e pétalas de flores para

produzir cores conforme nossa imaginação permitia fazer. Às vezes, contrariando as orientações dos adultos, nos aventurávamos em lidar com pequenos fochos de fogo, simulando os processos de aquecimento que o velho professor da Disney sempre inseria em suas experimentações. Enfim, inúmeras foram as brincadeiras em que “aprendíamos” a fazer “ciência”. Foi só muito mais tarde que compreendi a função de um cientista como muito distante de ações de cunho experimental.

2 PASSOS DE UMA PESQUISADORA

Minha iniciação como pesquisadora se deu em berço de propostas estruturalistas ancoradas em metodologias behavioristas, quando da minha graduação em Psicologia. Foram intermináveis horas e longos períodos de dedicação a metodologias meticulosamente planejadas para provocar situações – controlando cuidadosamente as famosas *variáveis dependentes, independentes* e as *intervenientes* – observando os efeitos de comportamentos em pombos, ratos, coelhos, etc, nos laboratórios experimentais da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Ao fazer os registros e relatos dos experimentos, lembro-me do cuidado que deveria ter no uso de termos científicos “corretos”: *inferir, saciado, fidedignidade, registro cursivo, generalização*, etc, e ainda não poderia esquecer-me da responsabilidade no controle de dados ao apontar os resultados “com a segurança” que a Estatística nos acenava. Ao mesmo tempo em que todo o rigor científico parecia garantir uma certa fidedignidade e confiabilidade, ainda me era difícil aceitar os resultados como verdadeiros e aplicáveis para todos os indivíduos humanos, ou, pelo menos, para a maioria deles, como gostariam meus mestres da época. Quando os colocava em xeque, os mestres me repreendiam pela dúvida ante tão seguro rigor metodológico; todo aquele procedimento de pesquisa garantia uma verdade sobre o comportamento humano e eu, como postulante a “psicóloga”, não poderia colocar em dúvida tais verdades: estava tudo ali, devidamente controlado, experimentado, comprovado e replicado nos resultados dos experimentos. Então, nada a duvidar!

Mesmo após o término da graduação, as desconfianças em relação à pretensa segurança na descoberta de “verdades” sobre o comportamento humano, através destes procedimentos científicos, continuavam latentes. Já em Tangará da Serra-MT, trabalhando como docente do ensino superior, eu passava a ocupar uma outra posição: a de falar dessas “verdades” e atestar a fidedignidade dos métodos de pesquisa, embora ainda tivesse margens de dúvidas sobre a segurança a respeito da qual eu discursava. Não que eu me contrapusesse aos métodos e seus rigores: o que me incomodava era a generalização dos resultados.

Ao encontrar-me com referenciais pós-estruturalistas, durante a preparação da Dissertação que originou minha titulação de Mestre em Educação, de certa forma deslocuei o sentido de verdade sobre metodologias de pesquisa, principalmente no tocante ao processo de generalização de resultados. A aproximação com o campo dos Estudos Culturais me oportunizou um outro referencial metodológico para análise das problemáticas que

inquietavam minhas reflexões sobre as questões da educação para índios, especificamente do grupo Paresi de Tangará da Serra-MT. Com esses referenciais teóricos, pude ter a liberdade de pensar a referida cultura a partir do próprio contexto sociocultural da mesma, sem cair na teia de generalizar os estudos para outros grupos, ou ainda, a partir de outros grupos, entender esse. Parto, então, da premissa de que cada objeto de pesquisa move uma diferente estrutura de investigação, respeitando-se seus limites e especificidades; sendo assim, o rigor metodológico a ser trilhado se pauta na característica do próprio objeto constituído como tal. Não que seja desnecessário um olhar para outros estudos de caráter similar, mas tal aproximação deve se ancorar no respeito ao próprio objeto em análise, sem comparações ou mesmo generalizações. Assim, repito, uma investigação é sempre um canal em aberto. A certeza que trago comigo é a aceitação dos referenciais teóricos dos Estudos Culturais como apoio às minhas reflexões e que conduzem as análises que aqui são apresentadas.

Todo pesquisador, ao fazer o registro e tornar públicos os caminhos que deram contorno a seu trabalho de pesquisa, em algum momento irá informar – em certa medida esclarecer – o marco teórico que conduziu e deu sustentação a reflexões e entrelaçamentos dos elementos analisados, em suma, o que tornou possível, compreensível, coerente e aceitável um registro de pesquisa acadêmica. A princípio essa parece ser uma tarefa relativamente tranqüila, tendo em vista que os referenciais teóricos movimentam-se dia a dia nos pensamentos, nas palavras, no olhar e embaralham-se no modo de se constituir como sujeito, em específico, num sujeito pesquisador. Todavia, difícil a tarefa de tentar evitar repetições e conseguir um registro enxuto e que dê conta, porém, de relevantes informações para a compreensão do campo teórico que sustenta as argumentações. Tarefa complicada frente aos freqüentes estudos empreendidos e sua conseqüente publicização, que, por vezes, fazem parecer esse tipo de registro já um “lugar-comum”, com certo tom de repetição para os leitores envolvidos e interessados em dada corrente teórica. Em todo caso, é uma tarefa que se faz necessária e, justamente, de grande importância para localizar o leitor no decorrer das argumentações. Abordar o campo teórico no qual se inscreve uma pesquisa é mais um trabalho de escolhas e de descartes. Tendo em vista a grande circulação de materiais publicados a respeito da história e os conceitos que sustentam o campo de estudos no qual me movimento, o dos Estudos Culturais, considero desnecessária uma abordagem exaustiva a respeito desse campo de estudos e passo a uma síntese de tópicos sobre o mesmo.

2.1 ESTUDOS CULTURAIS

Embora 1964 seja oficialmente o ano de fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS, por Richard Hoggart na Universidade de Birmingham, foram vários os fatos que operaram como condições de possibilidade para a emergência do campo teórico que veio a ser conhecido mundialmente como Estudos Culturais. Para o objetivo do presente texto acredito que não seja necessário traçar um histórico mais detalhado de fatos, eventos e personagens que contribuíram de forma incisiva na constituição desta organização teórica. Importa-nos, neste espaço, traçar em linhas gerais suas perspectivas e objetivos, de maneira que informações mais detalhadas sobre a história da emergência dos Estudos Culturais poderão ser encontradas em Mattelart e Neveu (2004), Costa, Silveira e Sommer (2003) e Silva (1999), cujos textos ainda trazem fontes de busca para os interessados neste tipo de informações. Faz-se necessário, porém, citar quatro personagens, pontuando suas discussões e proposições de redefinição intelectual que foram decisivas tanto na constituição deste novo campo de estudos teóricos como para o reconhecimento do trabalho de pesquisa realizado pelo CCCS. E é o que relato a seguir.

O cenário europeu, senão mundial, pós-Segunda Guerra acentuava mudanças consideráveis na ordem social, momento em que a crescente modernização industrial produzia inúmeros conflitos frente ao avanço do sistema capitalista, que cada vez mais se revelava excludente. As manifestações da classe trabalhadora eram sentidas pela elite política e cultural como anarquia e desorganização social, de forma que era reforçada a idéia arnoldiana de cultura, segundo a qual a cultura popular era *posicionada* “como a outra face de uma suposta ‘verdadeira’ cultura”, conforme nos informa Costa (2000, p. 16). Este entendimento de cultura foi providencial para Frank Raymond Leavis, antes mesmo desse período, ainda no início dos anos trinta do século XX, analisar o contexto de democratização da época como o de um “declínio cultural”.

Para Leavis e seus seguidores, as mudanças decorrentes da Revolução Industrial haviam fragmentado em duas a vigorosa cultura inglesa dos séculos XVII e XVIII. De um lado estava a cultura das minorias – ‘o que de melhor se havia pensado e dito’ – e de outro, em posição antagônica, estava a cultura das massas, uma cultura comercial consumida pela minoria ‘inculta’ (COSTA, 2000, p. 17-18).

A alternativa proposta era a de criar centros de cultura nas universidades e escolas, onde grupos de seletos intelectuais se responsabilizariam pelo reforço e manutenção da

tradição do discurso culto e erudito, contrapondo-se ao avanço da cultura popular, entendida pelos leavisistas como a cultura das classes operárias, que expressavam o mau gosto e a superficialidade, assim como a ignorância em entender a “boa literatura”. É contra tais posicionamentos que se situam as discussões desenvolvidas por Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson.

Em tempos de valorização da alta cultura, a marginalidade acadêmica é uma das marcas dos fundadores dos Estudos Culturais, como afirmam Mattelart e Neveu (2004): “trata-se, no caso de Williams e de Hoggart – e até mesmo no de Hall –, de uma origem popular que faz deles personagens deslocados do mundo universitário britânico” (MATTELART E NEVEU, 2004, p. 51). Com olhar de desconfiança para com os trabalhos teóricos destes pesquisadores, a academia os desloca para trabalhos considerados marginais, como os projetos de alfabetização de adultos, atitude esta que não calou o senso de crítica e a produção intelectual dos mesmos, que manifestavam em suas publicações os ideais revolucionários constituídos em sua experiência de vida e na militância da esquerda marxista. A própria origem popular e suas idéias revolucionárias ancoradas na vivência política possibilitam realizar análises de classes populares com foco diferente do que havia sido produzido até então.

Ao apresentar o projeto de formação do CCCS, em 1964, Hoggart deixava claro seu objetivo de questionar, de colocar em dúvida, de abrir discussão sobre uma nova postura de entendimento de mundo, apresentando o Centro como um espaço para alternativas de análise e compreensão da realidade frente ao posicionamento hegemônico intelectual e político da época. Em síntese, buscava atacar e reestruturar

a proverbial e elitista escola de pensamento cultural inglesa, que argumentava em favor de uma separação entre a alta cultura e a vida ‘real’, entre o passado histórico e o mundo contemporâneo, ou entre a teoria e a prática (SCHULMAN, 1999, p. 170).

Naquela apresentação o pesquisador explicitou sua intenção e argumentou em favor da utilização dos “métodos e os instrumentos da crítica textual e literária, deslocando sua aplicação das obras clássicas e legítimas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 56).

Já no final dos anos cinquenta, Hoggart se envolveu em pesquisas focando as classes populares, até então desconsideradas pela elite cultural e acadêmica. Realizou e publicou resultados de estudo no qual investigou a influência dos meios de comunicação sobre a classe

operária. Seu trabalho foi visto com desconfiança por boa parte de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, principalmente da Sociologia, que viam o pesquisador da área de Literatura “invadindo” e transgredindo fronteiras intelectuais. Para Escosteguy (1999), este trabalho se revela um marco teórico, uma vez que apresenta argumentos mostrando que “no âmbito popular não existe apenas submissão mas, também, resistência, o que, mais tarde será recuperado pelos estudos de audiência dos meios massivos” (ESCOSTEGUY, 1999, p. 139).

Mais fortemente influenciados pelas propostas marxistas de compreensão da realidade, Williams e Thompson trabalham com a perspectiva de “uma história construída a partir das lutas sociais e da interação entre cultura e economia, em que aparece como central a noção de resistência a uma ordem marcada pelo ‘capitalismo’ como sistema” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 47). Raymond Williams publicara, no ano de 1958, *Culture and Society*, na qual procura mostrar a importância da cultura como uma categoria-chave, tanto para análises literárias quanto para as investigações de cunho social, de forma a funcionar como um elo de interconexão entre estes modos analíticos. Segundo Mattelart e Neveu (2004), o papel diferencial de Williams se deu com a realização de um trabalho genealógico do termo *cultura* na sociedade industrial, o qual teve continuidade no ano de 1961 com a publicação de *The Long Revolution*, “que ressalta o papel dos sistemas de educação e de comunicação (imprensa, padronização da língua) e dos processos de alfabetização na dinâmica de mudança social” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 47).

De acordo com Escosteguy (2001), é sintonizado com a teoria marxista que Thompson contribui decisivamente na formação dos Estudos Culturais, procedendo à análise do desenvolvimento histórico da sociedade britânica sob a ótica desta corrente de pensamento socialista. Embora afinado com as idéias de Williams sobre cultura, vista como toda e qualquer manifestação de práticas e relações cotidianas – contrapondo-se à visão elitista do termo –, Thompson preferia compreender cultura mais especificamente como “um enfrentamento entre modos de vida diferentes” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 23), refletindo seu alinhamento ao pensamento das idéias de Marx.

De forma geral, é comum se aceitar esses três personagens como os “pais” fundadores do campo de estudos dos Estudos Culturais, porém é impossível deixar de reconhecer a participação efetiva de Stuart Hall, que se uniu ao grupo, assumindo a direção do Centro no período entre 1969 a 1979. Escosteguy (2001) assinala a importante contribuição de Hall na

expansão desses estudos teóricos, que, além de produzir inúmeros artigos nesta versão de compreensão de mundo,

incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade; exerceu uma função de “aglutinador” em momentos de intensas distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um “catalisador” de inúmeros projetos coletivos. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 23)

Antes de seguir na trajetória histórica da emergência dessa corrente de pensamento teórico, vale pontuar, em síntese, que o campo dos Estudos Culturais se constitui como um projeto plural, multidisciplinar e “sempre aberto àquilo que ainda não conhece, àquilo que ainda não pode identificar”, segundo palavras do próprio Hall (apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 26), ou, ainda, nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003), “eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico” (SOMMER, 2003, p. 39). No entanto, por serem multidisciplinares e versáteis, não podem ser entendidos como um campo desconectado, nem mesmo sem cuidados metodológicos. Em se tratando de práticas metodológicas, a etnografia, a análise de texto, assim como a análise de discurso configuram-se, por exemplo, como modos de investigação nesse campo de pesquisa. Enfim, “tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Considero, ainda, importante ressaltar que os Estudos Culturais centram seus estudos e investigações nas expressões culturais, em consonância e relações com o contexto histórico, político e social no qual se inserem os objetos em estudo; desta forma, afirma Escosteguy (2001), “é impossível abstrair a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 29). Complementando esta proposição de Escosteguy, Costa (2005) ancora-se em Sardar e Van Loon, para citar, ainda, outros pontos que acentuam as ações teóricas e investigativas como diferenciais, dos Estudos Culturais, destacando a análise das relações entre poder e práticas culturais, assim como o modo como o poder articula e age para modelar essas mesmas práticas. Outro ponto citado pela autora aponta a cultura tanto como objeto de estudo quanto, sim, como o local da ação e da crítica política. Um quarto diferencial centra-se no fato de que os Estudos Culturais “tentam expor e

reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido” (COSTA, 2005, p. 109). Embora esse texto não tenha filiação com perspectivas marxistas, sirvo-me de Johnson, (apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), para dizer que o campo teórico dos Estudos Culturais opera com o conceito de cultura na centralidade de suas preocupações, considerando-a não como “um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais”, em que a compreensão dos modos como opera o poder constitui importante elemento de análise, compreensão e interpretação da sociedade e suas práticas culturais.

Como assinalado acima, para os objetivos deste trabalho não entendo necessário tecer comentários mais ampliados sobre o histórico da trajetória dos Estudos Culturais. Compactuando com a proposta do próprio campo de estudos em questão considero relevante traçar um rápido esboço de como tal campo de estudos tem se feito presente em preocupações acadêmicas e investigações no âmbito da América Latina e, mais especificamente, no campo dos Estudos Culturais em Educação no Brasil.

2.1.1 Estudos Culturais em Educação: Estudos Latino-Americanos

Se originalmente os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional. (ESCOSTEGUY, 1999, p. 136)

Há consenso em se atribuir a “criação” e emergência do campo teórico dos Estudos Culturais ao Centro de Birmingham, porém também há que se destacar que estudos nessa vertente de desconstrução de metanarrativas e de contestação a poderes que se pretendiam hegemônicos já se manifestavam em outros centros de estudo e investigação acadêmicas e, como afirmam Mattelart e Neveu (2004, p. 142-3), “no mapa dos fluxos mundiais de importação e de exportação das pesquisas sobre os processos culturais, os países da América Latina ocupam um lugar à parte”. Escosteguy (2001) lembra-nos que a vertente latino-americana, embora emergindo mais efetivamente em âmbito acadêmico, conta com os ativos movimentos sociais na luta para redemocratização da sociedade, que se fazem parceiros inestimáveis na instituição de modos específicos, latino-americanos, de operar análises críticas da sociedade e da cultura contemporânea. Conforme esclarece a autora, “é esse tipo de engajamento político que se dá nos estudos culturais latino-americanos e os diferencia tanto do momento inicial da vertente britânica quanto do seu desenvolvimento em solo norte-

americano” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 44). Mattelart e Neveu (2004) consideram que, por esses estudos iniciais se desenvolverem em pleno período de ação de regimes autoritários, impondo reservas de expressão às discussões e reflexões sobre a cultura, acabaram sendo produtivos em se tratando das temáticas que caracterizam os estudos latino-americanos. Embora seja apontada esta especificidade de temas latino-americanos, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 47) afirmam que, mesmo assim, o campo se mantém “multitemático e polifonicamente interessado em quaisquer artefatos, processos e produtos que ‘signifiquem’”. Sobre as temáticas abordadas pelos Estudos Culturais latino-americanos, os autores observam que este campo teórico está comprometido com “processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianeidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Fazendo interessante registro da trajetória do que se tem chamado de Estudos Culturais em espaço latino-americano, Costa, Silveira e Sommer (2003) informam que nesse contexto é comum o uso de expressões tais como “Teoria cultural” e “análises culturais” para se referir aos estudos aqui desenvolvidos; assinalam, ainda, o caráter polêmico e crítico em relação aos estudos que podem, ou não, ser considerados como especificamente desse campo. São esses autores que citam Martín-Barbero, em entrevista à revista eletrônica *Dissens*, no ano de 1996, afirmando o descompromisso de intelectuais latino-americanos para com um campo teórico institucionalizado, no caso, os Estudos Culturais. Segundo este registro, Martín-Barbero declara “nós havíamos feito estudos culturais muito antes de que essa etiqueta aparecesse” (p. 45). Como nos lembra Escosteguy (2001), na década de oitenta, os estudos nesta vertente teórica passaram a focar as novas configurações da cultura popular, tendo como ponto de partida, para análise, a emergência da indústria cultural. De qualquer forma, os anos noventa são tidos como o período de grande profusão de pesquisas abordando as questões sobre consumo cultural, identidades, comunicação, etc.

Escosteguy (2001), traçando um rico mapa dos Estudos Culturais latino-americanos, no meu entendimento, sem intenção de restringir ou mesmo “celebrar” alguns pesquisadores, faz importante registro de trabalhos investigativos que vêm sendo desenvolvidos por vários estudiosos da América Latina. A autora, porém, destaca os trabalhos de Jesús Martín-Barbero e Nestor Canclini por entender que esses pesquisadores são citados como referência deste campo de estudos por diversos outros autores que se filiam a tal vertente teórica. Mattelart e Neveu (2004), ao traçarem um perfil da contribuição latino-americana ao campo dos Estudos Culturais, citam vários autores e seus focos de investigação; destaque, entre esses, Néstor

Canclini e Beatriz Sarlo, cujas reflexões têm me valido para pensar sobre as questões das minorias culturais, especificamente falando de índios Paresi de Tangará da Serra-MT¹¹, nos últimos anos de minha vida acadêmica. Recorrendo à fonte citada, perceberemos que esses autores desfilam uma rede composta de um grande número de investigadores latino-americanos, o que nos confirma a rica fonte de pesquisas, nesta vertente teórica, das questões mais próximas à cultura à qual pertencemos.

No que concerne às relações dos Estudos Culturais com o campo da Educação, Costa (2005) já anuncia que é impossível se esgotar em suas possibilidades de operação, de forma a parecer que tal vertente teórica amplia a forma de “olhar” e – possivelmente – a forma de compreender o que “aceitamos” como educação; os modos como compreendemos os sujeitos alcançados por esse processo, assim como as fronteiras que delimitam o que é e o que não aceitamos como educação. Tendo isso esclarecido, é possível se aceitar com a autora que

os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação*¹² passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA, 2005, p.112)

Em se tratando, especificamente, de Estudos Culturais em Educação em contexto brasileiro, Costa, Silveira e Sommer (2003) argumentam que as contribuições dessa área de estudos procuram possibilitar:

A extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção pra novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (p. 56)

Há ainda que se registrar que, ancorada na perspectiva dos Estudos Culturais, entendo e aceito a educação como um campo ampliado – se considerarmos o processo formalizado de ensino; assim, “a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57), o que vale dizer que trato como “pedagogia cultural”, neste trabalho, a educação como uma prática cultural de amplos movimentos e diversas operações. Na esteira do que consideram os referidos autores,

¹¹ A partir da Dissertação de Mestrado, intitulada *Na Fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais*, tenho empreendido vários estudos e reflexões sobre as questões do encontro de culturas, assim como sobre a produção de identidades culturais a partir de amplas redes discursivas, tendo a mídia e os processos de escolarização formal como importantes instrumentos de produção e naturalização de valores e verdades culturais.

¹² Grifos da autora, conforme texto original.

aceito também, para a pesquisa que ora apresento, o entendimento de *pedagogia da mídia* como uma “prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Valendo-se, então, da instrumentalização teórica dos Estudos Culturais a pesquisa que originou esta Tese inscreve-se no campo de análises das *pedagogias culturais*. Assim, através de análise textual de sete películas nacionais, busco compreender como vêm se instituindo as representações de índios brasileiros nos últimos trinta anos; parto da perspectiva de que as narrativas cinematográficas funcionam sob dado regime de verdade, cujo efeito implica a instituição de significado e valores culturais em determinado recorte histórico cultural.

PACIÊNCIA

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não pára...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo
Que lhe falta prá perceber?
Será que temos esse tempo
Prá perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára
A vida não pára não...

Será que é tempo
Que lhe falta prá perceber?
Será que temos esse tempo
Prá perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára
A vida não pára não...

A vida não pára!... A vida é tão rara!...

(Lenine e Dudu Falcão)

“Doces de Geladeira”. Férias!

Ah! Os “doces de geladeira”! Era assim que, quando crianças, chamávamos os doces recheados ou cobertos com creme de baunilha que, anualmente, meu tio encomendava numa padaria para serem servidos como sobremesa no almoço de Natal. Naquela época o dia de Natal era um feriado respeitado pelo comércio, que fechava totalmente suas portas ao público; assim os doces vinham para casa ainda na véspera da festa e eram guardados na geladeira. Por isso assim foram batizados: “doces de geladeira”. Na verdade, isso tudo envolvia um ritual para nós, crianças, em dois movimentos. O primeiro se dava quando o meu tio chegava com aquele pacote, que sabíamos de antemão o que continha; mesmo assim, a curiosidade era sempre acionada e ficávamos ansiosos; insistíamos teimosamente, por diversos meios, numa possível antecipação da abertura do pacote e distribuição dos doces. Mas aí vinha o segundo movimento: os doces “tinham” que permanecer na geladeira a noite toda. Era a justificativa que nos impedia de comê-los à véspera da festa. Era como se a permanência no refrigerador fizesse parte do modo de preparo dos quitutes; como se só ficassem realmente bons e saborosos se resguardada essa orientação. Para mim, mesmo com a imensa vontade de degustar as especiarias, isso funcionava como uma verdade incontestável; então, mais que justo: “doces de geladeira”.

E o que dizer da “sodinha¹³” que meu avô trazia pra festejarmos o dia de Natal e Ano Novo? E que alegria irradiava do semblante daquele velho senhor de chapéu cravado na cabeça, chegando pelo portão, fazendo algazarra e exibindo os engradados de “bebida das crianças”. Tenho, para mim, que os refrigerantes não eram tão importantes quanto o ritual de perfurar, cuidadosamente com um prego, as tampinhas das garrafas para beber o líquido pelo pequeno furo que fazíamos. O quintal era tomado por uma algazarra de alegria, prazer e satisfação, facilmente observáveis nas expressões faciais que todos expressavam naquelas ocasiões. Nós, as crianças, pela fartura de comidas, doces e refrigerante que em dias comuns não se faziam presentes em nossa rotina. Os adultos, sabíamos, ficavam exultantes com nossa satisfação e alegria.

Como não me lembrar do sabor dos “doces de geladeira”? Mas o que os fazia tão especiais se esses mesmos tipos de doces, certamente, se faziam presentes nas vitrines das padarias em qualquer época do ano? Como não estar em um lugar destacado na memória aqueles momentos em que tomávamos o refrigerante como se estivéssemos sugando o bico de

¹³ Era assim que chamávamos os refrigerantes de soda limonada envasilhados em garrafas de 200 ml.

uma mamadeira? O que os faz, ainda hoje, tão especiais a ponto de eu poder sentir o sabor do creme de baunilha e o açúcarado daquela soda limonada? Claro que, com o passar dos anos, pude comer doces com creme de baunilha tantas vezes quanto eu quisesse, assim como refrigerantes passaram a ser, também, produtos rotineiros. Mas aqueles eram e continuam a ser diferentes, de sabor inigualável; eram mais que esperados: eram “coisa de Natal”. Coisa de uma só vez ao ano. Passávamos o ano todo ansiosos para que o final do ano chegasse; e como era demorada a chegada de cada final de ano!

O fim de ano também significava viajar para visitar parentes, rever tios, primos e primas, o que só era possível com o período de férias mais longas. Era prazeroso pensar em estar próximos de pessoas queridas com quem trocávamos notícias somente via cartas, que costumavam demorar dias para percorrer seus trajetos. Também eram os envelopes selados que faziam circular as poucas fotografias registrando momentos importantes da família: batizados, casamentos, nascimentos, primeira comunhão, etc. Telefone, naquela época, ainda era um aparelho praticamente desconhecido para nós e, quando havia necessidade de uma comunicação de urgência, o telegrama era a alternativa mais viável.

As viagens para casa de minha tia, em São Paulo, eram feitas de trem. Um trajeto de aproximadamente seiscentos quilômetros feito em mais de 30 horas. Mas a viagem era algo indescritível! Tenho clara a imagem do vendedor de maçãs e biscoitos. Ele percorria os corredores equilibrando-se ao balanço dos vagões, gritando a oferta dos produtos, que vinham acomodados em uma grande toalha branca, amarradas as pontas em seu pescoço, formando uma grande bolsa sobre sua barriga. Ao caminhar espalhava aquele inconfundível cheiro das avermelhadas e viçosas maçãs argentinas, devidamente embrulhadas no tradicional papel de cor roxa. Este tipo de maçã eu só costumava ver nessas viagens. Claro que não viajávamos em vagões de primeira classe, com poltronas almofadadas, não frequentávamos o vagão restaurante da composição, muito menos comprávamos os quitutes que desfilavam pelo corredor sobre a barriga do vendedor. Antes da viagem, minha mãe preparava cuidadosamente uma sacola com alimentos e frutas para o consumo durante a viagem. Vez ou outra ela nos presenteava com a compra de algum biscoito, refrigerante ou mesmo as belas e deliciosas maçãs.

O tempo que parecia passar tão lentamente, hoje me parece voando como se estivesse em rota de fuga. A comunicação, atualmente, é instantânea e facilitada pela distribuição de telefones públicos espalhados pelas cidades e zonas rurais; a grande maioria das residências, de todos os níveis sócio-econômicos, conta com a facilidade de uma linha telefônica exclusiva e que oferece privacidade para seu uso. O aparelho celular libertou a comunicação conectada

a cabos, proporcionando liberdade para uso do telefone independente do espaço físico que o usuário ocupa. Viagens de trem se tornaram inviáveis para grandes distâncias e o avião tem se tornado um veículo que responde com mais propriedade ao sentido de urgência que parece caracterizar o contexto atual.

3 PÓS-MODERNO: UM CENÁRIO IMPERIAL

No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues (HARAWAY, 2000, p. 41).

Não tenho dúvidas quanto ao fato de que o mundo objetivo é aquilo que os olhos enxergam e o que a linguagem dá conta de nomear, de forma que são inúmeros os modos de descrevê-lo, explicar seus fenômenos e ordem de funcionamento. Acostumamos-nos a periodizações que inscrevem os diferentes modos de regulação pelos quais se configuram as práticas culturais em diferentes momentos da história. Não é de interesse desse texto um resgate sobre essas diferentes periodizações; importa somente informar ao leitor que a discussão aqui empreendida se movimenta e se inscreve no que temos entendido por período pós-moderno. Devo alertar, ao leitor, porém, que aqui não devo fazer um registro sistemático que consiga dar conta do que é, ou mesmo, do que se tem produzido sobre o pós-moderno; devo, sim, anotar posicionamentos de alguns pensadores que estão empenhados no estudo da condição pós-moderna, os quais, de um modo ou de outro, penso se aproximarem das discussões que constituem essa escrita de Tese.

Embora trate de pós-moderno, em vários momentos sentirei necessidade de trazer a Modernidade para a discussão; não que isso deva assumir um caráter comparativo, mas é, tão somente, referencial, o que merece algumas considerações de minha parte. A primeira é que, já na forma como se denomina, o uso de “pós” é indicativo de entendimento de algo que acontece posteriormente a alguma fase ou evento, no caso, a Modernidade. Outro aspecto importante se refere ao fato de que o Pós-moderno é uma condição de recente emergência e ainda muito próxima ao período anterior, de forma que até mesmo o próprio desejo de rompimento solicita que a Modernidade acabe sendo convidada a figurar nas discussões sobre o pós-moderno. Há ainda que se considerar o alerta que Jameson (2002) faz sobre a problemática de periodização, mostrando que se corre o risco de “projetar a idéia de um período histórico como uma massa homogênea” (JAMESON, 2002, p. 29). Com isso, compreendo que, por mais que se queira estabelecer limites, a condição pós-moderna ainda guarda alguns nuances e práticas da modernidade; um exemplo disso está na discussão que empreenderei sobre a escola no capítulo seguinte.

De qualquer modo, vivemos e experienciamos a condição pós-moderna – Harvey (2003), Jameson (2002), Lyotard (2002) – um arranjo de estrutura e práticas em largo distanciamento da ordem e modos de regulação pensados pela Modernidade. De forma geral

se aceita que a emergência do Pós-moderno engendrou-se com os processos de transformações sociais e políticas ocorridas após a “era industrial”, ou “período fordista”, quando o sistema capitalista se estruturou em busca da abertura de mercados, num processo de mundialização do capital, numa verdadeira revolução das estruturas econômicas nos modos de produção e consumo. Jameson (2003), com isso, sustenta que está em funcionamento uma nova ordem, em que a cultura se expressa como a lógica que rege o próprio sistema capitalista, dando os contornos do contexto atual. O autor ainda assinala que uma das características marcantes dessa ordem concentra-se no

... apagamento da antiga (característica do alto modernismo) fronteira entre a alta cultura e a assim chamada cultura de massa ou comercial, e o aparecimento de novos tipos de texto impregnados das formas, categorias e conteúdos da mesma indústria cultural que tinha sido denunciada com tanta veemência por todos os ideólogos do moderno... (JAMESON, 2003, p. 28)

As metanarrativas, sobre as quais a Modernidade assentou e sustentou seu modo de regulação de mundo, são o alvo de discussão e crítica de Lyotard (2002), que aponta o pós-moderno como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 2002, p. 15). Como o autor nos lembra, as metanarrativas modernas se prestavam a “legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar” e num sentido de realização de sociedade de caráter universalizante: “Orienta todas as realidades humanas” (LYOTARD, 1993, p. 32). Para este autor, a pós-modernidade é, então, um tempo em que esses metarrelatos perdem sua força de crédito como instrumento de legitimação do saber.

Se a Modernidade sonhou e idealizou um mundo de estabilidade, pureza e de ordem (BAUMAN, 1999), parece que o Pós-Moderno vem desafiando essa lógica com certa propriedade. O Pós-moderno pode ser descrito como uma condição que se caracteriza pela particularidade, dispersão, fragmentação, mobilidade, efemeridade, contingência, imprevisibilidade ou qualquer outro adjetivo que possa dar conta da instabilidade que parece repercutir de modo concreto em nossas práticas diárias. Poderia aqui elencar diversos pesquisadores que se ocupam em pensar e propor alguns modos de compreender as dinâmicas que regem as atuais configurações de mundo, cujos estudos têm proliferado principalmente a partir da segunda metade do século passado. São estudos que muito contribuem para dar sentido a nossas experiências e relações com o tempo presente, por exemplo, *A sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1967), *A sociedade transparente* (VÁTTIMO, 1989), *As marcas do*

visível (JAMESON, 1995), *Tela total* (BAUDRILLARD, 1997), *Modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), entre outros.

De qualquer modo, o que importa para esta discussão é que em tal contexto se torna cada vez mais fácil percebermos as estratégias e práticas emoldurando o que temos nos acostumados a denominar de *Globalização*. Esclareço ao meu leitor que não faço uso da expressão *Globalização da Economia*, por considerar que este fenômeno tem se caracterizado por operar numa ordem muito mais ampla, certamente, sem restrição de campos e fronteiras. É inevitável a constatação dos efeitos desse processo que, apesar de inúmeros protestos, alcançam a população mundial em escala e velocidade espantosas. Os avanços do sistema de comunicação possibilitam rapidez e maior alcance na circulação de informações, fazendo com que percebamos o mundo menor do que nossas representações tradicionais o concebiam. Harvey (2003) chama esse fenômeno de *compressão do espaço e do tempo*, que se caracteriza por processos que “revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (HARVEY, 2003, p. 219).

A eficácia da tecnologia da informação oportuniza aos diferentes grupos, por mais longínquos que se encontrem geograficamente, se posicionarem diante de eventos em outros locais e de tomarem conhecimento, a partir de uma determinada versão, de fatos ocorridos a quilômetros de distância, no mesmo tempo em que eles ocorrem, não importando a diferença de contexto dos usuários destes multimeios. Esta configuração afasta qualquer pensamento ou afirmativa relacionada a “culturas puras”; pensar em identidades fixas e estáveis e sobre verdades que se pretendam essenciais e universalizantes estremece diante dessas novas formas de relações da sociedade contemporânea. Hall (1997) chama a atenção para esta “revolução cultural”, em que a mídia e a tecnologia se estabelecem como diferenciais instrumentos subjetivadores, de modo que nossas práticas cotidianas, nosso modo de ser e estar no mundo parece se confundir com as imagens e vozes que se movimentam na ordem do dia desses artefatos. Em se tratando especificamente do sujeito pós-moderno, Hall (2000) é categórico ao afirmar:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000, p. 13).

As mudanças de costumes bem como a instituição de novos regimes de verdade, de formas de utilização de objetos e artefatos culturais, de novas linguagens – globalizadas – configuram a ordem mundial em funcionamento que vão muito além do impacto sobre as identidades, como registrei acima, uma vez que as ressonâncias são de caráter bem mais amplo. Penso que essas ressonâncias podem ser entendidas à luz da teorização de Hardt e Negri (2003), apresentando-se essa como boa alternativa de compreensão dessa nova lógica em funcionamento; é a isso, então, que me dedico na seção seguinte: discutir a pós-modernidade sob a perspectiva de Império.

3.1 IMPÉRIO: A CAPTURA DE TODOS

O Império está surgindo hoje como o centro que sustenta a globalização de malhas de produção e atira sua rede de amplo alcance para tentar envolver todas as relações de poder dentro de uma ordem mundial – ao mesmo tempo exibe uma poderosa função policial contra os novos bárbaros e escravos rebeldes que ameaçam sua ordem. (HARDT e NEGRI, 2003, p. 37)

Tratar de *Império*, em poucas palavras, é um risco ou, no mínimo, uma ousadia, já que se trata de uma obra densa, provocativa e que nos desafia a cada seção que se abre à leitura – não que estas sejam características unicamente devotadas a *Império*. Ousadia justamente pelo ato de, brevemente, tentar dar conta de tal riqueza argumentativa, o que nos leva ao risco de trair, em certa medida, a profundidade da construção teórica com o processo de escolhas para a construção do texto. Império é uma idéia de pura imanência¹⁴; portanto, escrever sobre o assunto incide no risco de contrariá-la quando se articula qualquer forma organizativa de registro de seus traços característicos; mesmo se considerarmos as condições de possibilidades que fizeram com que o Império se constituísse, não podemos tomá-las numa relação simples e direta, não há um encadeamento lógico do tipo causa e efeito facilitando certa ordem descritiva; ao contrário, todos os fatos e eventos que possibilitaram sua emergência e que o fazem funcionar, se atravessam e se transformam em relações imanentes: afetam e são afetados ao mesmo tempo, assim como transformam e são transformados.

¹⁴ Utilizo o termo *imanência*, assim como seus derivados, no sentido de que não há relação do tipo causa e efeito entre dados elementos que são tomados numa análise; Seguindo Deleuze (1988) “a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”, de modo que “se os efeitos atualizam, é porque as relações de forças ou do poder são apenas virtuais, potenciais, instáveis, evanescentes, moleculares, e definem apenas possibilidades, probabilidades de interação, enquanto não entram num conjunto macroscópico capaz de dar forma à sua matéria fluente e à sua função difusa” (DELEUZE, 1988, p. 46).

Julgo a obra de Hardt e Negri (2003) profunda, coerente, compondo uma rica argumentação teórica a favor do modo como compreendem a ordem que move, regula e sustenta o contexto atual, a que chamam Império. Para esses autores, a nova forma de regulação mundial é um amplo – certamente irrestrito – engendramento de tecnologias de governmentação, de diferentes naturezas, que formam uma rede de controle de práticas e sujeitos. A dinâmica de funcionalidade das estratégias imperiais assenta-se naquilo que Michel Foucault investigou e propôs sobre o conceito e mecanismos da sociedade de controle, mais especificamente, das tecnologias do *biopoder*. Império, assim, serve-se de uma estrutura sócio-política em que os mecanismos de controle estão já incorporados ao próprio sujeito ou, dito de outro modo, uma sociedade de autogoverno e auto-regulação, em que o poder “se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade” (HARDT e NEGRI, p. 43).

Os autores constroem as argumentações sobre a emergência e funcionalidade desta nova ordem mundial na perspectiva de crises e conflitos, conseqüentemente, das estratégias criadas para solucioná-los; assim, por exemplo, as estratégias para superar as crises da Modernidade é que estruturam e fazem funcionar o que se entende por cenário pós-moderno. A ordem imperial funciona sob efeito de uma maquinaria na instituição de métodos contínuos de contratualização, em permanente busca do equilíbrio do sistema. São arranjos de ordem ética, jurídica, política e econômica que visam dar estabilidade e condições de funcionalidade, tendo sempre como meta principal o estabelecimento de estado geral de paz. Como os próprios autores fazem questão de afirmar, a teorização de Império é um trabalho interdisciplinar, até mesmo porque esta ordem é uma condição que não reconhece fronteiras, nem mesmo as das áreas dos saberes; suas argumentações transitam com facilidade por diversos sistemas teóricos, fazendo aproximações para muitos inimagináveis, como a destacada por Veiga-Neto (2006, p. 17): “uma incomum, inteligente e bem urdida combinação entre Marx, Foucault e Deleuze”. A forma com que escolheram organizar sua escrita permite ao leitor diferentes modos de se relacionar com ela, podendo ser lida “do começo para o fim, do fim para o começo, em parcelas, saltando, ou seguindo correlações” (VEIGA-NETO, 2006, p. 16).

Devo confessar que tive certa dificuldade na escolha da forma de registro de informações sobre Império nesta Tese; tinha a – talvez ingênua – intenção de encontrar a medida certa da simplicidade nas minhas palavras, de forma que, além de leveza ao texto, pudesse dar ao leitor a melhor compreensão do encadeamento teórico com o qual tanto me encantei. Comecei várias vezes, por diferentes modos; também algumas vezes retardei esse

registro e me empreendi na escrita de outros temas, até que a inspiração me propusesse novas formas de abordá-lo. Enfim, decidi eleger alguns tópicos que são caros à ordem imperial: soberania, poder e modos de regulação, produtividade da multidão e a questão da diferença. Por mais que eu tenha me esforçado na tentativa de certa organização didática, em seu funcionamento os temas de natureza imperial se imbricam e se atravessam quebrando qualquer noção de ordem. Tenho clareza de que as referidas questões que trago para este registro não conseguem alcançar a magnitude da teorização apresentada por Hardt e Negri (2003), tampouco tenho a pretensão de fazê-lo; penso, porém, que elas, em conjunto e imbricadas, constituem interessantes ferramentas para a análise das narrativas fílmicas que aqui trago. Com isso o leitor deverá considerar que a ordem que escolho para apresentá-las não significa nenhum atributo de maior ou menor valor para esta Tese, assim como, também, não corresponde a qualquer encadeamento que possa ter sentido de causa e efeito: elas interagem, sim, mas sempre em relações de imanência.

Antes de entrar propriamente nos esclarecimentos a respeito do conjunto argumentativo de *Império*, devo informar ao leitor que, como qualquer outro referencial teórico, os de Hardt e Negri (2003) também se tornam alvo de críticas, discordâncias e contraposição¹⁵. Tendo em vista que *Império* é uma escolha como ferramenta de análise para as narrativas fílmicas em questão, não devo recorrer a esses contra-argumentos, podendo ficar esses debates para um outro trabalho com fins específicos ou, ainda, para aqueles que se interessarem pelo tema.

Ainda outra nota se faz necessária. No decorrer desta seção faço uso da palavra *Império* grafada em itálico ao me referir à obra escrita por Hardt e Negri (2003), de forma que seu registro sem itálico é usado quando estou me referindo à lógica de sustentação da nova ordem mundial.

3.2 SOBERANIA IMPERIAL

A soberania declinante dos Estados-nação, e sua crescente incapacidade de regular as permutas econômicas e culturais, é certamente um dos sintomas primários da chegada do Império (HARDT e NEGRI, 2003, p. 12).

¹⁵ Como, por exemplo, Renato Ortiz e Walter D. Mignolo o fazem em SALVATORE, Ricardo (ORG) *Culturas imperiales. Experiencia y representación en América, Ásia y África*. Rosário: Beatriz Viterbo, 2005.

Faço uso das palavras de Hardt e Negri (2003), epigrafadas acima, como justificativa para começar a falar de Império a partir do tema da soberania. Império é anunciado pelos referidos autores como uma ordem em que o capital e a economia mundial se erguem como elementos reguladores das dinâmicas que movem e sustentam o contexto atual, lugar que por tanto tempo fora ocupado por mecanismos de ordem puramente estatal. Vale lembrar que a soberania do Estado-nação, estruturada e fortalecida pela *episteme* da Modernidade, se constituía como a base que deu sustentação às potências de regimes imperialistas. Vejo como importante ainda assinalar que nos regimes imperialistas os sistemas de produção e circulação de mercadorias estavam sob controle direto do Estado-nação, tendo nas reservas de fronteira seu espaço de autonomia e soberania. Em tempos de globalização, cujos processos tornam-se cada vez mais abrangentes, as fronteiras mostram-se flexíveis e porosas, de forma que o papel da soberania dos Estados-nação como mecanismo regulatório tem se transformado de maneira interessante, parecendo enfraquecida em tal contexto. É preciso registrar, porém, que tal condição não indica apagamento total e desvalorização das funções do Estado-nação; esta instituição ainda desempenha – e é preciso desempenhar – papel político de alta relevância na ordem imperial, a qual, para sua eficácia, opera em diferencial aproximação e combinação do poder político e poder econômico para a realização do mercado mundial, como sonhada pelo sistema capitalista desde seu início.

Em Império, a soberania pode ser identificada por seu caráter difuso, transitório, provisório, ambulante e viajante; desta forma, ela não apenas está em um “não-lugar”, mas ocupa todos, se movimentando, transitando de lugar em lugar e exercendo uma função importante na dinâmica e funcionalidade imperial: fazer com que todos os sujeitos e instâncias se sintam com o poder de autonomia de ação dentro desta nova ordem instalada. Tal forma de soberania trabalha com a idéia de democracia e liberdade; a própria idéia de liberdade é que captura e aprisiona os sujeitos que têm a sensação de fazerem parte de todo e qualquer processo, como se fossem indispensáveis à dinâmica do mesmo. Trata-se de uma condição de fortalecimento mútuo: de sujeitos e da própria ordem imperial; assim, quanto mais livre para atuar sente-se o sujeito, mais opera na lógica e fortalece o Império. A soberania pode, então, assumir diferentes facetas, em diferentes situações, ora configurando e atribuindo força de poder a instituições das mais diferentes naturezas, ora manifestando-se nas ações de sujeitos e/ou grupamentos, pouco importando o status e posicionamento desses em âmbito sócio-político-cultural. Portanto é possível se falar em soberania do capital, soberania das minorias, soberania governamental e tantas outras formas de força de poder que possam

fluir na ordem imperial. O que importa é que todas as instâncias e sujeitos se sintam parte atuante, e diferencial, da engrenagem que move a dinâmica mundial.

Com as transformações das formas características da soberania moderna, se faz necessária a criação de uma instância de regulamentação que promova a ordem e consenso entre as diferentes nações; assim, de modo geral, é possível se falar que a soberania assume, em contexto imperial, uma configuração de caráter supranacional, “composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma lógica ou regra única” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 12); nessa condição pode-se situar organismos como a ONU, FMI, G-8, etc., cuja função é a de estabelecer regimes regulatórios em busca de consenso e paz entre as nações mundiais. As disputas e conflitos entre as nações, situação em certa medida comum nos modelos imperialistas, que exigiam tratados e acordos internacionais específicos para sua superação, agora são substituídos pela concepção de um poder e comando único. Com tal modo de regulação, as cartas legislativas de cada Estado-nação passam a se reorganizar em função dessa regulamentação supranacional; em outros termos, as leis nacionais se flexionam diante das leis supranacionais, resguardando-se as especificidades de cada comunidade. As guerras, justificadas pelo direito de defesa de cada país, agora são substituídas pelo conceito de *ação policial*, que se caracteriza por uma vigilância constante de todos e em todo o lugar, visando resguardar a paz e o equilíbrio social. O fato é que se constituiu uma nova noção de direito e autoridade internacional de produção de normas e de instrumentos legais de coerção, buscando, sempre, o consenso e a paz; essa condição implica o desenvolvimento do *direito de intervenção*, que se constitui no “direito ou o dever que têm os senhores dominantes da ordem mundial de intervir em territórios de outros senhores no interesse de prevenir ou resolver problemas humanitários, garantindo acordos e impondo a paz” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 35).

Enfim, Império é um modelo no qual não há um centro irradiador de poder e de mando. Não reconhece fronteiras e, sem um *locus*, um espaço geográfico específico, o poder age sem limites, postulando “um regime que efetivamente abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo ‘civilizado’” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 14). É importante ressaltar que a soberania moderna se sustentava na definição de suas fronteiras, em decorrência, também das definições dos conceitos e relações entre “dentro” e “fora” concernentes às definições do Estado-nação; em contextos atuais, esses limites estão cada vez mais tênues, se não imperceptíveis. Vale reconhecer, ainda, que, ao se falar de fronteiras, é importante assinalar que esse termo não deve nos conduzir apenas ao seu conceito geográfico e espacial, mas refere-se também aos aspectos culturais, políticos, étnicos, religiosos,

jurídicos, etc. Com isto, entendo que a questão da dissolução de fronteiras interessa sobremaneira ao sistema capitalista, que “floresce quando inclui mais e mais em sua esfera” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 209).

3.3 PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA E LEGITIMAÇÃO DO PODER IMPERIAL

Aqui se faz necessário entender a disposição sistêmica de Império como importante estrutura de sustentação e fortalecimento de sua funcionalidade. Desta forma não podemos pensar que a soberania supranacional, como estrutura jurídica de regulamentação, seja suficiente para garantir a funcionalidade e eficiência da ordem imperial; isto seria simplificar demasiadamente a dinâmica da máquina, além de retornar a uma concepção de centralidade de exercício de poder. Há, na verdade, uma série de combinações que se articulam e se fortalecem mutuamente, fazendo de Império uma maquinaria eficiente de exercício de poder que funciona de modo capilar. Creio que aqui cabe um lembrete, usando as palavras de Foucault (1999) ao alertar sobre estudos das formas e relações de poder; diz o filósofo que os estudos devem entendê-las e “estudá-las, pois, como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a anular-se” (FOUCAULT, 1999, p. 319). É com este entendimento que as relações de poder produzem as práticas que sustentam e legitimam a ordem imperial.

É pertinente lembrar que a emergência da *biopolítica* anunciada por Michel Foucault (1999) é coincidente com as transformações econômicas pós-fordistas. Segundo o filósofo, *biopolítica* refere-se a um conjunto de tecnologias de poder dirigidas à multiplicidade humana, com objetivo de regular os processos de produção e reprodução da vida, buscando, já “desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, 1997, p. 89). São procedimentos e intervenções colocadas em funcionamento pelo Estado moderno visando segurança, controle de natalidade e morbidade, saúde, sexualidade, assim como as relações da espécie humana e seu meio de existência. Em suma, uma forma de poder que atua no sentido de promover a vida e, tanto quanto possível, promover sua longevidade. As tecnologias do poder biopolítico estabelecem mecanismos reguladores que submetem a população a certo equilíbrio, tendo como referenciais índices de média e mapas demonstrativos de regularidades propostos pelo campo

da estatística; é sob essa lógica de regulação da população que se dá o surgimento de campanhas sobre higiene, saúde, práticas sexuais, controle de natalidade, etc, as quais são assentadas e legitimadas em saberes científicos (completamente respaldadas pelos dados estatísticos), orientando e governando a população sobre as adequadas e melhores formas de sobrevivência.

Neste aspecto, é importante trazer o entendimento foucaultiano do uso do termo *governo* e seus derivativos, tão bem elucidados por Veiga-Neto (2002), propondo o uso do termo *governamento* aplicado aos modos de condução da ação de outros; são táticas produzidas através de múltiplas tecnologias de poder, mais especificamente, são os “modos de ações de uns sobre as ações de outros” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 244). Tais estratégias biopolíticas, além de minimizar os investimentos públicos na população, ainda garantem, em certa medida, a maximização produtiva de cidadãos saudáveis, em plenas condições de se tornar parte da engrenagem ativa do modelo econômico. Ao discutir o aparecimento da Medicina Social, Michel Foucault (1979) comenta o interesse do sistema capitalista nesse tipo de investimento, afirmando:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista (p. 80).

Na mesma trajetória biopolítica em que os corpos individualizados são tomados como uma multiplicidade, uma população, é pertinente lembrar que o capitalismo também almejou e buscou, desde seus primórdios, uma noção de universalidade para sua atuação. Tudo indica que tal objetivo se concretizou no século XX, quando as grandes corporações transnacionais, com maior liberdade de ação, passam a funcionar de modo a articular diferentes territórios e populações; nesse contexto de expansão capitalista o poder econômico se posiciona com tal importância que Hardt e Negri (2003) chegam a afirmar que nada escapa ao dinheiro. Para esses autores, as grandes potências industriais e financeiras “produzem subjetividades agenciais dentro do contexto biopolítico: produzem necessidades, relações sociais, corpos e mentes – ou seja, produzem produtores” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 51).

3.4 PRODUZINDO SUBJETIVIDADES

Sob a perspectiva da teoria social moderna, instituições como prisão, família, fábrica e escola se configuram em espaços territorializados e legitimados de constituição de subjetividades, devidamente reguladas sob os regimes de verdade da Modernidade; cada instituição, neste modelo, atua no sentido de produzir as subjetividades de maneira fixa e regular. As subjetividades, então, são esperadas de acordo com os moldes que cada instituição é capaz e responsável por produzir. No contexto pós-moderno, em que as linhas fronteiriças entre “dentro” e “fora” se mostram cada vez mais indeterminadas, as forças produtivas de subjetividade extravasam as paredes institucionais para outros domínios; as subjetividades são produzidas, agora, no todo do corpo social; o que muda é que não há mais controle sobre que tipo de subjetividade será gerado; porém a lógica de produtividade continua a mesma, ou seja, regida sob uma dada lógica situada em tempo e espaço específicos. Essa fluidez e indeterminação fazem aparecer subjetividades das mais diversas possíveis, de forma que o aparelho imperial disponha de um mecanismo de adequação para inseri-las em sua ordem, pois, nenhuma forma de subjetividade pode, e quer, ser desprezada por Império.

Nesse processo, Império estrutura um aparelho geral de comando em três momentos distintos: o inclusivo, o diferencial e o gerencial. Com uma face extremamente liberal, Império não reconhece diferenças, seja de orientação sexual, raça, cor, gênero, credo, e tantas quantas se constituírem. Em seu momento inclusivo, todo e qualquer indivíduo é bem-vindo: “o Império é uma máquina de integração universal, uma boca aberta com apetite infinito, convidando todo mundo para entrar pacificamente em seus domínios” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 218). Se, num primeiro momento, as diferenças deveriam ser desconsideradas, o momento diferencial irá justamente caracterizar e enfatizar cada subjetividade, fazendo-a importante e diferencial no processo; portanto, esse segundo momento é o da celebração das diferenças, já que elas podem funcionar como força pacífica de identificação regional e, ainda, somar a inúmeros sujeitos produtivos na ordem mundial. Este momento diferencial deve ser seguido por uma estrutura de comando e hierarquização, quando Império promove a mistura e convívio das múltiplas diferenças; sempre dentro dos sistemas regulatórios de consenso, cada grupo é comandado sob diferentes métodos, de forma que todos os grupos, em modos específicos, fortalecem a rede de molas propulsoras da ordem imperial. Em regimes específicos, cada diferença atua em diferentes “frentes de ação”, porém sempre compondo um “todo”, que é a ordem imperial.

Se a soberania moderna tomava corpo e se fortalecia nos grandes conflitos, a soberania imperial se organiza em torno de microconflitos; são contradições e contraposições da sociedade que proliferam incessantemente; é justamente no trabalho de superá-las que a soberania imperial se fortalece. Posso dizer que a soberania imperial se sustenta e se fortalece em arranjos consensuais das dinâmicas flexíveis, descontínuas no contexto atual. Cada conflito gera reivindicações que, a princípio, desestruturam a ordem Imperial; na busca de apaziguar esses conflitos, Império vai adequando sua trama, promovendo consensos, satisfazendo parte ou total de reivindicações – ou pelo menos dando a impressão de que serão atendidas. São estratégias que mantêm tudo e todos, em diferentes medidas, sob seu controle. Império está sempre disposto a “ouvir” as reivindicações da sociedade: está sempre aberto à sociedade em geral.

Com tamanha atenção às singularidades, a questão da administração e comando assume caráter desafiador para a lógica e eficiência de Império, que deve desenvolver um mecanismo de integração das diferentes segmentações e de controle das forças sociais sem, no entanto, achatar as diferenças. Neste aspecto é importante registrar que Império não age, jamais, sob princípios repressivos, mas, tão somente, através de ação policial, negociações e consensos: sua maior arma é de ordem biopolítica. Sob controles biopolíticos, o comando imperial atua sobre uma multidão produtiva que, embora autônoma, deve ser governada por si mesma; “o controle imperial opera por três meios globais e absolutos: a bomba, o dinheiro e o éter” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 366). A primeira representa qualquer forma de ameaça à vida, exigindo uma operação administrativa e policial de caráter sutil e contínuo, mantendo as segmentações dos territórios sempre em profícua produção. A multidão se torna a própria força policial na preservação e defesa da vida, minimizando em si mesma os impulsos de violência e condenando os sujeitos que se posicionam neste perfil. Já a representação do dinheiro envolve vários mecanismos, desde os setores produtivos, os consumistas e o próprio acúmulo financeiro de cada cidadão que lhe permite autonomia de aquisições tanto quanto lhe for possível; o dinheiro permite que o sujeito possa se inserir no mercado consumidor, mesmo que em diferentes medidas, acompanhando e atendendo aos apelos, sempre movedições, do mercado.

Dos três mecanismos de controle, a comunicação ou éter, como preferem metaforizar os autores, acaba funcionando como elemento articulador dos demais modos de controle, o que lhe confere alta relevância na cadeia de equilíbrio imperial. É através dos sistemas comunicativos – com imenso potencial de eficácia e alcance – que circulam os regimes discursivos que definem os modos de subjetivação da multidão; trata-se de um instrumento

informacional para diversos objetivos da cadeia imperial, sendo primordial para a estabilidade de qualquer das inúmeras relações que se constituem. O aparelho comunicacional coloca em circulação um complexo e contínuo sistema de sinais que abrange todo o espaço e alcança qualquer sujeito, não importando as diferentes posições que possam ocupar na teia sócio-cultural; a comunicação fala qualquer língua e compreende todas, se instituindo como um sistema desterritorializante que, por essa condição, dissolve qualquer idéia de soberania que possa ser alocada ou pensada a partir de qualquer instância. Por outro lado podemos, sim, pensar numa condição de soberania da comunicação, na medida em que é a via que capitaliza a convergência da multidão para os objetivos e interesses de Império; assim, além de sinalizar à multidão sobre as formas de subjetivação, a comunicação promove a estabilidade das relações de produção: ela é a forma de produção capitalista na qual o capital teve êxito em submeter a sociedade inteira e globalmente ao seu regime, suprimindo todos os caminhos alternativos” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 358).

3.5 POLÍTICAS DA DIFERENÇA. MERCADO MUNDIAL: SEJAM TODOS BEM-VINDOS!

De acordo com Hardt e Negri (2003, p. 169), o mercado mundial estabiliza uma verdadeira política da diferença.

O pensamento pós-moderno chega e desafia a lógica colonialista das oposições binárias, da mesma forma que a afirmação das diferenças e de suas especificidades coloca em xeque os ideais totalitários da modernidade; em sentido geral, esses posicionamentos “apontam para a possibilidade de uma política global de diferença, uma política de fluxo desterritorializado num mundo liso, livre do rígido estriamento de fronteiras estatais” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 160). Para os autores, essas posições afirmam a emergência de um novo modo de poder e soberania que caracteriza a lógica de Império como um movimento que emerge de inúmeras lutas e microconflitos da multidão por libertação.

Lembro que as políticas de instituição de “outro”, sob regimes colonialistas, se instituíram entrelaçadas às práticas de sustentação do “Eu europeu”, cuja base iluminista de legitimação se centrara no domínio das Ciências que, no final do século XIX, estavam em plena expansão dos seus limites de saber; as bases biológicas, de maneira especial, tiveram participação de modo incisivo como fontes de legitimação de enunciados de verdades

essencialistas sobre as diferentes raças, fundamentando uma verdadeira política de segregação e exclusão em relação a tudo e a todos que escapavam dos limiares consensuais de origem européia. O estudo do corpo¹⁶, sua constituição genética e sanguínea, instituía o outro, no caso as culturas dominadas da época, como seres não-humanos. Em outras palavras, operavam no sentido da legitimação da hierarquização racial, sobretudo, de práticas racistas. Em contexto de Império esse determinismo biológico de sustentação racista se despedaça e perde seu potencial de validade como definidor de status entre os diferentes povos humanos; o que, entretanto, não conduz a um pensamento de Império como uma condição anti-racista.

No espaço de Império, as diferenças são reconhecidas e determinadas sob operações de lógica cultural e social, cujas bases também sustentam uma forma de racismo. Império reconhece a pluralidade cultural ao mesmo tempo em que reconhece os limites de cada raça (ou grupo) que são insuperáveis; mesmo com todas as possibilidades de hibridação que o contexto imperial propõe, também consegue identificar certa impossibilidade de determinadas convivências; Hardt e Negri (2003) lembram do risco de conflitos e possivelmente risco de morte no caso de aproximação e encontro de alguns grupamentos inimigos tradicionais em suas histórias: “É inútil e até perigoso, de acordo com a teoria imperial, permitir que culturas se misturem, ou insistir em que o façam: sérvios e croatas, hutus e tutsis, afro-americanos e coreano-americanos precisam ficar separados” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 212). Tal condição de reconhecimento, porém, não estabelece um princípio de superioridade entre raças, apenas administra as contingências culturais de cada povo ou, ainda, pode-se dizer que Império administra uma política de segregação, mas não de hierarquização de culturas.

A questão das políticas globais da diferença envolve duas situações distintas que, por sua vez, se articulam e se reforçam mutuamente, a saber, a valorização das multiplicidades culturais e a defesa do local frente ao global. De forma geral, o movimento em defesa destas questões parte do ataque e recusa da lógica binária e universalizante instituída pela modernidade que, segundo eles, em tempos atuais de globalização, fortaleceria o processo de homogeneização mundial. Os autores sinalizam para o que entendem como forte equívoco por parte desses movimentos em prol de uma política da diferença, embora façam questão de afirmar o reconhecimento da legitimidade de tais reivindicações. Afirmam eles que tal equívoco está no fato de que esses movimentos se sustentam e insistem em críticas ao Iluminismo e à soberania moderna como produtoras de oposições binárias, ou seja, atacam

¹⁶ Exemplo de como o corpo físico se estrutura como fonte de dados para confirmações do campo da Biologia é dado por Stuart Hall em seu célebre trabalho de estudo da representação: HALL, Stuart. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practises*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997. (Capítulo IV).

uma lógica de regulação que não está mais em funcionamento e que tem perdido efeito quanto mais se fortalece a nova ordem mundial; dito de outro modo, esses movimentos em defesa de uma política global das diferenças deveriam concentrar suas estratégias dirigindo-as ao próprio movimento imperial, que, em síntese, converge para os mesmos objetivos: fazer atuar, no espaço cada vez mais liso, o máximo de diferenças possíveis.

Mesmo que Império possa se mostrar distante de práticas de exploração, considerando-se o rompimento com políticas colonialistas e imperialistas, os autores apontam para o fato de que tal rompimento não garante a superação de estratégias de exploração em contextos atuais; ao contrário, embora possam não parecer, as práticas de exploração são mais perversas, de modo que “hoje quase toda a humanidade é, em certa medida, absorvida pelas redes da exploração capitalista e a elas subordinada” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 62). Entretanto, mesmo com nuances de exploração, a lógica imperial ainda apresenta-se com potencial de libertação, tendo em vista a disposição horizontal das relações de poder e o conceito de autonomia e liberdade dos sujeitos imperiais.

Os movimentos de combate aos processos de globalização têm elegido a defesa do local como forte possibilidade de proteção contra uma suposta homogeneização e contra o próprio avanço de práticas globalizantes; estes discursos se assentam na perspectiva do “local” como um conceito pré-existente ao contexto atual, de modo que discursos de defesa da natureza, de identidades locais, da biodiversidade, etc, aparecem, até certo ponto, como sinônimos do conceito de “local” em tais lutas. Hardt e Negri (2003) entendem que tais posições representam certa romantização das lutas e que, enfim, é preciso lembrar que tanto o conceito de local quanto o de identidades são produções sócio-culturais. Nesse sentido a globalização também é um processo de criação de subjetividades e muito do que entendemos por identidades locais, ou até mesmo o próprio local, é produzido e alimenta-se do desenvolvimento do sistema capitalista imperial. De todo modo, é importante ressaltar que:

A globalização ou desterritorialização produzida pela máquina imperial não se opõe, de fato, à localização ou à reterritorialização, mas, ao contrário, põe em ação circuitos móveis e moduladores de diferenciação e identificação. (HARDT e NEGRI, 2003, p. 64).

A questão dos conflitos, insurreições e lutas contra a globalização se constituem, na verdade, como elemento de vital importância para a ordem imperial. Hardt e Negri (2003) explicam que essas lutas têm, sim, o objetivo de enfraquecer o poder e a ordem e, num primeiro momento, provocam certo desequilíbrio em sua estrutura; mas, ao contrário do que

se pode pensar, essas lutas acabam por fortalecer a ordem imperial, através de uma simples estratégia: Império apropria-se dos discursos dessas lutas, fazendo-os como seus, tornando-os mecanismos para recalibrar os próprios instrumentos; Império equilibra as forças de oposição adequando suas estratégias com o atendimento de reivindicações, considerando que o custo em atendê-las é menor do que o custo do embate e a perda de sujeitos como motores de sua dinâmica; mais que isso, ao ouvir e atender à reivindicação das lutas, Império envolve e traga os sujeitos para sua ordem. Tomando as palavras dos autores:

O poder imperial sussurra os nomes das lutas para enfeitiçá-las e reduzi-las à passividade, para delas construir uma imagem mistificada, mas, o que é mais importante, para descobrir quais processos de globalização [são] possíveis e quais os impossíveis (HARDT e NEGRI, 2003, p. 78).

Fica claro, então, que as lutas de minorias étnicas também operam sob esse mecanismo regulatório; desta forma, Império absorve o discurso da valorização das diferenças, legitimando-as ao mesmo tempo em que faz com que essas minorias sejam envolvidas e passem a operar, de um modo ou de outro, sob a lógica imperial.

Em seus domínios explicativos, Karl Marx¹⁷, ao detalhar os modos de operação da produção capitalista, já anunciava que este modelo econômico prescindia da desigual relação entre o sujeito que trabalha e o sujeito que consome. Para Marx, na condição de mais-valia há um excedente de trabalho do operário, que sempre produz um superávit em relação ao que pode ser consumido. Assim, a sociedade não consegue consumir na mesma medida em que se dá a produção, cuja condição força o capital a abrir cada vez mais frentes de operação; é essa expansão, justamente, que impede o acúmulo de produção e que, ao mesmo tempo, captura maior número de força produtiva e consumidora. É essa a lógica, portanto, que sustenta a promoção das políticas de valorização da diferença em contextos atuais.

3.6 MERCADO MUNDIAL: MINORIAS FORTALECIDAS/MINORIAS INCLUÍDAS

Muito dos discursos e proposições teóricas do Pós-moderno e do Pós-colonial se manifestam como de oposições e, em certa medida, de ataque aos processos de globalização

¹⁷ Em seus volumes de *O Capital*, Karl Marx faz um detalhamento da engenharia de administração capitalista, explicitando a necessidade de ampliação de seu raio de ação, criando novos espaços e territórios de operação, incluindo novos produtores e novos consumidores e evitando, assim, os riscos de acúmulo de produção.

da economia, considerando que tais práticas incidem em processos homogeneizadores de inúmeras minorias. Hardt e Negri (2003) apontam para uma verdadeira sintonia desses discursos com ideologias do capital corporativo e os discursos da plena realização do mercado mundial, que, além de também rejeitarem os limites fronteiros e as divisões binárias, celebram a multiplicidade. Com o enfraquecimento das fronteiras dos Estados-nação, inúmeras diferenças ganham maior visibilidade, ao mesmo tempo em que o mercado passa a atuar com maior liberdade de ação entre fronteiras; por mais que possa trazer uma idéia de homogeneização, essa abertura do mercado capitalista não busca o esmagamento das diferenças culturais, ao contrário, conta com elas para seu efetivo fortalecimento. Tal condição permite a esse modo de comportamento de mercado contar com maior número de produtores e consumidores, o que faz girar, com maior flexibilidade, e certa garantia de maior rentabilidade, os fluxos do capital. Mesmo incorrendo no risco de ser generalizante, é possível dizer que o Estado se enfraquece como instituição de comando e regulação quando comparado à rede capitalista das grandes corporações, de caráter internacionalizante, que agora toma conta e governa os fluxos mundiais em todos os setores da vida humana.

A nova cultura corporativa tem assumido a administração da diversidade como uma das metas prioritárias: “As corporações procuram incluir a diferença dentro dos seus domínios, e com isso visam maximizar a criatividade, a liberdade de ação e a diversidade no local de trabalho” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 171). Sabemos que o capitalismo, desde seu nascimento, já ansiava pelo mercado mundial, cuja idéia traz consigo uma visão de mundo sem diferenças e sem fronteiras, não admitindo qualquer divisão binária em suas múltiplas facetas. O comércio e as mercadorias perdem cada vez mais a afinidade com o local e a filiação nacionalista, de forma que o sistema de produção, até mesmo o de caráter artesanal, projeta suas ações visando atender a uma demanda internacional.

As diferenças (de mercadorias, de populações, de culturas e assim por diante) parecem multiplicar-se infinitamente no mercado mundial, que não ataca nada com tanta violência como as fronteiras fixas: ele esmaga qualquer divisão binária com suas infinitas multiplicidades. (HARDT e NEGRI, 2003, p. 168)

Mas é relevante registrar que a expansão desse modelo produtivo e de circulação de mercadoria não ocorre sem sinais de resistência; não é um processo baseado na serenidade e na passividade da multidão; lembremos que Império se sustenta e se legitima a partir justamente das lutas de oposição. Os autores lembram que a resistência é o próprio motor que impulsiona o capitalismo, fazendo-o se adequar aos novos paradigmas sociais e culturais.

Com apetite voraz, o sistema capitalista transforma recursos naturais e subjetividades em mercadorias.

Em termos de modos de produção pode-se dizer que, no início deste novo milênio, a economia mundial se distancia em larga medida dos modos de produção que marcaram os séculos anteriores, cujas transformações, associadas a tantas outras, redimensionam os modos de ser e estar no mundo; a posição dominante da economia, que já passou pelo paradigma da agricultura e bens manufaturados, pelo domínio da industrialização, agora, num terceiro tipo, vê-se estruturando e produzindo significativos efeitos sob o paradigma produtivo de domínio da informação, mais especificamente sob efeito de tecnologias de informatização deste processo. De um modo geral, há uma proliferação de novos símbolos e práticas do campo da informática que, mesmo em diferentes medidas, se mesclam às práticas diárias, desde o manuseio da agricultura aos processos de industrialização atingindo até práticas simples do cotidiano comum da maioria dos cidadãos. Desta forma, “assim como ocorreu com a modernização em época anterior, hoje a pós-modernização ou a informatização assinalam uma nova maneira de tornar-se humano” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 310), maneira essa que tem na máquina cibernética da informação e na da tecnologia da comunicação, seus principais instrumentos de construção de realidade e de mundo. É importante assinalar que os modos de produção agrícola, manufaturada e industrializada não desapareceram por completo, mas coexistem com a dinâmica da informatização, com maior ou menor efeito de acordo com as condições possíveis; da mesma forma importa ressaltar que nem todas as economias mundiais se inscrevem nesse terceiro modo produtivo na mesma dimensão e medida, sendo variáveis, assim, os modos de inserção e uso destas tecnologias conforme a especificidade de cada grupo e economia.

Tal condição de supremacia da tecnologia informatizada traz para este contexto o conceito e compreensão sobre o que é entendido como *trabalho imaterial*, o qual se caracteriza por resultar em produtos de natureza não material, tais como produtos culturais, conhecimento ou comunicação. De um modo ou de outro, a informática, mais especificamente o computador, se constitui como uma ferramenta universal de uso rotineiro, de forma que seus códigos se incluem cada vez mais profundamente em atividades das diferentes naturezas. Tanto os códigos da informática quanto as tecnologias da comunicação assumem posição de especial importância para qualquer tipo de trabalho na sociedade atual, podendo ser dito que “máquinas interativas e cibernéticas tornaram-se uma nova prótese integrada a nossos corpos e mentes, sendo uma lente pela qual redefinimos nossos corpos e

mentes” (HARDT e NEGRI, 2003, p. 312). Aqui cabe lembrar os estudos de Dona Haraway¹⁸ sobre o que denomina de *cyborg* e ainda os estudos de Bill Green e Chris Bigum¹⁹ sobre os adolescentes da contemporaneidade, por eles denominados de “Alienígenas” que agora se movimentam nos espaços escolares.

Embora toda a ênfase que possa ser atribuída ao *trabalho imaterial*, o *trabalho afetivo* também assume grau de relevância na configuração atual de produção, ou seja, por mais que máquinas se insiram nas rotinas diárias o contato e a interação humana ainda são imprescindíveis na formação de redes de cooperação; o contato humano ainda é força motriz de qualquer material produtivo, enriquecendo e valorizando a atividade laborial. Como dizem Hardt e Negri (2003):

Cérebros e corpos ainda precisam de outros para produzir valor, mas os outros de que eles necessitam não são fornecidos obrigatoriamente pelo capital e por sua capacidade de orquestrar a produção. A produtividade, a riqueza e a criação de superávites sociais hoje em dia tomam a forma de interatividade cooperativa mediante redes lingüísticas, de comunicação e afetivas (p. 315).

¹⁸ HARAWAY, Donna J. **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano*. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁹ GREEN, Bill e BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

CAIS

Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar

(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)

Matrícula Escolar

Minha história escolar não deixa de ser comum, como de tantas outras crianças nascidas no seio de uma família de origem italiana no sul do Brasil, cheia de preconceitos, mas abundante em desejos e esforços no sentido de que suas crianças pudessem “dar certo na vida”, dito de outro modo, “ser alguém na vida”. Isto significava, naquele contexto, estudar para ter as melhores oportunidades possíveis de um bom emprego que garantisse renda suficiente para a estabilidade financeira e, no caso de “mocinhas” como eu, ainda a possibilidade de boa formação que acenasse com certa garantia de um “bom casamento”. Mesmo que minha família já tivesse a preocupação na transmissão dos “bons valores e costumes”, a escola representava não só um instrumento de ensino formal, mas, acima de tudo, de formação humana, de reforço e legitimação dos valores e princípios sociais, morais e religiosos. Para isso eram válidos todo esforço e sacrifício financeiro, já que o dinheiro era sempre escasso e resultado de intermináveis horas, diurnas e noturnas, do trabalho materno operando habilmente a máquina de costura.

De orientação e prática religiosa católica, o “colégio das freiras”²⁰ – caro e praticamente impossível de ser sustentado – era o melhor que minha mãe poderia sonhar e obter, já que, pela sua condição de viuvez, a renda de seu trabalho de costureira era a única para a sobrevivência da família. Além de ser reconhecido por seus méritos pedagógicos, a origem alemã das religiosas do colégio representava formação, ensino escolar e controle comportamental centrados na rigidez. Era tudo de melhor que minha mãe considerava necessário para nossa formação: tarefas com exigentes correções; exímio cuidado no correto traçado das letras; adequada distância do caderno ao ler e escrever²¹; os “dias de revista”²²; exercícios e mais exercícios repetitivos “até aprender”! Embora isso tudo já fosse incorporado à rotina familiar, a escola tinha a autoridade e legitimidade de ação. Pela proximidade e convivência com as religiosas da paróquia, minha mãe conseguiu descontos nas mensalidades para a matrícula da minha irmã, que já estava em idade de iniciar o “primeiro ano”²³, mas, em

²⁰ Como denominávamos o Colégio Santo Inácio, localizado na Vila Operária em Maringá-Pr, administrado por religiosas, com as quais convivi diariamente na minha infância.

²¹ Lembro-me que em dias aleatórios uma das freiras passava pela classe com uma régua medindo a distância com que nos debruçávamos sobre a carteira durante a execução das atividades.

²² Quando ouvi pela primeira vez este termo, no meu imaginário ele representava o dia em que teríamos contato com revistas impressas, mas, na verdade, tratava-se dos dias em que ficávamos em fila, no pátio, para sermos vistoriados quanto à limpeza de cabelos, unhas, uniformes, etc.

²³ O equivalente ao atual sistema de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, na época, era denominado 1º ao 4º ano do grupo escolar.

contrapartida seria necessária também a minha matrícula no “Jardim da Infância”. Este fato mostrava que a proximidade com a paróquia, na verdade, não resultava em nenhum privilégio, embora minha mãe acreditasse na bondade das religiosas assim como acreditava que elas reconheciam o valor da dedicação religiosa de nossa família. Assim fui privilegiada na época, pois acabei sendo agraciada com a oportunidade de cursar o “Jardim de Infância”. Naquela época cursar o “Jardim de Infância” era privilégio de crianças oriundas de classe financeiramente mais abastada, não sendo ele reconhecido como uma sala de aula com fins educativos e formativos, embora eu me lembre de que as atividades que lá executei poderiam ser hoje denominadas e reconhecidas como de cunho educativo e pré-alfabetizadoras.

Mesmo que a escola fosse responsável pela iniciação na leitura e escrita, minha mãe fez questão de que ao iniciarmos a escolarização já estivéssemos alfabetizadas, o que a levou a assumir a tarefa de nos preparar em casa: ela não queria que nos apresentássemos “despreparadas”, ao contrário, queria nos apresentar àquele lugar já parcialmente “ensinadas”; queria que fizéssemos “bonito”²⁴, como uma forma de compensação pela desigual condição social e financeira em relação à clientela que comumente freqüentava aquele tipo de escola. Assim, nos meses que antecederam nossa entrada, tínhamos períodos diários para aprender o “be-a-bá” e as lições de uma velha e amarelada cartilha que serviu na alfabetização dos meus tios mais velhos²⁵; uma cartilha que penso ter sido publicada ainda na década de cinqüenta. Costumo dizer, agora em tom de brincadeira, que o método pedagógico utilizado na época por minha mãe foi a “vara”; enquanto ela lavava roupas às margens do córrego, ficávamos sentadas na grama de um barranco aprendendo e “decorando” as lições. A garantia que minha mãe tinha de que estávamos trabalhando conforme sua exigência, era uma vara colocada ao nosso lado, a qual “faria seu trabalho” caso ela voltasse da lida e não recitássemos corretamente a lição conforme havia ordenado. O esforço materno foi recompensado, pois não tivemos a menor dificuldade nas atividades escolares; ao contrário, nos destacávamos entre os demais colegas de classe. Assim fui aprendendo o que era ser diferente em um determinado contexto e que deveria fazer tudo para superar certa condição desfavorável; aprendi que era necessário esforço para estar “em pé de igualdade” social, como diziam minha mãe e meu avô, se não pela condição financeira, pelo menos na condição de formação escolar e pelos bons princípios.

Como já assinalei acima, minha família é de origem italiana; assim, era valorizado o

²⁴ “Fazer bonito” era o termo usado por minha família para se apresentar em boas condições, em qualquer contexto; isto significava estar preparado para algo.

²⁵ Tenho vaga lembrança sobre a origem daquele livro, mas talvez tenha pertencido ainda a meu pai.

ser católico – não apenas cristão –, ser branco e de olhos claros, além de ser reconhecido pelos bons valores e boa educação. Se na “escola das freiras” eu me apresentava como “a diferente” por ser de origem pobre, na rotina de casa e nas vizinhanças era posicionada e pertencente a uma “casta” melhor e superior, já que nossos vizinhos mais próximos eram “os pretos”²⁶, de menor valor social (se é que a eles era atribuído algum valor, naquela época) e com os quais deveríamos evitar o convívio, como insistia meu avô. No discurso de meu avô, “os pretos” eram sujos, desorganizados e não tinham futuro de ascensão social e financeira; em suma, não tinham nada a contribuir na nossa formação; ao contrário, só poderiam nos contaminar e nos prejudicar. Ao contrário dos “pretos”, porém também muito diferentes, nossos vizinhos japoneses eram exemplares. Embora fossem considerados “estranhos” aos nossos costumes e, às vezes, pensássemos que usavam sua língua tradicional para falar mal dos brasileiros, os japoneses eram disciplinados, incansáveis trabalhadores e, por isso, ascendiam financeiramente. Aquela família oriental era pautada pela rigidez e obediência. De certa forma os japoneses também serviam de exemplo de superação: superavam o distanciamento de seu país de origem, a dificuldade com a língua portuguesa e com os costumes do país que os acolhera e tantos outros elementos que poderiam levá-los ao desânimo. Ao contrário: trabalhavam incansavelmente e ainda sempre tinham uma palavra de encorajamento (lembro-me bem deste detalhe). Na verdade era uma “diferença” invejável, porém, mesmo assim, eram “diferentes”.

A escola era um espaço que estabelecia muito claramente as diferenças de grupos. Por mais que fosse reconhecido como um sinal de status o fato de eu estar matriculada na considerada melhor escola da cidade, eu não era uma aluna comum, pois pertencia a uma “casta inferior”: para início de conversa, eu morava na Vila Operária, que, pelo próprio nome, já estabelecia uma marca identitária inferior na visão de muitos daquela escola. Todos sabiam que eu estava ali matriculada em função de uma bolsa de estudos, o que era a senha para me colocarem “fora da roda”, ou seja, poucos colegas queriam minha participação na maioria das brincadeiras. Enfim, não há necessidade de relatar as diversas experiências escolares, de ser diferente e inferior, com as quais construí parte de minha história, mesmo porque certamente muitos que estão lendo estas páginas viveram-nas também cada um à sua maneira.

Não muito diferente de contextos atuais, havia as escolas particulares para alunos oriundos de famílias ricas e as escolas públicas para os pobres, sendo que as escolas particulares eram, naquela época, as mais conceituadas, por serem mais rigorosas e exigentes

²⁶ Assim eram denominados, no meu contexto familiar daquela época, nossos vizinhos negros; não me lembro se assim também denominávamos outras pessoas e famílias negras.

para com o processo ensino e aprendizagem, e também quanto à disciplina comportamental dos alunos – o que era muito valorizado. Como a condição financeira não permitia a continuação de estudos na “escola das freiras”, quando terminei o primeiro ano, fomos transferidas para uma escola pública do sistema estadual de ensino. Do meu ponto de vista, assim como dos colegas e da própria família, eu estava “regredindo”, já que aquela escola era “fraca”, comparando-a ao status atribuído e reconhecido do Colégio Santo Inácio. Não sei dizer o quanto este fato me constituiu como uma pessoa com menor condição para atingir os objetivos da família, qual seja, “dar-se bem na vida”, mas me ensinou os enquadramentos sociais que nos posicionam na sociedade. Não me sentia “menos inteligente” do que minhas colegas que continuavam no Colégio Santo Inácio, mas eu sabia que estava em lugar de assim me considerar e, talvez, naquela época me considerasse, sim!

Imagino que meu leitor deva estar se questionando sobre o longo destaque que estou dando a esta seção de “memórias escolares” e me apresso em esclarecer que é para marcar o grau de importância que atribuo, com minha compreensão atual, ao poder discursivo como importante dispositivo de “invenção” de realidade, de sujeitos e de mundo. Neste aspecto recorto e localizo a escola como importante instrumento de instituição e legitimação de verdades, tal como de posicionamento de sujeitos. É evidente que – até mesmo pelas histórias que aqui trago – a escola não se apresentou como a única a ditar e instituir verdades, tal como a me ensinar sobre o que era ou não “diferente”; enquanto instituição reconhecida e legitimada para “transmitir” valores, teve participação ímpar, todavia outros artefatos culturais operaram, além da escola, no sentido de instituir verdades e posicionamentos de sujeitos “adequados” a determinados padrões, pelos quais fui interpelada e subjetivada no decorrer de minha história.

4 INVENTANDO O MUNDO

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as nações e as crenças das gerações futuras conforme os valores de normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p. 40-41)

Antes de abordar, de forma mais pontual, a questão da educação e a produção de verdades, gostaria que o leitor me permitisse fazer algumas considerações que considero relevantes para o que tenho a propor como discussão.

Tenho debatido com alguns colegas as atuais propostas de projetos pedagógicos e os rumos que tem tomado a implementação das práticas escolares, sendo que nessas oportunidades são freqüentes afirmações no sentido de que, com as propostas pedagógicas que atribuem a si o caráter de “inovadoras”, “democráticas”, “libertadoras”, “inclusivas”, etc, a escola teria se distanciado e se desvinculado do projeto moderno. Afirmam, assim, que a escola, em tempos atuais, não mais centra seu trabalho em projetos de cunho homogeneizador, no sentido de estabelecer saberes curriculares padronizados sob a ótica de um determinado sistema que se pretende hegemônico; afirmam também que a escola não estaria mais se prestando a ser instrumento “formador” de uma sociedade disciplinada e organizada segundo princípios e valores de grupos majoritários, etc. Enfim, são longas discussões, interessantes e muitas vezes calorosas, já que defendo a idéia de que a escola continua e sempre estará atrelada aos princípios sob os quais fora inventada, ou seja, a escola é moderna. Esta afirmação não quer dizer que compactuo com os ideais universalizantes e que considero aquela forma de regular a educação como a mais adequada. Só quero dizer que, em meu entendimento, a escola ainda mantém muito dos princípios modernos que a constituíram como importante instrumento de sustentação daquele projeto de sociedade. Para justificar esse posicionamento, recorro a Silva (1995), que muito bem sintetiza as características funcionais da escola para a Modernidade.

Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de

torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. (SILVA, 1995, p. 245)

Penso que, embora se instituem novas práticas e se inventem diferentes discursos e modos de abordagem, continuamos a trilhar por caminhos pedagógicos que, de forma geral, buscam estes mesmos objetivos. Se percorrermos as páginas de planejamentos de ensino – por vezes intermináveis, repetitivos e cansativos – arquivados em armários escolares, certamente encontraremos registros evidenciando a que propósitos a escola atende na sociedade e – o que é praticamente certo – lá estarão inscritas muitas, se não todas, as finalidades citadas por Silva, mesmo que em diferentes modos de expressão. Também podemos percorrer os muitos volumes de textos apresentados e discutidos nos vários eventos brasileiros que abordam o tema educação e lá também nos depararemos com estas palavras e objetivos que continuam a se fazer presentes em reuniões que se incumbem de “pensar a educação”.

Os discursos acadêmicos atuais estão recheados de alusões a um “adeus à modernidade”, assim como anotam o quanto sua arquitetura se fez/faz perniciosa ao homem, já que o aprisionava a padrões de conhecimento de cunho universalizante; entretanto, me parece que ainda estão fortemente assentados em seus pilares de sustentação. Quero dizer com isso que os processos de escolarização formal ainda guardam em si certo resquício de *mito da caverna*²⁷; mesmo que com discursos menos incisivos, ainda advogam para si a prerrogativa de tirar o indivíduo e a sociedade de seu estado selvagem com o objetivo de *iluminar*²⁸ o mundo através do uso da razão. Não estou tentando aqui subverter ideais de educação consensualmente estabelecidos pela nossa sociedade, nem tampouco reprovar tais discursos, certamente necessários, em relação àquilo que se quer da sociedade; também não é meu objetivo condenar a escola e os educadores por esses discursos ou mesmo por pensarem em um dado projeto futuro de sociedade e cidadãos, acreditando-o como “o diferente”, “o melhor” e “ideal”. Não! O que quero pontuar é, e tão somente, que não podemos nos pôr a discursar sem avaliar a dimensão do que estamos anunciando. Explico-me.

A escola é uma arquitetura da Modernidade inventada para atender a um projeto de sociedade e de sujeito, segundo a *episteme* que regulava as práticas da época. O fato é que, atualmente, alguns discursos tratam a “escola de princípios modernos” como se fosse amaldiçoada, de modo que qualquer referência que remonte aos mesmos parece adquirir sentido de retrocesso, se não indicar pouco esclarecimento ou mesmo falta de posicionamento

²⁷ Estou me referindo aqui a Alegoria da *Caverna* imaginada por Platão inscrita no Livro VII da *República*.

²⁸ Uso este termo apontando para os ideais iluministas. Para os filósofos iluministas, o homem era naturalmente bom, porém, era corrompido pela sociedade com o passar do tempo. Eles acreditavam que se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais a todos, a felicidade comum seria alcançada.

crítico. Dito de outro modo, são discursos que festejam e afirmam que tal configuração, em contextos atuais, estaria apagada das práticas pedagógicas. É como se a “escolarização”, agora, estivesse operando com conceitos e propostas que estivessem na contramão da época das luzes. Parece-me que se fala da “escola de agora” com certo tom de pureza, como se todas as práticas estivessem acontecendo sem conotações políticas, como se este termo carregasse em si somente um sentido negativo, talvez de perversa manipulação; em suma, como se ela estivesse despida de ações com objetivos de produção de sujeito e sociedade em consonância com projetos mais amplos. Ora, precisamos bombardear nossos próprios discursos e revirá-los: não há atividade que não esteja carregada de intencionalidades e que não esteja inserida numa trama de poderes; logo, toda ação tem nuances políticas. Se denominada de “moderna” ou não, a escola sempre coloca em funcionamento um projeto de formação de sujeito e sociedade.

Não há como alongar este tipo de reflexão aqui, e esclareço que trago estes “burburinhos pensantes” para dizer que compreendo que há, sim, nas práticas pedagógicas, uma intencionalidade de configuração de sociedade; que há, sim, um projeto de homem e sociedade que se quer em determinado tempo e espaço; que há, sim, uma trama discursiva, bem armada, na construção de um projeto de sociedade: uma sociedade que respeite, valorize e conviva com a diferença, como é o caso dos discursos escolares recentes. Penso que não há atividade ingênua, mas resultante de forças, de diferentes naturezas, que produzem as ações e sujeitos e, nesta trama, a escola se apresenta como instrumento ímpar na constituição de significados e valores. Associando-se a outros artefatos culturais, como o cinema, por exemplo, a escola é, ainda, um forte aparelho de instituição e legitimação de “verdades”. Atualmente assistimos e participamos de uma teia discursiva de valorização da “diferença” e de saberes locais, e não me cabe, aqui, neste momento, estabelecer relações de valor ou mesmo questionar as qualidades de tal condição; cabe-me, sim, e me interessa sobremaneira, pensar nos modos como estes discursos estão construindo sujeitos e atribuindo significados às suas práticas sociais.

Aceitando que o cinema se inscreve no que entendemos por *Pedagogia cultural*, minha intenção aqui é discutir os modos como o cinema participa desta teia discursiva, mais especificamente, como os índios brasileiros estão sendo representados em narrativas fílmicas a partir de 1970.

4.1 ESCOLA E VERDADE

A questão da verdade, me parece, permeia a história dos homens em toda sua trajetória. Sem entrar em discussões no campo da filosofia ou de qualquer outro sistema explicativo, o homem persegue o que pensa poder ser “a verdade”. Parece que a verdade tem conquistado status de alta relevância na sociedade humana, o que se pode notar ao se deter em diferentes registros, a começar pelos escritos bíblicos – aqui sem discussão do grau de veracidade, ou de suas diferentes versões – até textos de ordem mais técnica, científica – considerando estes como legitimados e autorizados como verdadeiros para a sociedade ocidental. De qualquer forma, é fato que a questão da verdade assume diferentes nuances em cada campo de estudo ou mesmo em diferentes contextos históricos.

Ao iniciar esta seção quero esclarecer que as discussões aqui empreendidas estão, em larga medida, escoradas nos pensamentos de Michel Foucault e de Ludwig Wittgenstein. Em relação a Foucault sua contribuição será de uma ordem mais explícita, utilizando muito de seus conceitos como ferramentas para a discussão no decorrer desta Tese. Do *Segundo Wittgenstein*²⁹, tomo as concepções de linguagem que se distanciam da visão denotacionista e de cunho ontológico, cuja posição e modo de compreensão tem sido denominada de *virada lingüística*. Desta perspectiva, a linguagem deixa de ser considerada apenas como uma forma de representar a “realidade”: é a própria forma de defini-la e constituí-la. De acordo com Condé (1998), a segunda fase de Wittgenstein é marcada pela importância atribuída ao significado da linguagem circunscrito a um dado contexto de uso, ou seja, uma mesma expressão lingüística assume diferentes significações nos seus mais diferentes usos.

Se a Modernidade preconizou a essência e uma suposta universalidade do que se aceitava como verdadeiro, bastando somente lançar mão das luzes do conhecimento para alcançá-la, os pressupostos da virada lingüística proporcionaram entendê-la, assim como a realidade e o próprio mundo, como construções discursivas, devidamente datadas e situadas. No decorrer desta discussão, a palavra *discurso* adquire significativa importância; desta forma, o leitor deverá considerar seu uso, aqui, num sentido foucaultiano, como tudo aquilo

²⁹ Ludwig Wittgenstein (1889-1951) marca significativamente os estudos da Filosofia da Linguagem em dois momentos distintos, que comumente são nominados como *primeiro* e *segundo Wittgenstein*. Em 1921, publica *Tractatus Lógico-Philosophicus* mostrando que a essência da linguagem está no ato de descrição dos fatos e das coisas do mundo. Revendo e rejeitando suas próprias convicções, em 1953, publica *Investigações Filosóficas (Philosophischen Untersuchungen)*, reconhecendo a importância do significado da linguagem conforme seu contexto de uso.

que emerge como forma de linguagem, nas suas mais diversas expressões, sendo instituído, regulado, colocado em circulação e legitimado sob uma determinada *episteme*³⁰. Entendo verdade como um conjunto de pressupostos discursivos sobre as coisas do mundo, instituídos e regidos pelas relações entre poder e saber, que se produzem, se atravessam, se alimentam e se reforçam imanentemente. Michel Foucault (2006) explica que “há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados” (FOUCAULT, 2006, p. 233), situando, aí, os domínios científicos dos diferentes campos do conhecimento.

Foucault investigou com propriedade as relações de poder-saber, esclarecendo que “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p. 14), dentro de uma “política de verdade” específica a cada sociedade e a um dado período histórico. Esses regimes de verdade podem ser compreendidos como um emaranhado de estratégias colocadas em funcionamento que sustentam e dão legitimidade a certo conjunto discursivo reconhecido e aceito como verdadeiro (FOUCAULT, 1979). É importante registrar que, para o filósofo, o poder não tem um centro soberano de onde emanam forças e faça exercer seu comando de sujeição, mas, “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89), que, combinada a redes de saberes, regula a vida social; são estas estratégias que articulam o que é possível e o que não é em um dado contexto histórico; são essas relações que fazem com que um conjunto discursivo tenha efeito de verdade. Os regimes de verdade produzem, regulam, controlam, desestabilizam, assim como naturalizam os significados de sujeitos e de mundo. Hall (1997), segundo esta perspectiva, afirma que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997, p. 41).

Distanciando-me da visão de uma essencialidade e naturalidade de mundo e de verdade, também me afasto da compreensão das representações como formas de busca de expressões de uma suposta “realidade verdadeira”. Tomo-as, portanto, como construções discursivas, encaixadas e regidas por regimes de poder, através das quais são validadas, legitimadas e naturalizadas como verdadeiras em dado tempo e espaço, o que lhes confere caráter de provisoriedade. Com isto posto, acompanho Woodward (2000, p. 17) afirmando que os “discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Vale ressaltar, então que:

³⁰ Tomo *episteme* no sentido abordado por Michel Foucault, em *Arqueologia do Saber: como uma forma de compreensão de mundo, seguindo princípios e postulados predominantes num dado contexto histórico*.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” (COSTA, 2000, p. 77).

Isto nos dá a entender que os discursos produzidos pela escola e outros aparelhos culturais, funcionando e se instituindo como regimes de verdade, implicam a construção de representações de mundo, de sujeitos e o modo como se estabelecem as relações do sujeito com sua cultura e consigo mesmo. Não há dúvidas quanto ao posicionamento do cinema como uma máquina de representação. Narrando histórias, mesmo que assumidamente ficcionais, o cinema disponibiliza e negocia com o espectador valores e significados acionados pelos seus códigos específicos, no movimento e entrelaçamento de personagens no desenrolar de seu enredo; o enunciado fílmico narra, nomina, posiciona, descreve sujeitos e suas formas de ser e estar no mundo. Dizer isto não implica aceitação de uma dada essência de verdade posta a desfilar nas telas, impondo e imprimindo sentidos a um pretense espectador passivo, mas uma compreensão dinâmica do encontro do texto fílmico com o olhar, sempre ativo, do espectador. Stam (2003) já nos adverte: “Nem texto nem o espectador são entidades estáticas, pré-constituídas; os espectadores moldam a experiência cinematográfica e são por ela moldados, em um processo dialógico infinito” (STAM, 2003, p. 256). É, então, uma produção contínua e infinita de sentidos de verdade, em mútuo imbricamento, a cada encontro de espectador com todo o aparato de técnicas e recursos colocados em funcionamento pelo cinema, compondo e fabricando uma cena de “realidade” em tela.

Tomo e entendo o cinema enquanto um espaço de circulação e produção de significados, aceitando-o, com Turner (1997), como uma prática social, compreendendo que “em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria” (TURNER, 1997, p. 13). Assistir a um filme é mais do que uma prática de entretenimento, é sim, um intenso e dinâmico processo de compreensão e invenção de realidades, de produção e legitimação de verdade. Com isso posso afirmar que o cinema se inscreve no campo que se tem feito conhecer como o de Pedagogias Culturais, aqui entendidas como toda e qualquer atividade, não restrita ao espaço escolar formal, que, de uma forma ou de outra, ensina formas de ser e de viver, instituindo ‘verdades’ acerca de si e dos outros. Nesse sentido, vale tomar de Costa, Silveira e Sommer (2003) a noção de *currículo*

cultural como tudo aquilo que “diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 57).

Tendo isto esclarecido, fica evidente que não estou tomando a “verdade” ou a “realidade” das narrativas fílmicas assentadas numa possibilidade de “revelação” do que é, está ou pode ser nossa sociedade, mas como uma prática discursiva de produção e de circulação de versões de verdade, que poderão, ou não, inventar um novo modo de ver e representar o índio brasileiro. Não tenho a intenção de estabelecer uma relação de causa e efeito ou mesmo determinista para esta discussão, porém, penso que representações são construídas no emaranhar de teias discursivas, em movimentos regidos sob determinada lógica que opera num recorte específico de tempo e espaço. Mesmo que essa lógica seja móvel, transitória, escorregadia e fugidia, ela opera e, certamente, produz efeitos.

Neste sentido, todos os instrumentos e ferramentas aos quais temos determinado acesso – discursivos e não-discursivos – funcionam como dispositivos na instituição de representações e novos significados de mundo, redimensionando nossos posicionamentos de sujeito, assim como posicionamos tudo, e todos, ao nosso redor. Desta forma o que vale como verdade num determinado tempo histórico e cultural pode não mais o ser em outro contexto. Compreendo o cinema como importante artefato cultural na nossa sociedade, consensualmente entendido como poderoso meio de comunicação de massa, tendo em vista o largo alcance de suas produções. Desta forma, torna-se interessante compreender os modos como o cinema vem participando da teia discursiva de instituição de representações do índio brasileiro e como, com suas narrativas, associando-se a outros discursos e outros artefatos, tem participado no processo de naturalização dessas representações.

Embora a escola seja a instituição formalmente encarregada para “ensinar” e “educar” a sociedade, assim como para produzir e legitimar verdades, é importante considerar outros elementos também envolvidos nesse processo. Podemos falar numa cadeia cultural de produção de verdades, dando significado às coisas do mundo. A escola é apenas um elemento desta cadeia, poderoso sem dúvida, mas não o único. Ela funciona dentro de uma rede discursiva mais ampla em que a mídia aparece como forte instrumento de produção da realidade e nos modos de ser sujeito, considerando-se seu largo alcance em nosso tempo histórico-cultural. Através de representações de mundo, essa rede produz o próprio mundo. Em consonância com tal posicionamento, entendo que a escola e todos os instrumentos utilizados na prática pedagógica funcionam no sentido de instituir significados. Acredito que

o cinema com suas narrativas, que seduzem o espectador com suas bem tramadas seqüências e imagens, se fortalece como importante coadjuvante na instituição e naturalização de valores e significados culturais.

É já conhecido o fato de que professores utilizam, há bastante tempo, filmes como recurso didático em suas aulas, uso este que tem crescido de maneira interessante. Tem sido comum os filmes entrarem para as práticas de sala de aula em situações diversas, desde as devidamente planejadas, como na complementação e “ilustração” de conteúdos, até aquelas em que ele é utilizado como forma de preenchimento do tempo, a princípio, ocioso em sala de aula. Como um instrumento midiático que desperta muito interesse nos alunos, os filmes têm sido usados como mote para discussões e produções textuais, assim como, também, se apresentam como uma forma de diversificação de linguagem nas práticas escolares. É reconhecido, ainda, como importante recurso pedagógico no entretenimento da comunidade escolar. Enfim, são vários os usos do cinema no cotidiano escolar que vão além do que ora aqui é citado.

Desta forma, interessa-me compreender as verdades sobre o índio brasileiro, produzidas pela cinematografia nacional, que certamente circulam ou circularão em espaço escolar. Assim, compreendendo as narrativas, incluindo as assumidamente ficcionais, como importante modo de instituição de significados, torna-se imprescindível uma abordagem mais detalhada sobre este campo de estudos, já que um de meus interesses é entender de que modo as narrativas cinematográficas estão construindo as identidades indígenas nas películas nacionais.

CANTO DE UM POVO DE UM LUGAR

Todo dia o sol levanta
E a gente canta
Ao sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora
E a gente chora
Porque finda a tarde

Quando a noite a lua mansa
E a gente dança
Venerando a noite

(Caetano Veloso)

Era Uma Vez....

Todo mundo adora uma história e talvez por essa razão as pessoas utilizem as histórias para tantos propósitos: instruir, entreter, ilustrar argumentos e estabelecer vínculos sociais. (HOLMES, p. 263)

Há um impulso humano básico de ouvir e narrar histórias. (CULLER, 1999, p. 85)

Éramos seis! Não se engane o leitor, pois não estou me referindo ao conhecido romance juvenil de Maria José Dupré. Não! Eu, minha irmã e mais quatro tios, em idades próximas às nossas, formávamos um grupo, até de certa forma difícil de se lidar, que compartilhava a vida em um modesto e apertado quintal, no qual, além de duas casas e os canteiros de verduras, ainda havia uma cocheira que abrigava o cavalo do meu avô, quando este não estava no sítio. Era pouco espaço para muita energia circulante em seis corpinhos agitados e cabecinhas desejosas em expressar o quanto uma era melhor que as demais; ou seja, cada um, a seu modo, queria “se aparecer”, como diziam minha mãe e minha avó. Durante o dia as atividades escolares e as tarefas domésticas que nos eram atribuídas ocupavam de forma condizente o nosso tempo, mas o anoitecer trazia a possibilidade de muita confusão, pois a energia da criançada – “sem ocupação”, como diziam minha mãe e minha avó – era garantia de muita agitação; além das brincadeiras de “pique-esconde”, “passa anel”, etc, apareciam também as disputas e as sempre recorrentes intrigas. Mesmo assim, sem querer recorrer a saudosismos, era um tempo muito bom! Era um tempo em que nos reuníamos para ouvir e contar histórias, piadas e conversar sobre as coisas do dia-a-dia³¹.

Após o jantar acontecia o ritual de praticamente todas as noites: nos reuníamos em baixo do jirau da caixa d’água e lá íamos ouvir as histórias contadas pelos adultos. Geralmente eram histórias antigas e, atendendo a nossa preferência, a maioria era de “assombração”³², como a de um lenhador que, após uma briga com sua família, vivia solitário e distante do convívio de vizinhos. Conforme narra a história, um dia, sozinho na mata, o tal lenhador morrera durante seu trabalho e seu corpo por ali ficara embaixo do tronco que havia caído sobre si. Um parente distante, sem saber o que ocorrera, passou a ouvir, todas as noites, o som de um machado – como que cortando um tronco de árvore –, que vinha batendo até a parede de seu quarto. Passados alguns dias pensou que algo poderia ter ocorrido com seu

³¹ Importante lembrar que nem todos os assuntos podiam ser compartilhados com as crianças, assim, em determinadas ocasiões, minha mãe e minha avó ordenavam que nos afastássemos dos adultos.

³² Assim chamávamos as histórias que envolviam temas de terror ou de espíritos que voltavam à terra para cobrar dos vivos possíveis pendências.

parente lenhador que se isolara da família e, preocupado, foi em busca para confirmar. Mesmo após ter encontrado e enterrado o corpo do lenhador, o som do machado continuava a perturbar-lhe o sono. Amedrontado, procurou um padre que o aconselhou a fazer orações e a perdoar aquele que, magoado, tinha se afastado da família. Quando isto foi feito, o som do machado parou de se fazer presente ao redor da casa... Havia inúmeras histórias dessa natureza, ensinando-nos o valor do perdão e a importância das orações para que os mortos ficassem em paz, em qualquer lugar onde estivessem. Também circulavam histórias através das quais nos eram ensinados os valores morais e o respeito aos outros; as histórias que ensinavam o valor do trabalho e ainda aquelas com finais clássicos do “viveram felizes para sempre”. Eu poderia enumerar e resumir várias delas, mas este espaço não está reservado para tal fim.

Corria a primeira metade da década de sessenta e o aparelho de televisão era uma realidade (e desejo) que parecia muito distante. O rádio era um companheiro de todas as horas: as músicas que faziam a trilha sonora de nossos dias; os noticiários que nos colocavam dentro dos acontecimentos da cidade³³; as imperdíveis e diárias previsões do horóscopo de Omar Cardoso³⁴; etc. Mas os programas de sábado e domingo que despertavam maior interesse eram os programas infantis que, além de trazer as lendárias músicas de Carequinha³⁵, por exemplo, ainda apresentavam as historinhas dos clássicos da literatura infantil ocidental em forma de radionovelas. Por mais que se repetissem, era sempre emocionante ouvir as aventuras de *Os três porquinhos e o Lobo Mau*, *Cinderela*, *Ali Babá e os 40 ladrões*, *João e Maria*, *A gata borralheira*, *João e o Pé de feijão*, *Chapeuzinho Vermelho*: nossa! Foram experiências mágicas com o ouvido colado ao pequeno rádio que, na época, ocupava lugar importante no ambiente da casa.

Aos poucos, essas práticas foram perdendo seu grau de importância, ou melhor, a forma de se contar histórias e de estas se fazerem presentes em minha vida foram sendo

³³ Lembro-me que, para nossa família, os noticiários nacionais não adquiriam importância na época, embora me lembre bem do sofrimento de quando foi noticiada a morte do Papa Paulo VI, assim como a morte do Presidente Castelo Branco.

³⁴ Na década de sessenta o astrólogo Omar Cardoso ficou conhecido nacionalmente por levar a milhões de rádio-ouvintes, diariamente, as previsões astrológicas.

³⁵ Carequinha, reconhecidamente um dos maiores e mais famosos palhaços brasileiros; nasceu em 1915, nas dependências de um circo e morreu aos 92 anos, no ano de 2006. Sua carreira, além dos picadeiros de circos, foi marcada por apresentações em rádios e posteriormente em palcos de televisão. No ano de 2001 o Palhaço Carequinha, a convite de Chico Anysio, integrou o grupo de comediantes que apresentavam o humorístico “Escolinha do Professor Raimundo”, na Rede Globo de Televisão. Ficou conhecido, além das inocentes e lendárias brincadeiras, também pelas músicas infantis que embalsaram a infância de muitos adultos de hoje, como “O bom menino”, talvez a mais conhecida. Foi o primeiro a gravar a cantiga de roda “Atirei o pau no gato” e outros sucessos das brincadeiras populares. “Ao todo ele gravou 27 LPs (Long play) e 184 Compactos”, conforme dados dispostos no site www.circodocarequinha.kit.net, acessado em abril de 2006.

deslocadas para outras formas de narrativas. Com a chegada do aparelho de televisão em minha casa, por exemplo, as novelas e seriados televisivos assumiram o lugar e espaço antes ocupados pela narrativa oral, como exemplifica a impagável experiência de ter vivido um tempo em que se assistia à Rede Tupi de Televisão e se podia acompanhar *O Direito de Nascer*, ou mesmo as inesquecíveis aventuras de *Beto Rockefeller*, ou ainda a primeira versão de *Irmãos Coragem*, já na Rede Globo de Televisão; sem esquecer do herói japonês *National Kid*³⁶ e mesmo as aventuras do *Túnel do Tempo*³⁷, *Terra de Gigantes*³⁸, *Viagem ao fundo do mar*³⁹, *Perdidos no Espaço*⁴⁰, as hilárias situações e confusões vividas pelos protagonistas de *Os três patetas*⁴¹ e *O gordo e o Magro*⁴², entre tantos exemplos que aqui poderiam ser lembrados. Enfim, minha infância foi recheada de histórias, seja através dos contos narrados pela família, seja através das narrativas transmitidas pelas ondas do rádio ou da TV.

Compactuo com vários autores a idéia de que contar histórias é um ato social e cultural; cada cultura e cada sociedade têm seus rituais e sua forma de narrar histórias, que são passadas de geração a geração. Tal como os rituais de minha família que relatei acima, também percebi a importância da reunião de adultos para contar histórias para crianças na comunidade Paresi de Tangará da Serra-MT. Em minha experiência de convívio com esta comunidade, uma das rotinas culturais que mais me despertou atenção foi justamente a arte de narrar as histórias da cultura tradicional; ou seja, a forma como os mais velhos transmitem os mitos culturais aos mais jovens. Mesmo que esta prática cultural já esteja acontecendo com menor frequência, ainda tive oportunidade de presenciar⁴³, algumas vezes, a chamada das

³⁶ National Kid é o herói japonês criado, em 1960, por Daiji Kazumine. Foi exibido no Brasil entre os anos de 1960 e 1961. Fez parte da grade de programação das Redes Record, Manchete e Globo.

³⁷ O seriado *Túnel do tempo* é uma criação de Irwin Allen e foi exibido na televisão brasileira nos anos de 1966 e 1967. Fez parte da grade de programação da TV Excelsior, TV Tupi e TV Globo. Produzido pela 20th Century Fox e Irwin Allen.

³⁸ Numa criação de Irwin Allen, *Terra de Gigantes* foi exibido no Brasil entre os anos de 1968 e 1970. Fez parte da grade de programação da TV Record, TV Tupi e TV Globo. Produzido pela 20th Century Fox e Irwin Allen.

³⁹ *Viagem ao fundo do mar* é o primeiro seriado criado por Irwin Allen. Foi exibido pela TV Tupi entre os anos de 1964 a 1968. Uma produção da 20th Century Fox e Irwin Allen.

⁴⁰ Também criado por Irwin Allen, *Perdidos no Espaço* foi exibido pela televisão brasileira entre os anos de 1965 a 1968. Fez parte da grade de programação da TV Record, TV Globo, TV Tupi, TV Gazeta e TV Bandeirantes. Produzido pela 20th Century Fox e Irwin Allen.

⁴¹ Considerado um dos clássicos da comédia em “preto e branco”, o trio formado por Moe, Larry e Curly, divertiram e seduziram incontáveis fãs entre os anos de 1932 a 1970. Recentemente, no ano de 2004, alguns episódios voltaram a ser exibidos pela Band.

⁴² De 1926 a 1950, o americano Oliver Hardy e o inglês Stan Laurel formaram uma das duplas cômicas mais conhecidas do cinema e da televisão: *O gordo e o Magro*. Mesmo após o encerramento da carreira da dupla, com a morte de Oliver em 1957, seus filmes continuaram a circular nas telas, divertindo diversas gerações. Atualmente ainda são exibidos episódios nas televisões brasileiras.

⁴³ O que estou aqui denominando de “presenciar” não significa que eu tenha estado presente, junto com os *Haliti*, durante o contar histórias pelos mais velhos. O que presenciava, na verdade, era o agrupamento de todas as crianças da aldeia em uma das ocas e, de longe, eu ouvia o velho recitando, em sua língua tradicional, durante

crianças para dentro de uma determinada *Hati*⁴⁴ quando chegava o anoitecer. Não me recordo, ao certo, se havia um acontecimento especial para que essa prática se realizasse, mas me lembro que a *Hati* ficava cheia de crianças e adolescentes ouvindo um dos velhos da aldeia repetindo, inúmeras vezes, uma certa história mítica de seus ancestrais ou da constituição de sua cultura. Este ritual acontece durante a noite toda, ao redor de um fogo ao centro da *Hati*, enquanto se come o tradicional *beiju*⁴⁵ e os adultos consomem *chicha*⁴⁶ e fumam cigarros de palha ou mesmo os industrializados. Entre outras práticas tradicionais culturais as narrativas míticas constituem, aqueles índios, como um *Haliti*⁴⁷.

a noite toda as histórias dos antepassados. No dia seguinte me era contado, pelos índios da aldeia, que este importante fato teria acontecido.

⁴⁴ *Hati* é a denominação da casa tradicional Paresi. Em Paes (2002), encontramos descrição da forma de confecção e estrutura da mesma.

⁴⁵ *Beiju* é um dos alimentos da tradição cultural Paresi, feito à base de farinha de mandioca.

⁴⁶ A *chicha* é a bebida favorita dos Paresi, feita de massa de mandioca e fermentada em troncos de buriti onde fica por vários dias acondicionada, conforme relata Paes (2002).

⁴⁷ *Haliti*, como se autodenominam os Paresi, tem o significado de “Povo Verdadeiro”, conforme observo em Paes (2002).

5 AS HISTÓRIAS DE TODO DIA

Sin embargo, las historias están inmersas en un sistema particular de representaciones, sentidos y prácticas.

(NAKAGAWA, 1997, p. 194)

Ao abrir mais uma janela de minhas memórias, a intenção é de reafirmar que as histórias fazem parte de nossa vida, atravessam o tempo, o espaço e todas as culturas de um modo ou de outro: “em todo lugar que andamos, somos carregados de histórias para se contar e significados para se criar – dando sentido a nós mesmos e ao mundo que nos cerca” (PLUMMER, 1993, p. 334). Ainda tentando marcar a importância e o lugar que ocupa as narrativas em nossa cultura, não há como passar despercebidas as palavras de Roland Barthes ao dizer da capacidade humana em tomar qualquer elemento como mote para se contar uma história:

No mundo são inumeráveis as narrativas que existem. Em primeiro lugar, há uma variedade prodigiosa de gêneros distribuídos por substâncias diferentes, como se qualquer matéria servisse ao homem como assunto das suas narrativas. (BARTHES, apud ADAM e REVAZ, 1997, p. 15).

Poderia aqui tomar uma série, talvez incontável, de autores e pesquisadores que assentam seus trabalhos na análise das narrativas. São abordagens que consideram tanto aspectos internos quanto externos deste tipo de discurso, assim como assumem caráter mais estrutural ou mais dinâmico; de qualquer modo, há uma ampla gama de formas de se considerar e desenvolver uma análise de narrativa. Tendo em vista os objetivos deste texto, opto somente por apresentar aspectos gerais do estudo das narrativas, localizando, ao final deste capítulo, alguns comentários sobre o cinema como forma narrativa, quando apontarei e estabelecerei algumas aproximações com os estudos da narratologia.

É inegável o reconhecimento de Labov como importante teórico no estudo das narrativas e se torna difícil tratar do assunto silenciando a forma de abordagem deste pesquisador, mesmo que não haja opção por uma postura estruturalista neste trabalho. Para William Labov (1982, p. 360), a narrativa se configura “como um dos métodos de recapitular experiências do passado combinando-se uma seqüência verbal de orações com a seqüência de acontecimentos, os quais (deduz-se) tenham realmente ocorrido”. Em seus estudos de narrativas orais, esse teórico propõe que toda história deve compor-se de três elementos básicos: início, meio e fim. Todavia, uma narrativa de forma completa, em sua forma oral,

costuma organizar-se em seis elementos encadeados: *resumo* (uma ou duas orações iniciais, apresentando a idéia geral da narrativa), *orientação* (apresentará dados gerais sobre o tempo, o espaço, personagem/s, sua situação e atividades), *ação complicadora* (o conflito que se desenrolará no decorrer da trama), *avaliação* (interrupções, retomadas e comentários), *resultado* ou *resolução* (o desfecho da ação complicadora) e a *coda* (sinal que indica o final da narrativa). Ainda que nem sempre todos esses elementos estejam presentes e desenvolvidos, sua análise nos permite pensar as narrativas de forma mais perspicaz.

Embora Labov seja considerado uma referência teórica no assunto, há outras abordagens que caracterizam diferentes formas de narrativa que não se encaixam no modelo laboviano. Contursi e Ferro (2000) sustentam-se em Mumby, para indicar o caráter cultural da narrativa, afirmando que esta é “parte de un terreno complejo y cambiante de sentido que constituye el mundo social, cuyos conflictos son puestos en escena por la narrativa misma” (CONTURSI e FERRO, 2000, p. 102). Assinalam, ainda, essas autoras, que narrativa e tempo são dois elementos intimamente ligados e que “la trama narrativa se construye en una línea temporal que puede contener saltos, vueltas atrás y anticipaciones” (CONTURSI e FERRO, 2000, p. 62). Também optando por conceber a narrativa numa abordagem mais dinâmica, Jonathan Culler (1999) considera a história como uma das formas de se entender o mundo “real”, as nossas próprias histórias, os fatos que fizeram com que chegássemos a um determinado ponto de nossas experiências e, assim, a forma com que constituímos os significados das coisas. Ao defender uma nova abordagem da Sociologia em relação às narrativas, Plummer (1995) afirma que as histórias devem ser consideradas como ações vinculadas, nas quais as pessoas estão comprometidas com as “ações das histórias”. Essas posturas me autorizam a afirmar que as narrativas podem contar mais que simples histórias. Ao abordar a questão da função de uma narrativa, citando Gilbert, Orellana (1999) argumenta que é a partir de várias histórias e através delas que nos posicionamos em relação aos outros, da mesma forma que somos posicionados pelas histórias da nossa cultura. Assim, as narrativas se configuram em importantes artefatos na constituição de sujeitos e culturas.

Enfim, as narrativas estão presentes em todo espaço e tempo da existência humana. Conforme Barthes (apud ARFUCH, 2002, p. 23), anuncia:

‘no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos’, podendo estes apresentarem-se sob diferentes formas e com diferentes objetivos, tais como ‘instruir, entreter, ilustrar argumentos e estabelecer vínculos sociais’ (HOLMES, p. 264),

ou mesmo outros constituídos nas dinâmicas comunicativas. Parto, então, da perspectiva de que as narrativas não podem ser consideradas apenas como uma mera atividade rotineira, ou pertencente a determinados rituais, ou ainda, como um

pasatiempo secundario que se practica alrededor de la hoguera cuando se ha terminado con la 'práxis', sino más bien como un elemento básico y constitutivo de la vida humana (JAMESON, apud NAKAGAWA, 1997, p. 193).

Tomo narrativa como um dos elementos que constituem a rede cultural de produção de significados; uma das formas que nos possibilitam interpretar a vida e o mundo ao nosso redor e através das quais podemos nos interpretar. Deste ponto de vista, posso afirmar que uma das formas pelas quais nos constituímos como sujeito é através de histórias que circulam ao nosso redor – as que nos contam e as que contamos –, nos atravessando e nos interpelando, de modo a constituir “quem somos”, “o que estabelecemos de valor”, “como nos posicionamos no mundo”, “que significados instituímos de mundo”, “que significados atribuímos aos outros”, “que significados atribuímos a nós mesmos”, “que implicações determinados tipos de ação têm”, etc. Como partícipes desta teia de significados, inúmeros são os elementos e artefatos culturais que se movimentam, se cruzam, e se interpenetram produzindo significados, como a família, o grupo de amigos, escola, a mídia, etc. Quero destacar, neste trabalho, o cinema como uma forma de narrativa que se movimenta no fluxo da dinâmica cultural. Assim, em movimentos discursivos, os filmes são sujeitos de ação de poder na instituição de significados e valores culturais e, ao mesmo tempo, são, também, alcançados pelos valores, significados e discursos circulantes, num dado contexto histórico e cultural.

5.1 NARRATIVAS EM TELA

Narrar consiste em relatar um evento, real ou imaginário. Isso implica, pelo menos, duas coisas: em primeiro lugar, que o desenvolvimento da história esteja à disposição daquele que a conta e que, assim, possa usar um certo número de recursos para organizar seus efeitos; em segundo lugar, que a história siga um desenvolvimento organizado, ao mesmo tempo, pelo narrador e pelos modelos aos quais se adapta. (VERNET, 2007, p. 92)

Não há dúvidas de que, em uma história em movimento, as imagens, a trilha sonora, a fotografia, a edição, a caracterização das personagens expressando emoções, nos colocam dentro da história e nos levam, mais fácil e sedutoramente, à trama apresentada. Como já me posicionei em seção anterior, tomo as narrativas como uma forma de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. Nesta direção, entendo que as narrativas cinematográficas se posicionam de certa forma privilegiada, tendo em vista o sedutor convite da magia do movimento e das imagens que constroem a emoção na tela, as quais, num breve espaço de tempo, conseguem articular o início, desenvolvimento e desfecho do enredo de uma dada história.

Tem sido comum atribuir a George Méliès⁴⁸ o desenvolvimento do longa-metragem narrativo, assim como caberia a ele, também, a introdução e uso pioneiro da *edição*, técnica que permite ao cineasta fazer combinações com imagens e cenas, de forma que o “tempo da tela” represente o suposto “tempo real” da história narrada. Turner (1997) cita Sergei Eisenstein, que, além de ser reconhecido como um dos expoentes na técnica da montagem, desenvolveu também estudos na tentativa de compreensão da linguagem do cinema. A partir do ponto de vista deste estudioso do cinema é que se afirma que “os significados gerados pela montagem são mais do que a soma de suas partes, e a técnica de edição que produz a montagem é a técnica básica de estruturação da composição cinematográfica” (TURNER, 1997, p. 39). Com a edição e a montagem tornou-se possível produzir narrativas fílmicas com diversos objetivos; na visão de Eisenstein, por exemplo, o cinema consistia numa ferramenta pedagógica com linguagem própria e modo específico de produzir sentidos, com grande capacidade didática que poderia resultar, inclusive, em benefício político, como informa Turner (1997). A respeito dessa técnica cinematográfica, Xavier (2003, p. 33) faz importante comentário: “A sucessão de imagens criada pela montagem produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela. A montagem sugere, nós deduzimos”.

As narrativas cinematográficas seguem, de forma geral, as estruturas de outras formas de narrativas já comentadas neste espaço; desta forma, é possível falar na composição de histórias com traços estruturais comuns, embora possam elas variar em detalhes específicos à característica particular de cada produção. Assim, pode-se compreender a evolução de uma

⁴⁸ George Méliès, mágico ilusionista francês, era um dos espectadores da célebre sessão em que os Irmãos Lumière apresentaram as primeiras imagens captadas por uma câmera, ocasião em que se sentiu atraído pela magia das imagens em movimento e viu no cinema uma extensão de sua arte. É atribuída a Méliès a inserção de efeitos visuais nos filmes; foi quem introduziu primeiro, em seus filmes, miniaturas mecânicas, fundos pintados e múltiplas exposições para iludir o espectador. É atribuído, também, a este francês a criação do gênero “ficção científica”, a construção do primeiro estúdio cinematográfico, além de ter sido o primeiro distribuidor de filmes, conforme nos relata Thereza Catharina de Góes Campos em seu artigo *Cinema: fotografia e ilusão de movimento*, disponível na página www.abn.com.br/cineartigo.htm, acessado em abril de 2006.

história cinematográfica seguindo uma ordem que envolve funções de preparação, complicação, transferência, luta, retorno e reconhecimento. Considero pertinente lembrar que Silveira (2005) alerta para o fato de que nem sempre uma seqüência de ações caracteriza uma narrativa; esta pede “sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias” (SILVEIRA, 2005, p. 198). Sendo assim, o desenrolar da trama caracterizar-se-á pela diferença entre a situação das ações iniciais e as finais. Isto nos leva à questão da temporalidade na narrativa.

O tempo na/da narrativa pode ser entendido sob três eixos fundamentais, segundo Reuter (2002). O autor explica que podemos contar como primeiro eixo, as categorias temporais convocadas, as quais “correspondem ou não àquelas utilizadas em nosso universo; sua natureza (minutos, dias, séculos); àquilo a que se aplicam (uma pessoa, uma família, uma nação)” (REUTER, 2002, p. 56). Um segundo eixo estaria concentrado no modo de construção do tempo na narrativa, que pode ser explícito, identificável, detalhado ou não. Já o terceiro eixo, apontado por este autor, se refere à importância funcional do tempo, quando este é apresentado como uma simples moldura na narrativa. De qualquer forma, Reuter (2002) afirma que a questão da temporalidade contribui sobremaneira para dar sentido de realidade ou não à história.

Nesta perspectiva aproveito para pontuar que toda narrativa é caracterizada pelo desenvolvimento de uma ação como seu objeto funcional principal. Adam e Revaz (1997, p. 23) assinalam que “a ação caracteriza-se pelo facto de esta implicar uma RAZÃO DE AGIR, um MÓBIL, relativamente àquele que age, o que leva, além disso, à responsabilidade do agente quanto às conseqüências dos seus actos”. Assim, a partir desse entendimento de ação, esta mobilidade e razão de agir, apontadas por Adam e Revaz (1997), é que emergem os personagens da narrativa; são eles que dinamizam e povoam os diversos movimentos da história. Novamente seguindo Turner (1997) procuro aproximação com Vladimir Propp, mesmo que seus estudos tenham sido centrados em contos folclóricos, compreendo ser possível identificar as funções e como nelas são posicionadas as personagens que fazem evoluir a história narrada; assim, é possível perceber a reiteração – mesmo em narrativas de diferentes formas como a literária, a fílmica, a das telenovelas, etc., – de personagens que encarnam determinadas funções: vilão, o doador, o ajudante, a princesa, o expedidor, o herói e o falso herói, etc. São essas personagens que darão corpo e dinamicidade às ações desencadeadas por um dado conflito, o qual comumente é anunciado no início da história e vai evoluindo no decorrer do enredo, conforme anuncia Turner (1997).

Apesar de toda aproximação que possa ser feita com os estudos largamente inspirados nas narrativas literárias, o cinema utiliza-se de recursos técnicos e materiais específicos para compor e contar suas histórias, como a câmera, o filme, o uso de iluminação, uso de equipamentos de som, etc., que compõem uma linguagem própria. Os estudos de Christian Metz estão dedicados, de forma especial, à linguagem cinematográfica, de forma que em seus estudos chega a questionar se a expressão cinematográfica pode ou não ser considerada uma forma de linguagem. Este teórico entende que o termo “código” é mais amplo e adequado para se tratar de cinema do que os termos “língua” e “linguagem”, por esses serem tradicionalmente filiados especificamente à lingüística. Metz defende o uso do termo de “códigos cinematográficos” considerando que esse campo desenvolveu um conjunto de técnicas especificamente circunscritas ao seu uso; admite, entretanto, que a cinematografia faz uso também de códigos partilhados por outros campos de atuação, assim, define a existência de códigos específicos e de códigos não-específicos; para este teórico, o cinema é um meio de caráter “pluricódigo”, pois combina diferentes códigos que podem ser usados por outros meios de comunicação e códigos que são específicos de seu campo de uso. Sobre este assunto, Robert Stam (2003, p. 140) se pronuncia afirmando que é difícil a separação desses dois tipos de códigos, sendo “mais apropriado falar em graus de especificidade”.

Acredito que as questões sobre narrativa, especificamente sobre as cinematográficas, certamente não se esgotam nas linhas gerais apontadas neste espaço, porém, diante da especificidade deste texto, entendo serem suficientes para demarcar um campo de estudos a ser explorado; em seções seguintes abordarei especificamente as questões sobre as técnicas empregadas pelo cinema para compor suas tramas. Nesta perspectiva busco compreender os modos como se constroem as ações das narrativas cinematográficas destacando o modo de ser índio brasileiro nestes últimos trinta anos. Há deslocamentos e recorrências na forma de narrar o índio brasileiro nas narrativas selecionadas?

5.2 CINEMA E VERDADE: UM PACTO

Há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingível. Há quem assuma tal poder revelatório como uma simulação de acesso à verdade, engano que não resulta de acidente mas de estratégia. (XAVIER, 2003, p. 31)

O cinema mexe de maneira quase inexplicável com seu espectador, talvez pelas dimensões da tela, ou mesmo pela preparação da sala de projeção, do sistema de som, auxiliados pelo ambiente escurecido, que procuram concentrar a atenção do espectador na narrativa apresentada, “suspendendo-o” das circunstâncias do mundo real, tentando posicionar esse espectador dentro da história que vai se desenrolando. Talvez seja esse um dos segredos da magia do cinema: a do espectador se colocar “dentro”, como personagem da história narrada. Acompanhamos a história, vibramos, enrubescemos, entristecemos, derramamos lágrimas ou vamos às gargalhadas e nos tornamos próximos das personagens, como se participássemos do enredo na tela. Ao mesmo tempo em que temos o impulso de dizer aos personagens como devem agir para evitar os transtornos que certamente a história lhes reserva, também tomamos emprestadas atitudes que resultaram em boas resoluções dos conflitos enfrentados. Não deixa ele de ser uma bem tramada organização e estruturação de uma história com o objetivo, tácito, de envolver o público numa pretensa teia de “veracidade” apresentada em tela. Fazemos um pacto com o cinema: ele narra uma história, que pode ter contornos fictícios ou não, e nós, espectadores, nos envolvemos e nos colocamos na ordem de acreditar naquela versão de verdade apresentada.

Certamente os irmãos Lumière, na Paris de 1895, quando apresentaram as primeiras imagens em movimento projetadas por seu cinematógrafo, não imaginavam as dimensões que tomaria sua invenção no decorrer da História, embora estivessem convictos do impacto positivo que seu invento causaria na população da época⁴⁹. Em mais de um século de existência, o cinema, já adjetivado por muitos como a “sétima arte”, assumiu diferentes perfis, incorporando o que de melhor podiam lhe oferecer as inovações tecnológicas e a criatividade humana; o cinema inventou, inovou, encantou e continua a fazê-lo, incessantemente. Em seções seguintes abordarei alguns aspectos que considero relevantes na trajetória histórica do cinema desde a sua criação. Não me deterei nos diversos gêneros que categorizam as narrativas cinematográficas, mas é sempre bom lembrar que o mercado de divulgação e comercialização dos filmes costuma organizar e categorizar as histórias sob diferentes enquadramentos, tais como: drama, aventura, policial, documentário, ficcional, western e suspense entre tantos outros. O trabalho de investigação, assim como as discussões que aqui me trazem, considera as narrativas selecionadas como ficcionais, mesmo que algumas de suas histórias sejam baseadas em fatos verídicos. Assim, continuo esta seção com alguns apontamentos focando, mesmo que de forma abreviada, a linguagem deste artefato cultural,

⁴⁹ Segundo Duarte (2002), os dois irmãos resolveram eles mesmos explorar o potencial de sua invenção motivados pela grande número de pessoas que acorriam às salas de exibição.

forma de linguagem que vai configurar uma dada versão de “verdade” movimentando-se na tela.

Desde seu aparecimento, o cinema vem dinamizando e instituindo uma forma específica de se comunicar, podendo ser descrita e abordada como “linguagem cinematográfica”⁵⁰, caracterizando-se por ser “fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados” (DUARTE, 2002, p. 37). Vale lembrar Vernet (2007) que considera a arte do cinema – entre todas – como aquela que parece ser a mais realista, “pois tem a capacidade de reproduzir o movimento e a duração e restituir o ambiente sonoro de uma ação ou de um lugar” (VERNET, 2007, p. 134).

Embora cada diretor cinematográfico possa ter estilos e formas características de trabalhar para forjar os sentidos das narrativas, é possível se falar em elementos significadores básicos que se tornaram comuns nas produções cinematográficas. Necessário frisar que, embora sendo considerados básicos, os modos de uso desses recursos são específicos a cada produção, mesmo assim, é possível se apontar, a título de exemplo, algumas dessas técnicas que, no decorrer da história, se tornaram mais usuais nas produções cinematográficas. Considero importante, ainda, informar ao leitor que não faço uma exposição sistemática e mais prolongada do assunto tendo em vista que os objetivos desta Tese não se propõem a uma análise mais acurada do uso de tais recursos técnicos.

A edição tem grande parcela de responsabilidade no estabelecimento de sentidos de uma história a ser narrada nas telas cinematográficas; Aumont (2007) argumenta que a montagem se concretiza em processos de seleção, agrupamento e junção, buscando “a partir de elementos a princípio separados, uma totalidade que é o filme” (AUMONT, 2007, p. 54). Articulando os diferentes sistemas, selecionando cenas, efetuando cortes, por exemplo, a edição tem por objetivo provocar no espectador a impressão de que a história, na tela, se desenrola em continuidade de tempo e unidade espacial, imprimindo um sentido de coerência, tecendo um “efeito de verdade”: o manejo da câmera – aproximando, distanciando, fazendo um *close up* –, a inserção de iluminação, de recursos de sonoridade, entre outras técnicas, se fazem determinantes no magnetismo que envolve o espectador na verdade da tela.

Para Turner (1997), o manejo da câmera se configura na prática mais complexa da produção cinematográfica, já que, de certa forma, ela define significados da história narrada.

⁵⁰ Embora seja comum o uso desta expressão, é preciso registrar que há divergências na aceitação dos modos de se referir à forma de comunicação cinematográfica; em Stam (2003) há importante e esclarecedor registro sobre esse debate.

Desta forma, a escolha de material de gravação, ângulos, enquadramentos, movimentos, o próprio posicionamento da câmera são diferenciais para os significados com os quais a narrativa se propõe a jogar com o espectador. Já nos acostumamos a cenas de *flashback* apresentadas em preto-e-branco, assim como com as imagens distorcidas trazendo para as telas cenas sugerindo personagens fazendo uso de drogas, por exemplo. O uso da câmera, considerando o ângulo de posicionamento da mesma em relação ao objeto em foco, influencia sobremaneira o significado que é dado à cena; em tomadas elevadas pode sinalizar, ao espectador, cenas que acentuam certo grau de poder, quando dirige sua lente a um personagem, ou indicar tensão e medo, por exemplo, ao filmar uma cena de perseguição do alto de um helicóptero. Muito utilizado também é o recurso de operar a câmera de modo que a cena represente o ponto de vista de um determinado personagem; assim, o ângulo, o movimento da câmera, a velocidade das imagens fazendo com que o espectador acompanhe a cena como se estivesse ocupando a posição do personagem naquele momento. Inúmeros são os modos de uso da câmera para forjar determinados sentidos em uma produção cinematográfica, que aqui são apresentados de forma muito abreviada a título de exemplos.

Outro elemento de papel decisivo na instituição de sentidos em uma narrativa fílmica é a iluminação. Turner (1997) considera que este elemento cumpre dois objetivos numa produção, sendo o primeiro o de destacar e marcar um estado emocional do personagem ou mesmo de “dar o tom” da narrativa. Assim, em tons sombreados e escurecidos, acompanhamos personagens e cenas envolvidos em situação de mistério, angústia e ambigüidade. A mesma tonalidade é empregada em filmes que abordam dramas em campos de batalha, ou ainda, em narrativas futuristas tentando marcar a possibilidade de degradação do mundo provocada pelo descuido humano para com o planeta. Contrariamente, o uso de iluminação intensa quer sugerir ao espectador uma condição de leveza, tranqüilidade e bem-estar. A segunda meta da iluminação é de conferir realismo à cena, de modo que, se “bem-sucedida, os atores estarão tão natural e discretamente iluminados que o espectador não perceberá a iluminação como uma tecnologia à parte” (TURNER, 1997, p. 62).

As questões relacionadas à inserção de som das narrativas fílmicas também se apresentam como básicas na instituição de sentidos cinematográficos e ainda são imprescindíveis para imprimir um tom de realidade às cenas que se desenrolam na trama. De modo geral, a produção cinematográfica se cerca de cuidados buscando a melhor sincronia entre sons e imagens: da voz do ator com o movimento dos lábios, assim como sons de explosão de bombas, do estampido de um tiro, de passos que se aproximam ou se distanciam, do estilhaçar de vidros, por exemplo, sincronizados às respectivas imagens. Em se tratando de

trilha sonora, a música que acompanha as cenas do filme enfatiza as diferentes nuances da carga emocional da trama e convida o espectador: “A música significa, ‘sente por nós’, acentua a força das imagens e, de certo modo, nos conduz pela mão na história sendo contada” (DUARTE, 2002, p. 48).

Enfim, são vários, complexos e criativos os recursos empregados numa produção cinematográfica que visam imprimir, no espectador, um efeito de verossimilhança, seja a narrativa baseada em fatos verídicos ou não. Constituem eles uma espécie de código empreendido pelo espectador nas suas próprias vivências assistindo o filme. De qualquer forma, o que importa para esta discussão é que a narrativa fílmica é uma forma de representação de fatos oferecidos ao espectador.

JOÃO E MARIA

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

(Chico Buarque e Sivuca)

O Cine Horizonte: a magia das cores e o movimento em tela

Quando criança, vi nascer um cinema bem em frente à minha casa. Quando alguém comentava sobre o assunto ou sobre o lugar, eu, envaidecida, dizia prontamente: “moro bem de frente!!”. E lá estava ele, do outro lado da rua! O *Cine Horizonte* era imponente! Majestoso! Tudo ali me encantava: sua arquitetura externa – arrojada para a época, seus corredores, as cortinas, os cartazes anunciando os filmes e até mesmo as correntes (ou cordas, não me recordo claramente) que separavam e protegiam os painéis com a publicidade das películas a serem exibidas. Ah! Como eu invejava os funcionários daquele lugar; eu imaginava que eles eram capazes de ver todos os filmes! Quanto a mim? Restava ver *Paixão de Cristo*, repetidamente todos os anos na época das comemorações pascais – já se tornara um ritual para a família. Vestíamos nossa melhor roupa e lá íamos enfrentar duas longas filas; uma para a compra de ingressos e a outra para a entrada no cinema. Era o filme “ideal” para se ver, inclusive sendo sugerido pelos religiosos da paróquia. Não sei ao certo qual era a intenção dos sacerdotes ao fazer tal sugestão, mas se fosse a de que eu acreditasse com mais veemência naquela narrativa bíblica, devo confessar que isso realmente funcionava: as imagens da trajetória e sofrimento de Cristo até sua morte realmente me interpelavam de modo significativo, de forma que eu saía do cinema aos prantos, convencida realmente de que tudo aquilo acontecera para “minha salvação”.

Minha relação com o *Cine Horizonte* teve ainda outros encontros que ficaram marcados em minhas memórias de infância: as várias histórias do *Jeca Tatu*, assim como as tristes cenas de *Coração de Luto*, entre outros filmes que ainda são facilmente resgatados quando me solicitado um trabalho de memória. Nos filmes do *Jeca*, as cenas reforçavam todos os ensinamentos da família sobre os cuidados com a saúde e higiene, além de mostrar que, na eterna luta do bem contra o mal, o primeiro seria sempre o vencedor. Com *Teixeirinha* eu aprendia sobre a superação através da história de um garoto solitário, após a trágica morte repentina de sua mãe, que chegara ao sucesso profissional por méritos de seu esforço pessoal (e um pouco de sorte, claro!), me levando a crer que eu também poderia ascender na vida apesar das condições adversas em que eu acreditava me encontrar.

Já adolescente, o filme *Friends* também me comoveu⁵¹ significativamente ao ver na grande tela a história de dois adolescentes vivendo sua primeira paixão, que resultava na gravidez da garota ainda muito jovem para ser mãe. O sofrimento, o abandono e a

⁵¹ A melodia de Elton John, tema musical do filme, ainda embala minhas memórias.

discriminação da sociedade em relação à menina reforçavam as lições sobre como me “cuidar” com os garotos, que minha mãe incansavelmente repetia na rotina de casa; além, é claro, de estar estampado na “telona” o ato pecaminoso da relação sexual fora de um casamento abençoado pela igreja. A gravidez indesejada e o conseqüente sofrimento e discriminação social em relação à garota era uma lição sobre o “castigo divino” ante o ato pecaminoso da descuidada e não recomendada relação sexual. Por mais que o encanto e a ternura do amor entre os dois adolescentes enchessem meu coração de expectativa de também viver uma relação de tal natureza, a lição moral capturava e subjetivava meu modo de pensar uma futura relação a dois. Nessas e em outras situações eu “aprendia” muita coisa sem me dar conta do ato pedagógico que se constituía em tudo que estava a meu redor.

É evidente, entretanto, que não só freqüentando o cinema eu estava refinando e reafirmando conceitos, significados e valores aceitos como verdadeiros na cultura da qual eu participava. Também fica claro que muitos dos conceitos e valores que construí ao longo de minha infância se transformaram com outras experiências em diferentes momentos de minha vida; da mesma forma, os que tenho hoje como válidos poderão não mais sê-lo, imbricados que estão na trajetória das dinâmicas que me constituem como sujeito cultural.

6 CINEMA/ESCOLA. ESCOLA/CINEMA: PEDAGOGIA DA “GRANDE TELA”

Cinema e televisão não são apenas veículos que permitem circular mitos e tradições ou, com menos força, críticas e contestações. São campos de formação da cultura que catalisam uma nova esfera pública de informação, entretenimento e debate capaz de produzir saltos que mudam a natureza do processo. (XAVIER, 2003, p. 12)

O “escurinho do cinema”⁵² nos absorve; os movimentos na tela e a acústica do ambiente tragam todos os nossos sentidos. Ao apagar as luzes da sala de projeção, aceitamos o convite para mergulhar em uma história, que acompanhamos atentamente em cada detalhe de cena. Não assistimos, simplesmente, a um filme: participamos da trama, ora como se na cena estivéssemos em forma invisível, ora como espectador, reagindo aos possíveis desdobramentos da ação. Certos momentos nos despertam o desejo de estar no lugar do personagem, podendo encaminhar as ações de modos diferentes, e pensamos ou até cochichamos a quem nos acompanha: “se fosse eu...”. Concordamos, discordamos e protestamos com a condução da história. Avaliamos os personagens e os posicionamos como bons, maus, ingênuos, intrépidos, impulsivos, românticos, etc. Dialogamos com a trama e argumentamos segundo nossos valores, do mesmo modo como podemos ressignificar ou mesmo constituir valores que ainda não faziam parte de nosso repertório cultural. Como Fabris (2005) assinala, ao tratar das histórias de cinema,

São histórias que nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, elas embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. (p. 21)

O caráter sedutor do cinema torna-o importante instrumento de circulação e negociação de valores e significados culturais de considerável força de efeitos, tendo em vista seu largo alcance e o envolvimento do espectador com a história na tela, desafiando-o ao jogo de sentidos. Certamente sem a força de sentidos que damos hoje ao termo “Pedagogia Cultural”, a estrutura cinematográfica, desde seus primórdios, já acionava grande entusiasmo por parte de muitos interessados na nova tecnologia, tanto reações de encantamento quanto de questionamentos e críticas diante de seu potencial, digamos assim, pedagogizante. Stam (2003) traz vários exemplos dessas preocupações, de natureza ambivalente, pelas quais alguns entendiam e festejavam o cinema por este revelar perfil democratizante e universal, podendo

⁵² Tomo emprestada esta expressão da canção *Flagra* de autoria de Roberto de Carvalho e Rita Lee.

alcançar as mais diversas classes sociais; outros, porém, temiam que “pudesse contaminar ou degradar o público das classes baixas, induzindo-o ao vício e ao crime” (STAM, 2003, p. 40). Chamo a atenção para uma citação com a qual Stam (2003) ilustra certo posicionamento da imprensa brasileira em relação aos ideais cinematográficos, preocupada com o que os filmes poderiam “ensinar” aos jovens da década de trinta: “Essa mocidade não pode aceitar essa arte que ensina a revolta, a falta de hygiene, a luta e a eterna briga contra o que tem o direito de mandar” (*CINEARTE*, apud STAM, 2003, p. 42)⁵³. O exemplo que trago é somente para ressaltar que, já no início de sua história, o cinema era percebido como um instrumento de interpelação e, possível, transformação de sujeitos, significados e valores sociais. Reafirmo, assim, que o cinema é mais que um simples veículo de entretenimento, cuja compreensão pode ser extensiva à outros artefatos midiáticos.

Afirmo com Fabris (2005, p. 21) que “os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, criam um sistema de significações”. O cinema é um movimento permanente de representações, de produção de significados, com os quais os sujeitos interagem de diversas formas, podendo ter atitudes de “acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas. Nesse processo de interação com a imagem há sempre um investimento de emoções” (LOURO, 2000, p. 424). Hall (1997) já sinalizou sobre a importância das emoções, comentando “sobre nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós” (HALL, 1997, p. 26). Em suma, funciona nele um processo de subjetivação imbricado num jogo de disputas de poder, entre quem narra e quem é narrado; entre quem define o que é o sujeito e quem se assujeita a tal definição. No caso de que estou aqui tratando, o cinema, ao contar histórias, fictícias ou não, está em posição de exercer o poder de narrar o outro, instituindo significados e posicionando sujeitos.

⁵³ Faço opção de registro desta citação seguindo a forma de grafia de palavras tal qual o autor o faz, respeitando as norma ortográficas da época em que fora produzida.

6.1 ÍNDIOS, MOCINHOS E BANDIDOS: A PEDAGOGIA COLONIALISTA DESENHANDO O “OUTRO”

Narrativas de dominação sobre encontros coloniais sugerem que “nós”, embora imperfeitos, somos, pelo menos, humanos, ao passo que “eles”, os não-europeus, são irracionais e sub-humanos. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 177)

Em seções anteriores, fiz alguns apontamentos sobre o caráter pedagógico do cinema, entendendo que seus recursos produzem efeitos subjetivadores; no diálogo entre espectador e a narrativa fílmica há todo um jogo de significados e valores, ressignificando ambos os envolvidos: a narrativa e o espectador. Na esteira dos estudos de Said (2007), é possível compreender como se deu a “orientalização” do Oriente, pelo Ocidente, sob efeito de empreendimentos discursivos compondo um lugar, identidades, práticas culturais, etc. Nas palavras de Said, “tanto quanto o próprio Ocidente, o Oriente é uma idéia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente” (SAID, 2007, p. 31). Albuquerque Júnior (1999) também desenvolveu interessantes estudos sobre o que denomina “invenção do nordeste”, afirmando que esta identidade regional tem uma emergência historicamente datada, fruto de disputas de poder e lutas políticas. Tanto os estudos de Edward Said quanto os de Durval Albuquerque nos alertam para o fato de que toda versão histórica e posicionamento de sujeitos se dá dentro de uma rede de interesses, regidos por determinados regimes de verdade. Tais estudos nos estimulam a pensar a constituição das identidades, de sujeitos e culturas indígenas arquitetadas sob o regime discursivo da Modernidade, mais especificamente falando, sob efeito das práticas colonialistas, empreendidas largamente por europeus e seus descendentes a partir do século XVI. Parece-me inegável aceitar a “invenção” de índios, para nós, ocidentais, como produto de estratégias discursivas, alicerçando e fortalecendo a visão eurocêntrica de mundo.

Em bem articulada crítica aos desenhos eurocêtricos que deram contorno à grande parte das produções cinematográficas na história, Shohat e Stam (2006) lembram que o aparecimento do cinema coincidiu com importantes disputas por domínios territoriais: britânicos ocupavam e dominavam partes do continente africano e os norte-americanos, por sua vez, avançavam nos territórios ocupados tradicionalmente por culturas indígenas. Este fato se torna relevante na medida em que se permite pensar cinema e colonialismo num dinâmico jogo de produção e fortalecimento mútuo, compondo uma imbatível dupla de

instituição de significados e de valores culturais, baseados no que de mais “puro” se podia pensar sobre o mundo e a humanidade, naquela época.

As viagens de exploração do Novo Mundo produziram farto material de registro em forma de cartas, fotografias, desenhos, mapas, etc, que tornaram os europeus conhecedores da colônia e dos nativos que lá viviam. Pero Vaz de Caminha, Jean de Léry, Hans Staden, Padre Anchieta, Padre Manoel da Nóbrega e outros religiosos da Companhia de Jesus, só para citar alguns dos mais expressivos e conhecidos autores desses documentos, que muito contribuíram para tornar visível, ao “mundo civilizado”, o que caracterizava o contexto da recém colonizada América. Importante assinalar que nesses registros “não se representava o que se tinha diante dos olhos, mas o que era possível e lícito representar, segundo normas e cânones muito bem fixados” (MELO E SOUZA, 1996, p. 7)

Localizando a “descoberta das Américas” concomitante à expansão do mercado europeu, mais que fortalecer e manter o predomínio na nova terra, Raminelli (1996) aponta que o projeto colonizador tinha o objetivo de integrar o ameríndio ao sistema mercantilista, como mão-de-obra escrava nos novos empreendimentos. Ao ressaltar os marcadores identitários que faziam dos nativos seres primitivos e seres humanos inferiores, os colonizadores justificavam sua interferência e consolidavam a operação de conquista. “Os índios foram, então, denominados de gentios, bárbaros, selvagens e antropófagos. A partir dessas nomeações, os colonizadores pretendiam ressaltar o primitivismo dos nativos e sua incapacidade de gerir a própria vida”. (RAMINELLI, 1996, p. 13-14).

Ao investigar diversos registros de viajantes da época da colonização, Raminelli (1996) encontrou mapas, desenhos, pinturas e cartas noticiando o barbarismo dos nativos americanos, aproximando estes sujeitos ao entendimento aristotélico de uma espécie humana inferior⁵⁴. “As guerras entre os selvagens povoam as imagens pictóricas produzidas entre os séculos XVI e XVII. A cartografia, a pintura e a literatura de viagem reproduzem em detalhes a ferocidade dos combates travados entre os nativos da costa do Brasil” (RAMINELLI, 1996, p. 56). Os rituais de antropofagia e a “sede de vingança” se faziam destaques, de forma geral, em todas as formas de registro sobre os nativos do Novo Mundo. Em sua investigação o autor identifica modos de representação dos ameríndios que parecem querer revelar ao velho continente a barbárie como característica principal dos índios da América, e ainda, que esses povos teriam um gosto natural pela guerra. As disputas e os conflitos intertribais acabavam

⁵⁴ Vale registrar a origem grega do termo *bárbaro*, que, nos séculos VII e VI era utilizado para nomear e se referir aos estrangeiros.

por auxiliar o domínio dos portugueses nessa terra, que estrategicamente se tornavam aliados de uma tribo para depois estimulá-los à captura dos inimigos.

Contudo, é preciso notar, acompanhando este pesquisador, que havia uma disputa entre religiosos e colonizadores no modo como constituíam a identidade dos ameríndios. Arrisco-me a dizer que, quando assumiram a tarefa de “salvação” das recém almas viventes no novo continente colonizado pelos europeus, os jesuítas não imaginavam a dimensão do trabalho que teriam pela frente. Após longa e tumultuada viagem marítima, por dias a fio, os religiosos encontrariam uma terra inóspita, onde, além de florestas tropicais que escondiam animais perigosos e outros riscos, ainda havia os habitantes nativos que tinham a prática do canibalismo como característica em evidência de seu modo de viver, conforme relatos encontrados por Raminelli (1996).

Entendendo que Deus criara todos os homens em iguais condições e com a mesma potencialidade de se tornarem cristãos, bastava aos jesuítas que perseverassem no trabalho de oportunizar ao nativo o encontro com o “verdadeiro Deus”. Com essa perspectiva os relatos dos padres Simão de Vasconcelos, Yves d’Evreux e Manuel da Nóbrega acentuam as atividades de catequese, junto aos ameríndios, como uma verdadeira retomada da evolução humana, como conclui Raminelli (1996). O autor nos informa, também, que alguns religiosos percebiam nos gentios da América uma verdadeira inclinação para o cristianismo, como contam as correspondências trocadas entre os religiosos da Companhia de Jesus. Os habitantes do Novo Mundo pareciam já vivenciar muitos dos preceitos do cristianismo, não se importando com bens materiais e se mostrando muito generosos com todos, excetuando-se somente seus inimigos. “Os índios participavam das procissões e ladainhas, escutando os padres sempre que eram conclamados. Sabiam tão bem a doutrina na sua língua quanto os portugueses e demonstravam tanta devoção que emocionavam os jesuítas” (RAMINELLI, 1996, p. 43).

A boa receptividade dos indígenas aos estrangeiros não se fazia um coro em uníssono. Mesmo ressaltando os “bons costumes” de vários grupamentos, os religiosos também reconheciam a barbárie, assim como os colonos europeus, entre muitos grupos que resistiam à catequização. Os próprios sacerdotes foram vítimas da violência dos ameríndios, sendo que muitos deles foram submetidos aos rituais antropofágicos, fazendo-os mártires da catequização. A circulação dos relatos sobre esses fatos “valorizava a catequese e ressaltava a missão heróica dos enviados da Igreja” (RAMINELLI, 1996, p. 17), conclamando pela continuidade da dura missão na conversão dos gentios da América.

É necessário informar que esta seção não tem o objetivo de mapear a trajetória dos modos de representação do índio brasileiro no decorrer da história, tampouco dar conta de todas as formas que já foram inventadas para representá-los. Escolhi destacar as representações que foram construídas no início do período colonial por entender que ali “surgiu” a figura do índio brasileiro, sob a ótica do europeu. Embora de modo bem resumido, penso ter registrado as representações mais recorrentes que circularam naquela época e que, de um modo ou de outro, persistiram como verdade nesses mais de quinhentos anos de história em nosso país. Tendo em vista que cinema é o foco de interesse deste trabalho, passo a discutir como esse artefato cultural participou dessa teia discursiva fazendo circular e – por que não – fortalecendo esses modos de representação.

As façanhas das aventuras colonialistas em terras longínquas serviam ao cinema como rico e atrativo material de composição de roteiros, cujas histórias, quando projetadas nas telas das metrópoles funcionavam como eficiente ferramenta de fortalecimento das identidades nacionais e, de modo mais abrangente, fortalecimento e justificativa de todo o projeto de colonização.

A câmera penetrava uma zona estrangeira e familiar como um predador, apoderando-se de um ‘espólio’ de imagens como matéria-prima a ser reformulada na ‘metrópole’ e vendida para espectadores e consumidores ávidos por sensações. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 155)

Contando a história do colonialismo sob a perspectiva do colonizador, o cinema oferecia um espetáculo, no qual o uso de termos como “nativo” e “animal” era adequadamente aplicado à forma como eram representados africanos, asiáticos, índios e sul-americanos mostrados nas imagens cinematográficas⁵⁵. Em geral, os povos colonizados eram narrados com atributos que muito os aproximavam ao estado de selvageria, sendo possível dizer que a sexualidade, a nudez, a prática religiosa específica bem como suas definições de cosmologia, ocupavam certa centralidade: além da nudez, era evidenciada a ausência de contornos morais no comportamento sexual, principalmente o das mulheres – se considerados os códigos morais europeus; era mostrada, também, a expressão religiosa assentada no fetichismo, muito distante da crença no “verdadeiro Deus” ocidental, entre tantos outros comportamentos “inaceitáveis” para sujeitos “civilizados” da época.

⁵⁵ Shohat e Stam (2006) fazem extenso mapeamento de narrativas fílmicas que muito contribuíram na inscrição de colonizados sob essa lógica de representação.

Enfim, tratava-se de uma somatória de estratégias colocadas em funcionamento que contribuíam, sobremaneira, para a efetiva divisão entre o “puro” e “humano”, de descendência européia, e “os outros”, os não-europeus. Uma lógica que operava no fortalecimento da identidade do colonizador, sustentada na valorização dos atributos de sujeito letrado, macho, branco, judaico-cristão. Embora as afirmativas estejam aqui registradas em tom de pretérito, essa lógica, de certo modo, ainda se faz atual. Assim, nessas últimas três ou quatro décadas de nossa história, o cinema ainda tem feito circular muitas narrativas posicionando o índio brasileiro inscrito nesse quadro representacional. As películas que citei no início deste texto conservam e evidenciam esses mesmos modos de “ser índio”, ou seja, são narrativas que caracterizam e fortalecem a dicotomia do índio, como primitivo, e do ocidental como o sujeito humano civilizado.

Antes de passar para o registro das análises dos filmes escolhidos para esta investigação, não poderia deixar de fazer uma breve explanação sobre a história do cinema, optando por focar a trajetória brasileira. Encerrando a seção trago alguns apontamentos que marcam a presença de índios brasileiros em nossa cinematografia. A opção por esta apresentação de forma sintética se justifica pelo fato de que há farto material já publicado sobre o assunto, portanto de fácil acesso aos interessados em maiores detalhes. Considero relevante citar Stam (2003) como rica e esclarecedora fonte de consulta, cuja obra não faz opção por um registro de ordem cronológica, mas, de modo didático, apresenta os principais movimentos teóricos que configuraram a história do cinema até contextos atuais.

6.2 CINEMA: COMEÇANDO UMA HISTÓRIA

Segundo relato de Duarte (2002), no ano de 1895, em Paris, os irmãos Lumière apresentaram, para um público restrito, as primeiras imagens registradas num cinematógrafo. A autora nos conta que a projeção se tratava de “filmes curtos, com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade” (DUARTE, 2002, p. 23). O filme narrativo veio a se estabelecer efetivamente no início do século XX (TURNER, 1997). Embora sejam esses franceses os oficialmente tidos como inventores do cinema, em 1888, nos Estados Unidos, Thomas Edison já rodara cerca de quinze metros de filme, considerando que o uso da nova tecnologia deveria estar voltado para informação e não para o divertimento, como pontua Turner (1997).

Graeme Turner (1997) observa que a análise estética tem merecido especial atenção nos estudos sobre cinema, embora outros modos de estudá-lo também tenham sido realizados.

A história do cinema e dos modos pelos quais tem sido estudado já foi escrita sob várias perspectivas: como narrativa dos principais filmes, estrelas e diretores; como a história de uma tecnologia sempre em evolução e de ilusões cada vez mais realistas; como história industrial de Hollywood e das corporações multinacionais que a sucederam; como história cultural, na qual o cinema é visto como um reflexo ou indicador dos movimentos da cultura popular do século XX. (TURNER, 1997, p. 11)

O Brasil não tardou a conhecer o cinematógrafo, sendo que em 1898 já se tinha notícia dos primeiros passos de constituição de uma cinematografia brasileira, conforme aponta Duarte (2002). Segundo esta pesquisadora, “entre 1908 e 1911, um grande número de curtas-metragens de atualidades, de vistas e paisagens e de longa-metragens de ficção foi realizado no país” (DUARTE, 2002, p. 32). O governo de Getúlio Vargas reconhece a importância e o alcance social dessa nova tecnologia e em 1937 cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo, com o objetivo principal de valorização da cultura brasileira através do incentivo à produção e exibição de filmes com temáticas exclusivamente nacionais, segundo nos informa Duarte (2002).

Importantes companhias brasileiras apostaram no cinema industrial, sendo a Atlântida, fundada nos anos 40, e a Vera Cruz, criada na década seguinte, as principais empresas de investimento no setor, chegando a contratar em outros países profissionais reconhecidamente especializados, com fins de aprimoramento da qualidade técnica e dos profissionais do cinema nacional. Esse foi um período considerado de excelente produtividade, quando se destacaram os gêneros da comédia e das chanchadas, sendo que o aparecimento dos estúdios da Vera Cruz estaria justamente se propondo, segundo Duarte (2002), a produzir filmes que se diferenciariam pelo elevado padrão técnico, artístico e cultural. Embora os investimentos tenham sido vultosos, o retorno financeiro não alcançou o esperado, sendo que já em “1954 a Vera Cruz naufragava, levando consigo a perspectiva de implantação de um sistema de produção industrial de filmes no país” (DUARTE, 2002, p. 34). A citada autora ainda nos esclarece que outros movimentos foram desencadeados, como o inaugurado pelas obras de Nelson Pereira dos Santos, no final da década de cinquenta, conhecido como *moderno cinema brasileiro*.

De acordo com Xavier (2001), no final desta mesma década e início da década de setenta, as obras produzidas dentro dos períodos que se passou a denominar de *Cinema Novo*

e *Cinema Marginal* geraram debates polêmicos. Esses debates, como era de se esperar, acabaram por fazer emergir um movimento de características mais abrangentes em termos de estilos e idéias, o que levou a produzir no Brasil uma “convergência entre ‘política dos autores’, os filmes de baixo orçamento e a renovação da linguagem, traços que marcam o cinema moderno, por oposição ao clássico e mais plenamente industrial” (XAVIER, 2001, p. 14).

Conforme Duarte (2002), a partir da década de setenta o cinema brasileiro viveu um período de intenso fortalecimento e produtividade, porém, foi marcado por polêmicas em torno da atuação de órgãos estatais responsáveis pelo apoio à produção e circulação de filmes nacionais, a Embrafilme e o Concine. Com a extinção, em 1990, destas instituições, o cinema nacional se caracterizou por acentuada queda na produção e circulação de filmes, somente recuperada na década de noventa, quando passou a vigorar a lei de incentivo fiscal que revigorou o mercado de filmes nacionais. Não sendo a historiografia do cinema brasileiro o objeto principal do presente trabalho, opto indicar, para informações mais detalhadas, a obra de Duarte (2002) que faz um interessante registro de algumas obras e seus respectivos diretores/produtores que marcaram efetivamente a trajetória do cinema nacional.

6.3 ÍNDIOS NO CINEMA VERDE E AMARELO

Cunha (2000) realizou interessante trabalho que resultou na Dissertação de Mestrado intitulada *Cinema e Imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70*, da qual, em desdobramento, publicou o texto *A imagem do índio no cinema brasileiro*⁵⁶, que muito contribui para a pesquisa que ora é apresentada. Nesta seção, utilizarei referências do citado autor, porém também me instrumentalizo com informações disponíveis em diversos sites sobre cinema. De forma especial, faço uso da página www.adorocinemabrasileiro.com.br, a qual, na minha visão, apresenta ampla cobertura sobre as produções em telas brasileiras.

No texto acima citado, o autor faz um apanhado geral de filmes que apresentam em seus roteiros personagens índios, mencionando películas produzidas a partir de documentários

⁵⁶ Disponível em <http://www.mnemocine.com.br/osbrasisindigenas/edgar.htm>, acessado em março de 2006.

registrados pela Comissão Rondon⁵⁷, ainda no início do século passado, feitos pelo Major Luiz Thomas Reis. “No interior dessa produção fílmica podemos destacar Os Sertões de Mato Grosso (1912) e Expedição Roosevelt (1914), ambos lançados comercialmente em 1915 e Rituais e Festas Bororo de 1916, seu filme mais conhecido, entre outros” (CUNHA, 2006, p.1). Seguindo a trilha de filmes posicionados no gênero documentário, o autor nos informa dos trabalhos do amazonense Silvino Santos, que, financiado pelos coronéis da borracha da época, produziu e lançou *No país das Amazonas* (1921) e *No rastro do Eldorado* (1924-25), nos quais, entre os diversos elementos amazônicos focados, figuravam as imagens de índios daquela região.

Ainda no início do século passado, as primeiras películas do gênero ficcional a trazerem a imagem de índios circularam nos espaços cinematográficos brasileiros. Essas películas vieram celebrar a fase indianista de José de Alencar⁵⁸, com a transposição para as telas das lendárias aventuras imaginadas por esse autor sobre o encontro entre índios e os não-índios. Assim o cinema passou a narrar essa clássica fase da literatura brasileira fazendo circular as histórias de *Iracema*, no ano de 1919, *O Guarani*, em 1916, ambas produzidas pelo italiano Vittorio Capellaro. O filme *Ubirajara* foi produzido em 1919 por Luiz de Barros, e, novamente, aparece uma outra versão de *O Guarani*, em 1920, versão esta produzida pelo cineasta João de Deus. O autor continua apontando outras obras, agora produtos de adaptação, na primeira metade do referido século, como *O caçador de diamantes* (1932), em mais uma produção de Vittorio Capellaro, apresentando uma narrativa das aventuras dos bandeirantes no século XVII. Em 1937 Humberto Mauro, inspirando-se na carta de Pero Vaz de Caminha, produz e oferece ao público o *Descobrimento do Brasil*. A temática indígena nas telas brasileiras também aparece no gênero da chanchada, através de *Casei-me com um Xavante* (1957) de Alfredo Palácios.

⁵⁷ Chefiada pelo então Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas, conhecida como “Comissão Rondon”, foi criada em 1890, com objetivo de implantar linhas telegráficas que ligassem as fronteiras do país e promovessem sua ocupação. Por volta de 1907, a referida comissão deslocou a atenção de suas ações do telégrafo, que ficara obsoleto, para a figura do índio, que passou a ser considerado um “guardião de fronteiras” e um trabalhador nos postos telegráficos em funcionamento.

⁵⁸ Nascido no Estado do Ceará no ano de 1829, José de Alencar bacharelou-se em Letras e Direito no Rio de Janeiro, onde iniciou e desenvolveu sua consagrada carreira de escritor do Romantismo brasileiro. No ano de 1856 se projetou no meio literário com “Cartas sobre a Confederação dos Tamoios”, numa crítica ao poema “Confederação dos Tamoios” de Gonçalves de Magalhães. Distanciando-se do estilo português, em voga na época, utilizou-se de uma escrita mais brasileira, sendo considerado um dos maiores romancistas de nossa literatura, caracterizando-se por exaltar, em seus textos, a identidade e cultura nacionais. Costuma-se dividir toda a obra ficcional de Alencar em quatro fases: urbana, indianista, regionalista e histórica. Para interesse do presente texto, citamos apenas obras da fase indianista de José de Alencar, quando escreveu os romances “O Guarani”, “Iracema” e “Ubirajara”; ainda na trilha da fase indianista, como teatrólogo, é autor de “O Demônio Familiar”; “Mãe”; “Verso e Reverso”; “As Asas de um Anjo”; e “O Jesuíta”.

Os índios, como personagens fílmicos, continuam a povoar as histórias em narrativas contemporâneas. No ano de 1969 o cineasta Walter Lima Júnior coloca em circulação um filme de ficção futurista, *Brasil ano 2000*, no qual os membros de uma família, em fuga da devastação e perseguições militares em meio a Terceira Guerra Mundial, são obrigados a se fingirem de índios durante a visita de um general, fato este que gerará o desenrolar da história. Nelson Pereira dos Santos, em 1971, lança *Como era gostoso o meu francês*, roteiro baseado em anotações de viagem de Hans Staden, que narra a história de um aventureiro francês feito prisioneiro por índios Tupinambás, cuja cultura tem por tradição a apreensão do conhecimento e poderes do inimigo através de ritual antropofágico. Enquanto aguarda o momento de ser devorado pelos índios o francês se une a uma das índias da aldeia, descobrindo a existência de um tesouro enterrado na região. Interessante se faz citar que este filme fora censurado por conter cenas de nudez, porém a posterior liberação do mesmo, para maiores de 18 anos, esteve ancorada na argumentação de que nudez de índio não era considerada “pornográfica”.

O ano de 1985 seria marcado, nas telas brasileiras, pela saga de um indiozinho que, após a chacina de seu povo por um grande agropecuarista no Centro Oeste brasileiro, é trazido para viver na cidade de São Paulo. Assim inicia a história de *Avaeté. Semente da Vingança*, filme dirigido por Zelito Viana, inspirado em versões de fatos reais ocorridos na época da abertura de lavouras do sertão brasileiro na região de Mato Grosso. Já na década de 90, Hector Babenco produz *Brincando nos Campos do Senhor* (1991) e André Klotzel coloca nas telas nacionais *Capitalismo Selvagem*, no ano de 1993. *O Guarani* volta ao cenário das telas brasileiras no ano de 1995, desta vez em versão produzida por Norma Bengel. Não há como deixar de citar *Hans Staden*, que Luiz Alberto Pereira produziu em 1999, também inspirado nos relatos deste viajante alemão, como o filme de Nelson Pereira dos Santos já referido neste espaço, porém com diferentes nuances e ênfases de roteiro.

Como parte de atividades comemorativas ao “Descobrimento do Brasil”, a Rede Globo de Televisão exibiu, no ano de 2000, a minissérie *Caramuru. A Invenção do Brasil*, cuja história foi adaptada para o cinema e colocada em circuito nacional no ano de 2001, com roteiro e produção de Guel Arraes. Seguindo a trilha dos discursos de valorização das comunidades indígenas, o Brasil conhece a indiazinha *Tainá*, que em dois momentos adentra as salas de cinema e também chega à casa dos brasileiros através dos aparelhos de DVD e vídeo-cassete. No ano de 2000 Tânia Lamarca e Sérgio Bloch lançam *Tainá. Uma aventura na Amazônia*. O filme foi sucesso de público e conquistou 13 prêmios importantes no cenário nacional e internacional, tanto que *Tainá* volta à cena no ano de 2005; essa nova aventura

apresenta a indiazinha já adolescente. *Tainá 2. A aventura continua* foi lançado já com promessa de sucesso de bilheteria junto ao público infantil e conquistando 05 prêmios. Para 2008 ou 2009 está previsto o lançamento de *Tainá 3*. “Os filmes são recordistas bilheteria em projetos destinados a crianças, tendo obtido notáveis resultados com alunos do ensino fundamental, como poderosa ferramenta pedagógica e de inclusão social. *Tainá 3* virá ampliar esse significado”, conforme anuncia o *site* oficial www.taina.com.br, acessado em fevereiro de 2008.

KIKIÔ

Kikiô nasceu no centro
Entre montanhas e o mar
Kikiô viu tudo lindo
Todo índio por aqui
Índia América deu filhos
Foi Tupi foi Guarani
Kikiô morreu feliz deixando
a terra para os dois

Guarani foi pro sul
Tupi pro norte
E formaram suas tribos
cada um em seu lugar
Veze em quando se encontravam
Pelos rios da América
E lutavam juntos contra o
branco em busca de servidão
E sofreram tantas dores acuados no sertão

Tupi entrou no Amazonas
Guarani ainda chama...
Kikiô na lua cheia quer Tupi,
quer Guarani.....

(Geraldo Espíndola)

Vamos Brincar de Índio?

Lembro de como fazíamos festa, em meio a intensas disputas, ao recolher penas de galinha para confeccionar os cocares e as tangas. Tínhamos muitas galinhas pelo quintal e o abate era uma situação comum, que ocorria pelo menos uma vez na semana; mas em abril, acontecia um verdadeiro alvoroço para a seleção das melhores penas; elas tinham que ser longas, sem quebras de fibras e, se possível, de diferentes cores. Afinal, eram seis crianças que tinham que se diferenciar em algum detalhe; de igualdade já bastavam os uniformes escolares e ainda os tecidos comprados em peças que serviam para as roupas de todos, mudando somente os *modelitos*. O abate das aves em abril era sempre antecedido por uma tentativa de coerção para que minha avó, ou minha mãe, abatesse mais que uma galinha por vez e, ainda, era preciso tentar garantir as escolhas de acordo com o que pensávamos como ideal para os cocares e para as tangas, ou seja, galinhas com penas pretas, amarelas e brancas. Era uma situação de extrema dificuldade, já que somente uma galinha por semana iria para o sacrifício e, assim, as necessidades do abate, geralmente, não coincidiam com os nossos interesses.

Sempre conseguíamos ir para a escola, no dia 19 de abril, “como índios”: cocares, tangas confeccionadas de tecido de saco de estopa com algumas penas coladas a ele e com o rosto, os braços e as pernas devidamente pintados com algum produto que desse a coloração avermelhada. Pelo caminho já íamos treinando nossos “gritos de guerra”, com o conhecido gesto de bater a mão na boca, seguidas vezes, para dar o “correto efeito sonoro”: úúúúúúúúúúúú! Aliás, esses gritos ecoavam pelo quintal dias antes e dias após o tão esperado “Dia do Índio”. Era uma verdadeira correria, uns atrás de outros, em perseguições que simulavam ataques dos *Cheyenne*, *Apaches* ou dos *Cherokee*, conhecidos *bravos* dos filmes e seriados que víamos aos domingos pela televisão. Não nos esquecíamos dos arcos e flechas, devidamente arrumados a partir de galhos finos de árvores que amarrávamos com pedaços de barbante; se não perfeitos, ficavam convincentes para que atirássemos flechas uns nos outros. Tal situação gerava verdadeiras “guerras”, essas por parte de nossas mães, esbravejando pelo uso de facas para apontar as flechas e, depois, pelo risco de essas ferirem qualquer um de nós. Não me lembro se pensávamos em algum índio que viveria no Brasil, mas é certo que sabíamos deles através das páginas dos livros didáticos. Penso que os *Apaches* nos eram bem mais próximos do que qualquer imagem de índios vivendo em terras

brasileiras. Certamente, tanto os índios brasileiros quanto os dos filmes de domingo eram, naquela época, da ordem do distanciamento e, principalmente, da imaginação.

Muito tempo depois tive meu primeiro encontro com “índio de verdade”, ou seja, fora de telas de televisão, cinema e de cenas de imagens de livros didáticos. Pouco tempo após eu ter chegado à cidade de Tangará da Serra-MT, eu estava em uma fila a espera de ser atendida em um caixa bancário e a minha frente um grupo de “estrangeiros” conversavam em sua língua. Como eu não estava muito próxima, não entendia praticamente nada do que falavam e, muito menos, identificava a língua usada para se comunicarem; pela aparência daquelas pessoas, entretanto, pensei que eram bolivianos, já que aquele país tem suas linhas de fronteira bem próximas de Tangará. A surpresa me tomou quando alguém me informou que se tratava de pessoas de uma tribo que habitava terras bem próximas da cidade: os Paresi. Isso mesmo! Aquelas pessoas em nada se comparavam aos *Apaches* ou mesmo aos índios que eu conhecera através dos livros na escola. Não usavam cocares, não portavam arco e flecha, muito menos usavam tangas; a não ser pela língua, em tudo o mais se aproximavam, em muito, a qualquer um de nós, “ocidentais”. Mais do que isso: aquelas pessoas estavam ali na fila para acessar suas contas bancárias pessoais, ou seja, assim como eu ou qualquer outro cidadão brasileiro.

7 OUSADIA, CONFIANÇA, IMPOTÊNCIA, LIÇÃO!

Ousadia, confiança, impotência, lição. Talvez sejam essas as palavras que melhor possam expressar os sentimentos que me acompanharam no decorrer da pesquisa que aqui é relatada. Ao me “encontrar” pela primeira vez com *Tainá*, vi que se tratava de um novo modo de representar o índio brasileiro, mais precisamente, estava ali, diante de mim, uma heroína da floresta e que parecia ensinar muito aos ocidentais; mais que isso, ela ensinava valores que sempre pareceram “naturais” da sociedade ocidental. Parecia-me que aquela imagem de selvagem com a qual eu havia tido contato na infância se apagava frente a carismática indiazinha *Tainá*, em sua serenidade, beleza e alta dose de ousadia infantil. A história de *Tainá*, naquele momento, parecia claramente funcionar na lógica da valorização da diferença, propondo um novo modo de representar o índio brasileiro, basicamente distanciado da selvageria.

Fortemente interpelada pela teorização de Hardt e Negri (2003), vi as aventuras de *Tainá* como mais uma das técnicas de inclusão de “diferentes” colocadas em funcionamento por Império, na medida em que a personagem parecia não apresentar os marcadores identitários inventados pelo colonialismo e, ainda, havia o esforço da história em projetar ideais comuns entre índios e não índios; tal situação me sugeria que o índio brasileiro, através da figura de *Tainá*, estava sendo posicionado em condições iguais às de qualquer ocidental. Minha primeira leitura, então, era de que estava se “inventando” um “novo índio”, como se forjasse um esquecimento dos modos coloniais de narrar esse tipo de sujeito.

Confiante nesta primeira leitura, pensei em tomar as películas brasileiras das últimas três décadas que, sabia eu, traziam em seus enredos personagens indígenas narrados sob a lógica colonialista, entendendo que essas funcionariam como suporte para minhas argumentações a favor da construção desse novo modo imperial de representar o índio brasileiro. Aproximando-os e cruzando com o contexto sócio-político e cultural de cada década, os filmes reforçariam a argumentação de que as representações são construídas sob força de valores e significados aceitos em dado contexto histórico. Não que eu tivesse intenção de estabelecer relações comparativas entre *Tainá* e as películas que narram índios inventados pelo processo de colonização; meu desejo era tão somente o de apontar a movimentação de modos de representação e tornar possíveis algumas aproximações com a teorização de Império.

Minha opção em trabalhar com filmes a partir da década de setenta se relaciona com o fato de que, no Brasil, principalmente a partir da década de sessenta, iniciou-se uma política de expansão das fronteiras agrícolas para a região centro-oeste, movimento que aproximei aos movimentos de colonização americana pelos europeus do século XVI, em cujo contexto se deu, para o mundo ocidental, o aparecimento do índio como um selvagem. Tinha conhecimento de algumas produções cinematográficas e, com a indicação de amigos, selecionei nove películas brasileiras que foram produzidas e circularam nas salas de exibição a partir de 1970. Notei que todas as décadas foram marcadas pela produção de filmes trazendo índios como personagens centrais nas narrativas, como os citei no capítulo anterior.

Tendo escolhido os filmes, passei ao trabalho de transcrição, sempre entendendo que nenhuma transcrição é completa e trata-se de tradução de um conjunto de códigos (a linguagem cinematográfica) para outro – o da língua escrita. Tive o cuidado de registrar todos os diálogos, fazer observações acerca de expressões faciais e corporais das personagens, posicionamento de câmeras, trilhas sonoras, assim como de detalhes do cenário, que muito poderiam sinalizar sobre os significados das narrativas. Foi nessa etapa do estudo que tive meu primeiro contato com *Como era gostoso o meu francês*, *Hans Staden*, *O Guarani*, *Iracema*. *Uma transa amazônica* e *Brincando nos campos do Senhor*; embora, naquela ocasião, ainda não tivesse assistido a todos os filmes, algumas informações eu já detinha sobre a temática de que tratavam as três primeiras narrativas. Após assistir a todos os filmes e transcrevê-los, decidi descartar *Brincando nos campos do Senhor* por ser esta uma produção norte-americana, mesmo sendo dirigida por Hector Babenco, cineasta atualmente no Brasil; embora a história seja ambientada em território brasileiro e conte com alguns atores de nosso país, o filme é todo produzido em língua inglesa, utilizada inclusive pelos próprios brasileiros que representam personagens regionais na história. Descartei também *Iracema*. *Uma transa amazônica*, por entendê-lo muito próximo ao gênero documentário e, principalmente, por esta narrativa centrar seu foco nas conseqüências sociais da construção da rodovia *Transamazônica*. Creio que, embora traga grandes contribuições para estudos acadêmicos, especificamente de interesse dos Estudos Culturais, o filme não pareceu congruente com os interesses de construção desta tese. Enfim, meu trabalho de análise seguiria com sete narrativas fílmicas.

Tendo transcrito os filmes e bem conhecidas as histórias, passei a assinalar pontos de convergência e pontos de distanciamento entre o modo colonialista de narrar o índio brasileiro e o que eu estava chamando de representação do “índio imperial”. Ao assistir a *Tainá* com maior atenção, vi que aquela indiazinha ainda trazia muito das marcas identitárias que o

colonialismo deixou como herança. Logo no início comecei a perceber que havia muito mais concordâncias do que discordâncias entre as duas formas de representação. Tive muitas dúvidas. Diante da confiança inicial, senti-me impotente, como se tudo tivesse ruído ao ver que eu não encontrava o largo distanciamento que eu imaginava antes de ver todos os filmes mais atentamente; voltei várias vezes a visitar minhas anotações e, até, a rever os filmes mais de uma vez para ter certeza de que traços do modo colonialista de representar o índio ainda são muito recorrentes nas narrativas de Tainá.

Tainá, então, me parecia um “fenômeno Tainá”, ou seja, embora eu tivesse a impressão inicial de que a personagem era representada numa lógica inversa à lógica colonialista, outras leituras mostravam a forma como ela está sendo narrada como fortemente posicionada sob essa mesma lógica. O fenômeno, a que me refiro, está no fato de sermos interpelados e capturados por ela, Tainá, como representando um índio diferente do “índio colonialista”, mas não parece ser o que está em movimento nas narrativas sobre essa personagem, sendo a leitura que faço nesta oportunidade: Tainá está muito mais próxima da lógica colonialista do que do distanciamento dela. E as perguntas de minhas investigações se tornaram outras: o que me levou a ver Tainá, primeiramente, como “mestre” e “heroína”? Que condições me possibilitaram compreender Tainá sob a lógica da inclusão e não perceber, num primeiro momento, as recorrências colonialistas representadas naquela personagem? Que estratégias estariam em funcionamento que forjaram uma interpelação pela “valorização da diferença” sem considerar os “valores colonialistas” vivos, ainda, em Tainá? Como posso compreender esse “fenômeno Tainá”?

Com muitas dúvidas, voltei aos textos teóricos e investi em minhas reflexões, continuando a pensar insistentemente na invenção do que eu estava entendendo como “índio imperial”, porém não mais como um modo de representação diferente do modo colonizador. Agora, pensava em que medida esse modo de representação interessaria a Império. Elegei alguns tópicos para trabalhar e expor as reflexões, com o desafio de não produzir um registro que pudesse dar ao leitor uma impressão que eu estivesse trabalhando na lógica comparativa com os filmes entre si; se eu tinha alguma certeza no decorrer da análise, esta era, simplesmente, a de que não possuía a intenção de estabelecer ou identificar qualquer relato como o mais próximo de alguma verdade histórica, mas, tão somente, a de compreender o que poderiam estar sinalizando as narrativas fílmicas em questão.

7.1 EXÓTICO: UM LUGAR E UMA CULTURA. PERFEITA HARMONIA

Desde cedo, a Amazônia foi objeto de descrições oníricas dos viajantes que integravam expedições científicas estrangeiras. (MAGALHÃES e PEREGRINO, 1996, p. 18)

O imaginário brasileiro, pode-se dizer, está povoado de imagens que tornam a floresta amazônica um lugar paradoxal, que flutua entre o encantamento e o risco que seus mistérios encerram. Por um lado, a sedução da exuberância de sua área tomada pela cerrada mata formada de árvores gigantescas, entrecortada por sinuosos e largos rios de águas límpidas e habitada pela rica fauna e flora inexistente em qualquer outro ponto do planeta. Em contrapartida, a mesma exuberância traz consigo temor, tanto pelo que dali é ainda desconhecido, tanto pelo que se sabe que lá é existente, como animais selvagens, plantas tóxicas, etc, que, em certas situações, tornam necessário o uso de manuais de sobrevivência, como faz o garoto Carlito das aventuras de Tainá. De qualquer forma, o exotismo das matas e florestas brasileiras tem sido bem explorado – e fortalecido – pelos meios de comunicação, que incansavelmente buscam os detalhes mais originais possíveis, transformando-os em espetáculo de relatos e imagens do lugar e seus habitantes; espetáculos de beleza e perigo, interpelando espectadores, instituindo um lugar com características diferenciadas.

Não menos exótico, o índio brasileiro tem nas matas e florestas seu *habitat* natural, conforme representação que funcionou como válida por muito tempo em nossa sociedade, e que talvez ainda tenha efeito de verdade para alguma parcela da população em contextos atuais. Acredito que não seja difícil acionarmos nossas memórias escolares e lá encontrarmos as páginas de livros didáticos trazendo a figura de índio, próximo de uma oca, cercado de animais selvagens e grandes árvores. Essas mesmas páginas informam sobre seu “estranho” modo de vida, muito semelhante ao de qualquer animal, quando considerado e comparado aos costumes ocidentais. Para um lugar exótico, sujeitos também exóticos.

O cinema não tem se furtado da oportunidade de explorar o exotismo e a pujança das matas, como é o caso dos filmes que trago para este espaço. Sem qualquer exceção, todos fazem da grandiosidade e exuberância da floresta um importante atributo para o significado proposto pela narrativa; em meu entendimento, fazem do *habitat* de índios um lugar de difícil sobrevivência e acesso, somente possível a seres de especial condição, como os animais que ali habitam. Tamanha relevância é notada ao ver que todos os diretores recorrem a imagens, em plano geral, de densa floresta, de alguns animais ferozes, assim como da imensidão das águas, para figurar como abertura de seus filmes. A única exceção, em termos de imagens de

abertura, é apresentada em *Caramuru. A invenção do Brasil*, cuja situação mostra um cometa cruzando um estrelado céu, quando a câmera faz um rápido *close-up* do rosto de Diogo, tendo em *off* uma narração situando o início da história: “Primeiro de janeiro de 1500. Um jovem português olha para a primeira noite do século XVI”; enquanto evolui a narração, a câmera parte de um ponto no globo terrestre, onde se localizaria Portugal, e, novamente, em movimento rápido, se afasta e se desloca para o espaço celeste, mostrando o globo em tomada elevada, fazendo-o pequenino na imensidão do universo. Esse movimento de apresentação da imagem do globo terrestre me remete à discussão feita por Shohat e Stam (2006), que, ao analisarem a predileção dos estúdios cinematográficos na escolha de logotipos como globos giratórios, os posicionam como símbolos reveladores de ambição imperialista; tal imagem remeteria à pretensão colonizadora de alcançar o globo em toda sua extensão. Podemos notar certa ressonância desta postura colonialista no trabalho de Pratt (1999), que quando analisa relatos de viagens de exploração científicas ocorridas a partir do século XVII denomina de “consciência planetária”, da Europa, essa postura “marcada pela tendência à exploração do interior e pela construção do significado em nível global por meio dos aparatos descritivos da história natural” (PRATT, 1999, p. 42).

No caso de que aqui trato – a representação cinematográfica de índios brasileiros – tal situação, a imagem do exotismo e do mistério de densas e perigosas paisagens pode estar reforçando a representação de que o índio teria um atributo “diferencial”, pra não dizer “animalesco”, que lhe permite viver nesse tipo de ambiente. Em *Tainá. Uma aventura na Amazônia* as primeiras imagens a se abrirem na tela mostram árvores gigantescas, sons de pássaros e animais silvestres que servem de fundo para a cena do ritual executado pelo velho Tigê. Quando a aventura continua, na segunda história de Tainá, é a floresta também o palco de abertura da narrativa, quando a jovem usa o tronco de uma grande árvore para “se comunicar” com outras crianças que brincam nas águas límpidas de um rio. A tomada da câmara, feita do alto, expressa a imensidão das águas do rio, pelo qual navega Carlito, fazendo o barco parecer muito menor do que realmente o é. Tais imagens alimentam o imaginário – ocidental – do exotismo e imponência da floresta tal como o exotismo do modo de vida e da cultura do povo indígena que habita o lugar. Oliveira (2001), em recente estudo das representações de identidade indígena, circulantes em livros didáticos de Ciências e revistas brasileiras, observa que as publicações por ela visitadas representam o “índio” vivendo em comunhão com a natureza, como se possuíssem especial conhecimento e domínio sobre o ambiente em que vive;

Tal modo de representação é bem evidente nos modos de apresentar Tainá em suas duas aventuras, ao acompanharmos seu trânsito desembaraçado entre rios e a floresta, demonstrando total domínio do lugar, das plantas e dos animais. Esse conhecimento, destreza e domínio e meandros da floresta também são percebidos em *Avaeté. Semente da vingança*, na figura de um índio que serve de guia para o grupo de jagunços/mercenários que se dirigem à aldeia dos Avaeté; a dificuldade de acesso via floresta é bem assinalado por Elias, o chefe do bando, ao comemorar a façanha: “Jamais civilizado algum pisou nessa terra, pô! Nós somos os bandeirantes!”.

Como Said sugere, em relação ao oriente, a representação metafórica da terra (não-européia) esperando timidamente pelo toque do colonizador sugere que os continentes não-europeus iriam de fato se beneficiar com a prática colonial. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 207)

Se, por um lado, a suntuosidade das matas e a imensidão das águas convidam o espectador para uma relação de riscos e suspense com o exótico e o desconhecido, a associação de tais imagens a outras que retratam mapas e bússolas, apresentadas por algumas das películas, demarcam a medida do potencial de conquista e domínio humano sobre essa mesma natureza. As discussões de Harvey (2003), nesse aspecto, são pertinentes na medida em que nos lembram das condições sociais da produção de noções de espaço e do tempo; ao esclarecer sobre os modos de apresentação dos mapas geográficos, no decorrer da história, o autor nos leva a compreender a importância e o impacto deste artefato nos episódios da expansão européia. Afirma o autor que,

De uma perspectiva etnocêntrica, as viagens de descoberta produziram um assombroso fluxo de conhecimento acerca de um mundo mais amplo que teve de ser, de alguma maneira, absorvido e representado; elas indicavam um globo que era finito e potencialmente apreensível. (HARVEY, 2003, p. 221)

De modo especial, Harvey (2003) coloca a questão da objetividade e do perspectivismo como vitais para uma representação espacial; assim, quanto mais se distanciam de noções míticas, mais os mapas se aproximam da precisão necessária e contributiva a diversos setores, como as navegações, demarcação de fronteiras territoriais e, por que não, as delimitações políticas. Com tais condições de visualização, o mapa geográfico permite uma noção totalizante do espaço do globo terrestre e de povos dispersos nele; “O mapa é, com efeito, uma homogeneização e reificação da rica diversidade de itinerários e histórias espaciais;” (HARVEY, 2003, p. 230), de modo que a cartografia pode estar

representando, nessas narrativas fílmicas, não só o poder de conquista do europeu, mas, sua total capacidade de controle do espaço geográfico, tal como tudo o que se refere ao mesmo. Em síntese, o mapa representaria o domínio europeu sobre o mundo. Talvez aí, novamente, possamos inscrever a forma que Guel Arraes escolhe para iniciar sua narrativa, expondo a visão eurocêntrica de conquista do mundo, ao ligar o olhar de Diogo a um ponto qualquer do globo terrestre; o progressivo afastamento, cada vez mais rápido da imagem do globo, pode nos sugerir que esse globo terrestre não seria tão grande frente ao potencial de expansão das viagens.

Se o mapa cartográfico não é peça das imagens de abertura, ele vai aparecer como elemento fundamental da história de Diogo, o Caramuru, pois é como empregado de um cartógrafo que lhe cabe a função de ilustrar o mapa que orientará a expedição comandada por Cabral em direção às Índias. Vasco de Ataíde, sentindo-se traído por não ter sido convidado para a citada expedição negocia com a ambiciosa Isabelle d’Avezac para que ela consiga uma cópia do mapa, o que faz a moça procurar Diogo, seduzindo-o para alcançar seu objetivo. A moça induz Diogo a pintar seu retrato sobre o desenho do mapa da expedição de Cabral, que é roubado pela própria Isabelle; responsabilizado por tal fato, Diogo, como degredado, segue prisioneiro nos porões das caravelas em direção às Índias, e, após o naufrágio da embarcação, o artista acaba nas praias da terra que se conhecerá por Brasil. Esta questão da inserção do mapa na história de Guel Arraes, além de remeter à discussão feita logo acima, também coloca em cena os esclarecimentos de Shohat e Stam (2006) sobre o fato de que, na época das grandes navegações, tinha-se como convenção representar os continentes como mulheres, recebendo nomes femininos, como África, América, Ásia e Europa. Os autores informam, ainda, que estereótipos foram criadas com tais modos de representação, o que fez aparecer desenhos da América, por exemplo, com representações de nudez selvagem. Shohat e Stam (2006) fazem menção a alguns mapas que trazem desenhos de mulheres nuas compondo o fundo para as linhas geográficas ali inscritas, sendo que em um deles, na compreensão desses autores, “o corpo desnudo das ‘nativas’, ocupando o espaço atrás de Colombo, metaforiza a narrativa da conquista” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 218).

7.2 IDENTIDADES EM CONTRASTE: MARCANDO O “OUTRO”

... zonas de contato, [são] espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em

relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação – como o colonialismo, o escravagismo, ou os seus sucedâneos ora praticados em todo o mundo. (PRATT, 1999, p. 27)

O tema da representação do “outro” tem sido caro aos estudos pós-modernos e de especial interesse do campo pós-colonial, na medida em que se entende que sujeitos e culturas não se inscrevem em uma ordem natural, mas são construções emergentes de inúmeros cruzamentos e disputas de ações de poder e saber, que fluem, se legitimam e se sustentam nas dinâmicas de regimes de verdade; dessa perspectiva temos que o “OUTRO é, pois, menos um dado objetivo e mais uma criação imaginária do poder” (SILVA, 1999b, p. 127). Fazendo instigante trabalho de análise de diversos artefatos culturais, como cinema, revistas, fotos, anúncios publicitários, Hall (1997b) apresenta um detalhado estudo de práticas discursivas que marcam a diferença, instituindo o que se considera “outro” em dado contexto cultural. Considerando a compreensão da instituição identitária como relacional, o conceito de “zonas de contato”, cunhado por Mary Louise Pratt, se torna de algum modo produtivo para a discussão que ora inicio, trazendo para a cena a questão da assimetria, cuja condição possibilita um dos lados da relação estabelecer como válidos seus modos de narrar, identificar e representar o “outro”. Tal compreensão, no entanto, não significa que essas relações produzam um jogo em que somente uma das partes se posicione subjugada completa e incondicionalmente a outra; isto quer dizer que a própria condição de jogo possibilita situações de disputas em que ambas as partes, mesmo em diferentes medidas, ora se submetam e ora sejam submetidas a regras, significados e práticas do “outro” da relação. Tal condição é bem clara nas narrativas que trago para este espaço, nas quais é possível observar sujeitos ocidentais e índios em franca relação de trocas das mais diversas naturezas; em certos momentos são os não-índios que se colocam em posição de controle de situações, em outros momentos, o contrário é o que se observa. Tal situação, porém, não deve nos levar a desconsiderar que o poder de partilhar, num universo mais amplo, os modos de ver e representar a população nativa possibilita ao ocidental fazer circular, como verdade praticamente incontestável, os modos como instituiu e inventou a identidade indígena.

Trilhando os estudos foucaultianos sobre *discurso* como um sistema de representações, diversos autores têm nos mostrado a produtividade discursiva dos modos como o Ocidente vem instituindo e posicionando inúmeras categorias de “outros” em nossa cultura; em tais campos de estudos podemos citar, por exemplo, com as investigações de *Orientalismo* (2007) que não deixa de ser um marco referencial nos modos de entendimento de construções discursivas de sujeitos e identidades nacionais. Hommi K. Bhabha (1998),

também constitui importante referência ao discutir as relações dos processos colonizadores entre culturas dominantes e minorias étnicas na produção de subjetividades e culturas do “entre-lugar”; inspirado nos estudos de *Orientalismo*, Durval Muniz de Albuquerque Jr. (1999) constrói uma bela teorização sobre o que denomina de *A invenção do Nordeste brasileiro* a partir da análise de um conjunto de estratégias de saberes e poderes que, no início do século passado, fizeram circular modos de representação daquela região, produzindo sujeitos e o próprio espaço geográfico, atendendo a interesses diversos.

No Capítulo III já fiz alguma sinalização indicando que acompanho a vertente foucaultiana para o entendimento das representações como tecnologias de subjetivação e posicionamento de sujeitos. Neste sentido creio ser possível dizer que se o índio, em sua materialidade, já circulava pelo território geográfico que foi posteriormente batizado de Brasil, no ano de 1500, quando os portugueses aqui chegaram, esse sujeito, porém, só emergiu para o mundo ocidental, a partir do momento em que o colonizador europeu passou a narrá-lo e atribuir-lhe características, constituindo a identidade de “índio brasileiro”, tendo como referência sua própria cultura européia. A versão do colonizador, que naquela época, repercutiu de modo extremamente produtivo para o fortalecimento da identidade européia e para o processo de expansão de fronteiras, de algum modo continuou a ter efeito de verdade incontestável até final do século passado.

As representações de índios brasileiros, no decorrer da história, têm circulado sob diferentes matizes⁵⁹ através dos mais diversos artefatos culturais, compondo um modo de vê-los e posicioná-los em nossa sociedade, conforme registra Oliveira (2003):

O ‘índio’ é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais, etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades (p. 25).

Como já informei no Capítulo V, o cinema tem utilizado índios brasileiros como personagens principais em várias películas na histórica cinematográfica nacional, e nelas podemos notar certo predomínio da versão de relatos dos colonizadores como mote para compor o enredo das histórias, como é o caso das fitas aqui em análise.

⁵⁹ É fácil lembrar diversos registros literários, históricos e didáticos apontando os índios como selvagens, e não-humanos. Ainda no final do século passado, livros didáticos traziam informações e representações de índios como “silvícolas”, que viviam da caça e pesca e sob a égide da natureza. Também não há como deixar de registrar a tese de Rousseau, que no século XVII defendeu a tese do mito do “bom selvagem”.

Considerando o caráter relacional da instituição do “outro”, é importante assinalar que em todos os filmes aqui tratados os diretores fazem uso de diversas técnicas que ressaltam marcadores identitários para estabelecer, de forma significativa, a diferença entre as duas culturas que estão sendo apresentadas na história; de forma criativa, fazem jogos de imagens, diálogos e cenas marcando o contraste dos personagens das duas culturas: a indígena e a ocidental. De modo geral é possível dizer que a cultura indígena é marcada, nessas películas, por modos de vida muito próximos aos de animais da floresta, e pelo uso de utensílios rudimentares na rotina, também os personagens aparecem como estando á mercê das forças da natureza. É significativa, ainda, a expressão de apego mítico e crença no sobrenatural como elemento definidor de seus destinos. Como já discuti em seção anterior, os discursos colonialistas “procuram ressaltar os atributos bárbaros e bestiais dos índios, para reforçar sua natureza servil e concebê-los como escravos naturais” (RAMINELLI, 1996, p. 44), dessa forma as narrativas sobre esses povos, à época da colonização brasileira do século XVI, convergem para ressaltar aspectos de selvageria e carência de práticas civilizadas:

A nudez, os desregramentos sexuais, a inexistência de um poder centralizado, o desprezo pelo trabalho, o canibalismo e o desconhecimento de Deus os integravam a uma natureza selvagem, palco de horríveis disputas, onde repartiam o espaço com as feras. (RAMINELLI, 1996, p. 41)

A questão da nudez entre os nativos, especialmente a feminina, não deixou de provocar certo estranhamento para o visitante, já que a sociedade ocidental, de tradição judaico-cristã, preservava e protegia o corpo, com se um templo sagrado o fosse; entretanto, essa nudez é vista – ou, narrada – pelos colonizadores como entendida sob a ordem da natureza, já que não se percebe cenas de abuso ou desejos da ordem da prática sexual nas histórias narradas por viajantes. Esta condição é bem explícita em *Caramuru. A invenção do Brasil*. Num diálogo entre Diogo e Moema o pintor mostra a ela seu retrato, com seios desnudos, que ele acabara de pintar; achando bonito seu retrato Moema também quer se despir naquele momento, mas Diogo é enfático: “Não faça isso! O pecado impõe a necessidade de vestir-nos”, e Moema pergunta: “E por que você está me pintando sem roupa?” Responde Diogo, meio que titubeante: “Ué... porque... porque sendo você uma índia, devo pintá-la nua”, acrescentando que não é proibido pois, “é um nu artístico, uma encarnação da beleza. Não há pecado”⁶⁰.

⁶⁰ É necessário lembrar que o “nu artístico” é um gênero de pintura que a partir da Renascença passou a ter espaço, reconhecimento e aceitação no campo da arte acadêmica ocidental.

Shohat e Stam (2006) resgatam de Hayden Hite o conceito de *tropo* como uma metaforização que dá sentido a um dado contexto discursivo e, com este conceito, os autores identificam diferentes tropos no discurso colonizador quando se refere aos sujeitos colonizados, como o da animalização e o da infantilização, os quais têm especial presença nas narrativas fílmicas em análise. O tropo da animalização permite ao colonizador associar os nativos das colônias a animais silvestres e/ou selvagens, cuja representação ganhava força de naturalização sob a lógica evolucionista, desconsiderando os traços culturais como diferenciadores de grupos humanos. Como assinalam Shohat e Stam (2006, p. 200),

O discurso colonial/racista representa os colonizados como bestas selvagens em virtude da incapacidade desses sujeitos de controlarem sua libido, de se vestirem apropriadamente, de construírem habitações outras que não cabanas de barro parecidas com ninhos e tocas.

Zelito Viana nos introduz na história de *Avaeté. Sementes da vingança* com uma cena emblemática: imagens de várias crianças índias, com corpos nus, brincando nos galhos de uma árvore, e, com o movimento de afastamento da câmera, tem-se a impressão de que se trata de um bando de macacos que estão empoleirados e se divertindo naqueles galhos. Em *Tainá 2. A aventura continua*, as cenas iniciais apresentam também um grupo de crianças que brincam com diversos filhotes de animais, aparentando grande sintonia e relações de igualdade entre espécie humana e animal; tal cena, além de sugerir que tais espécies tão diferentes formariam um só grupo, indistintamente, sugere, ainda, que aquele grupo de crianças sobrevive sem qualquer adulto que cuide deles. Tal situação sugere que as crianças índias poderiam ser compreendidas como os filhotes de um animal selvagem, tendo em vista que estes, ao atingir certa maturidade biológica, não necessitam mais do acompanhamento e proteção dos adultos de sua espécie.

A cultura ocidental é narrada com esperteza e tendo como pano de fundo o poder da conquista como sua prerrogativa natural, já que é representada como povos “evoluídos”, com certa superioridade intelectual. No caso das narrativas que abordam a colonização brasileira do século XVI, os colonizadores se destacam pela capacidade de transformação e uso de recursos naturais assim como pelo intelecto “evoluído” a ponto de desenvolver tecnologias das mais diferentes naturezas. Com relação a essas tecnologias, os ocidentais orgulham-se da construção e uso de embarcações sem a necessidade de braços remadores – como as rudimentares canoas dos índios –, com possibilidade de autonomia para longas e confortáveis viagens e transporte de grande volume de mercadorias; as armas de fogo também assumem

valor significativo, em especial os canhões, que asseguram melhor desempenho nos conflitos bélicos e que despertam grande atenção e interesse dos nativos.

Ainda sobre as histórias do início da colonização do Brasil, diante da aparente ingenuidade da cultura nativa, o ocidental se vê com esperteza suficiente para efetuar trocas de mercadorias de baixo valor comercial na Europa por mercadorias de alto valor no mercado comercial, fornecidos pelos índios; desta forma, presentear os índios com facas, espelhos e pentes em grande número pouco significa ao se considerar o alto valor de retorno alcançado com as inúmeras toras de pau-brasil ou dos barris de pimenta com os quais carregam seus navios ao voltar ao continente europeu. Nas histórias contemporâneas, o ocidental também se representa como arguto, como em *Avaeté*, em uma cena que o grupo de jagunços atrai todo o povo de uma aldeia para o centro desta, espalhando grande quantidade de açúcar jogada por um avião que sobrevoa o local, para atacar e matar o grupo indígena de uma só vez.

A oposição entre valores religiosos, que é uma das marcas da diferenciação entre ocidentais e povos indígenas, também é bem evidenciada em todas as narrativas fílmicas aqui enfocadas. Em *Tainá. Uma aventura na Amazônia*, por exemplo, logo de início os diretores, de certa forma, anunciam como irão tratar e representar as duas culturas. A cultura indígena da etnia fictícia à qual pertence a heroína da história parece operar com a evocação mítica dos seus ancestrais, que está em sintonia com os elementos da natureza, respeitando-os acima de tudo. A cena inicial apresenta o velho índio com seu chocalho diante de uma grande árvore, que com a tomada da câmara de baixo para cima, é representada em dimensões agigantadas, ou seja, sugerindo que o mito, o deus, é superior à condição humana. Tigê se coloca em posição de reverência àquela árvore, balança seu chocalho dizendo palavras em sua língua materna, como que se comunicando com a árvore, que supostamente abriga espíritos de sua cultura tradicional; os espíritos dos velhos sábios, representados pela grande árvore, orientam e direcionam a ação dos índios mais velhos, que transmitem os conhecimentos aos mais jovens. Esses parecem devotar grande respeito e credibilidade aos anciões do grupo, como é o caso de Tainá, que repete os gestos e palavras do seu sábio e velho avô. Essas práticas míticas vão ser retomadas na segunda aventura daquela indiazinha da Amazônia, não só na evocação de lembranças de seu avô Tigê, mas também pela presença e intervenções do pajé Tatu Pituna, que, embora apresentado como desengonçado e atrapalhado, manuseia seus maracás, chocalhos e invoca espíritos míticos com suas palavras sagradas, as quais provocam transformações que em muito se aproximam da magia.

A cultura ocidental é bem explorada através da relação entre o bem e o mal, porém sem referência específica a alguma prática de religiosidade; talvez a confissão de fé que mais

caracterize os ocidentais, nas aventuras de Tainá, seja a devoção ao trabalho e ao dinheiro. A devoção ao trabalho é representada pela Doutora Isabel, na primeira aventura, e pelo Professor Gaspar, na segunda aventura, os quais parecem colocar o trabalho acima de qualquer coisa, inclusive da relação com seus próprios filhos; o enriquecimento fácil e rápido parecem ser as metas principais de Ms. Meg e Mrs. Smith, com Tainá ainda menina e de Dona Zuzu na segunda aventura na Amazônia; nessas duas histórias os traficantes de animais, tal qual seus mandatários, também demonstram alto interesse no acúmulo econômico em detrimento da preocupação com o definhamento da floresta e a extinção de animais. No “núcleo do bem”, a Doutora Isabel e o piloto Rudi são personagens preocupados com a questão da preservação da natureza e com o respeito pela diferença. Isabel, como dedicada cientista, trabalha na pesquisa da cura de uma doença tropical, que muito benefício traria à população da região, mas incorre no erro de dedicar maior atenção ao trabalho, deixando a desejar na sua relação com o filho Joninho.

As narrativas colonialistas também registram a ação dos mercadores europeus que colocam os valores de mercantilização acima de qualquer outro valor articulado com noções de ética e respeito para com o próximo. Os relatos em *Hans Staden* e *Como era gostoso o meu francês*, mais especificamente, põem em cena o mercador que, para manter boas relações de trocas com os Tupinambá, recusa-se a reconhecer o artilheiro como um francês, podendo livrá-lo dos rituais de devora pelos índios. Ao ser informado da presença do prisioneiro que afirma não ser português, o mercador diz a Cunambebe, para trazê-lo à sua presença: “Direi se ele diz a verdade”. Mesmo reconhecendo que o prisioneiro diz a verdade sobre sua origem, o mercador afirma aos índios: “Ele é português. Podem comê-lo”. Mais tarde, explica-se ao prisioneiro dizendo que ele ainda tem oito meses pela frente antes do ritual de devora; assim, deveria aproveitar a estadia na aldeia, usufruir da hospitalidade indígena e, principalmente, deveria aproveitar o tempo para acumular o máximo de pau-brasil e pimenta. Numa próxima viagem, promete o mercador, farão negócios e o prisioneiro será levado de volta à Europa. Raminelli (1996) nos traz a concepção de Michel de Montaigne que, no século XVI, propõe a compreensão do selvagem como um sujeito que viveria em estado de pureza, contrário às práticas que se entenderia por “civilizadas”, as quais levam, inevitavelmente, à corrupção da sociedade. Tal posicionamento é compartilhado por Jean de Léry, que vê as comunidades indígenas desprovidas do artificialismo e dos maus hábitos que caracterizariam os sujeitos europeus, pois a própria vida em cidades facilitaria “a difusão de sentimentos hostis. Entre os cidadãos, grassavam a desconfiança, a avareza, a inveja, as intrigas e as paixões desconhecidas das comunidades indígenas” (RAMINELLI, 1996, p. 47).

A oposição religiosa entre índios e europeus é especialmente explorada nas narrativas inspiradas nas aventuras do viajante francês preso por índios Tupinambá do século XVI; em geral, a representação do Deus judaico-cristão é mais forte, principalmente em *Hans Staden*. Penso ser importante assinalar que essa versão fílmica da história coloca em evidência o grupo indígena em constante prática de rituais míticos, fazendo parecer que a rotina daquelas pessoas seja marcada por esse tipo de vivência; uma espécie de alegorização da vida daquela comunidade. Nesta narrativa também a fé parece manter vivas as esperanças do prisioneiro frente ao risco de morte diante do grupo canibal que o faz cativo; Staden reza em vários momentos da história, sendo que, logo que é aprisionado e percebendo que os Tupinambá o tomam por português e irão devorá-lo, dirige-se a seu Deus: “Mostra-me que ainda estás comigo. Mostra a esses pagãos selvagens que nada sabem... que ouviste a minha prece”; a seqüência da história irá confirmar a superioridade do “Deus verdadeiro”, que permite a Staden ter perspicácia suficiente para usar a própria crença dos Tupinambá a seu favor.

Tal situação é também registrada na sátira de Guel Arraes, na cena em que Caramuru tenta fugir da aldeia, após saber que está prestes a ser devorado; sendo perseguido pelos índios, apela para orações em prol de sua salvação: “Santana pariu Maria que pariu Jesus Cristo! Assim como essas palavras são certas a Divina Providência há de me estender sua mão!”. Suas orações são atendidas de imediato, pois ao olhar para o lado vê um revólver ao alcance de sua mão; ainda assustado, pega o revólver e atira para o alto, matando um urubu. Espantados e temerosos com a até então desconhecida arma, os índios reverenciam Diogo, que agora é chamado de Caramuru e tem o respeito da tribo. Tal como Staden, Caramuru também negocia sua estadia e bem estar na aldeia em troca de pedidos de intervenção ao Deus ocidental.

Hans Staden atribui uma situação de seqüência de mortes entre os Tupinambá assim como um período de intensas chuvas a um ato de vingança de seu Deus, como forma de reprovação por seu aprisionamento e possível devora; o temor ao Deus de Staden faz com que os Tupinambá adiem o ritual de devora do prisioneiro que, ao final de quase nove meses, consegue retornar para a Europa. Nesta mesma película e, na outra versão da história, *Como era gostoso o meu francês*, assistimos o valor da conversão dos índios ao Deus ocidental, quando, por exemplo, no momento do aprisionamento do artilheiro, um dos Tupinambá que disputavam a presa é advertido de que não pode ficar com o francês, já que fora batizado e não poderia desfrutar de sua carne como um cristão convertido.

A conversão – um fato central da atitude colonizadora – também vai marcar a história do índio Peri em sua convivência com a família de Ceci. Na adaptação do romance de José de

Alencar, *O Guarani*, a questão da crença e prática religiosa é tema de discordâncias e disputas entre aquele índio e a família de Dom Antonio Marins, em especial sua esposa que não aceita o fato de Peri não ser convertido e, mesmo assim, conviver naquela comunidade, gozando do reconhecimento e apreço. Em vários momentos da trama há um evidente esforço da mãe de Ceci no distanciamento do índio, que se considera guardião da jovem e de seu pai, Dom Antonio. Logo no início da trama, Dom Antonio cede aos apelos da esposa e tenta afastar Peri do convívio com sua família, ocasião em que o índio argumenta: “Meu Deus mandou que Peri ficasse com sua mãe, na sua tribo, junto com os ossos do seu pai Ararê... Abandonei tudo para seguir Dom Antonio”; ou seja, o índio deixa claro que renunciou a suas raízes culturais tradicionais para se dedicar àquela família, em especial à Ceci, de quem quer ouvir se deve ou não se afastar, acreditando na aceitação da moça por sua permanência entre eles; depois de alguma negociação Ceci, mostrando seu crucifixo, indica o caminho que Peri deveria seguir para continuar a conviver próximo da família: “Quando souber o que significa essa cruz, volte Peri”. A conversão, enfim, acontecerá ao final da história, quando Peri aceita o cristianismo pela imposição de Dom Antonio, que exige essa atitude como condição para que o índio leve Ceci para longe, salvando-a do previsível ataque mortal dos Aimoré. Peri, finalmente, como um “bom selvagem”, renuncia suas tradições para ficar ao lado de Ceci, cuja união sinaliza os “mitos do sincretismo de fusão racial” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 350) que celebra o Brasil como um país de miscigenação cultural.

No caso da narrativa que conta a história do único sobrevivente dos Avaeté, não temos nenhuma sinalização de algum ritual religioso por parte daquela tribo, porém, aqueles índios certamente tinham seu deus de adoração assim como práticas e rituais míticos em sua tradição cultural. No decorrer da história de Avá, em vários momentos, é feita referência, mesmo que indireta, às orientações e insatisfações desse deus, como quando Avá considera que a morte de seu amigo, Padre Bruno, pode ser uma forma de castigo por estar vivendo diferentemente das orientações míticas de seu povo; nesta situação o rapaz, chorando ao lado do corpo do amigo diz: “É preciso Avá fazer a tradição de sua gente”, expressando, assim, a hipótese de que o afastamento de suas raízes teria provocado a ira do deus criador de sua gente.

A noção de naturalização do convívio com “o diferente” percorre todas as tramas analisadas. Destaco, em especial, as duas aventuras cinematográficas de Tainá, que fazem boa marcação de tais situações; nelas, desde o início, os diretores procuram apontar e deixar bem evidenciados, simultaneamente, o distanciamento e as possibilidades de relações pacíficas entre as duas identidades culturais, focando o início da relação entre Tainá e Joninho, no caso da primeira, e o de Tainá com Carlito, na segunda aventura. Este modo de representar o

encontro de duas culturas diferentes, sem que uma se sobreponha à outra, mas, sim, numa perspectiva de equilíbrio e respeito mútuo, converge para as discussões sobre multiculturalismo que Stam (2003) traz para o campo do cinema. Segundo o autor, atualmente há um esforço cinematográfico de redesenhar as representações de minorias anteriormente feitas sob a regência do pensamento eurocêntrico.

Ao ver a indiazinha na sala de sua casa, a reação de Joninho é de tentar assustar, ou mesmo afugentar a menina, fazendo caretas e simulando um ferimento mortal, com uma espécie de máscara industrializada que simula uma faca cravada em seu crânio; a indiazinha fita firmemente o garoto, mas nada parece abalar sua tranquilidade. Se o mundo de Tainá é a vida na selva, Joninho se revolta por estar ali, num ambiente “selvagem”. Enquanto, para Tainá, seu avô Tigê é a referência, a quem admira pela sabedoria, devotando respeito e obediência, Joninho se mostra mal criado em relação a sua mãe, desrespeitando e rejeitando-a. Se, para Tainá, diversão consiste em brincar com os animais pela floresta, Joninho se diverte com *vídeo-games* de guerra. O garoto prefere fechar-se em seu quarto, parecendo não ter qualquer relação amistosa com as demais crianças da vila, ao contrário de Tainá que, logo ao chegar, se une ao grupo nas brincadeiras pelo pátio do lugar. Quando tem fome, Tainá retira recursos da própria natureza para saciá-la, enquanto Joninho masca chicletes, pensando e sonhando com *milk shake*. Quando *A aventura continua*, Tainá come um peixe assado em uma fogueira improvisada á beira de um rio e Carlito observa a distância, parecendo enojado com a forma com que Tainá prepara a comida, abre sua mochila e pega o pacote de ração do cachorro Boris; alimenta seu cachorro e, com muita fome, prefere comer a ração do cachorro ao invés de comer o peixe preparado pela índia.

A questão do “lugar” de cada um é um aspecto que vale ser considerado na trama, sendo dois momentos especialmente significativos, marcando o que cada personagem pensa ser um “retorno a seu lugar”. Num dado momento, após discutir com a mãe por estar na selva contra sua vontade, Joninho imagina-se morando na cidade com o pai e podendo ir a *shopping centers*, saboreando *hamburgers* e *sundae* com *marshmallow*; já Tainá, ao referir-se ao retorno ao lar, fala em sua aldeia e, ao dormir, sonha com sua vida na mata e com seu avô passando-lhe o *muirakitã*. Esta questão vai assumir uma configuração de extrema importância, pois estar “fora do seu lugar” parece ser a senha para a aproximação entre Tainá e Joninho; nesta condição de “exilados” os dois são iguais, ou ocupam posições de sujeitos iguais: ambos estão “fora do lugar”.

Em *Tainá. Uma aventura na Amazônia*, a indiazinha é a única personagem não ocidental em toda a trama; já na segunda aventura, logo no início, muitas crianças índias

brincam à beira de um rio límpido que parece fresco, rodeado por imensas e frondosas árvores; com exceção de Catiti, as demais crianças apresentam pinturas corporais, feitas com genipapo e urucum, usam tangas e adereços corporais, como pulseiras, tornozeleiras e colares cruzando seus peitorais. Quando Tainá é ainda menina, seu rosto também era marcado com pintura avermelhada à base de urucum; essas pinturas, porém, não mais são encontradas na face da índia adolescente nesta segunda aventura; agora os marcadores identitários de Tainá se restringem ao uso de um colar, cruzando seu tronco, um brinco de penas e discretos bracelete e tornozeleira. Carlito é um adolescente tipicamente urbano que, acompanhado de seu cachorrinho Boris, chega a Amazônia para visitar seu pai, o professor Gaspar, um guarda da floresta; durante a viagem, o garoto se prepara para a estadia naquele lugar lendo em um manual sobre “dicas de sobrevivência na floresta”. Seu primeiro encontro com Tainá é conflituoso, acontecendo quando ele tenta resgatar seu cachorro que havia se perdido ao cair na água durante a viagem e já havia sido adotado como um xerimbabo por Catiti. Ao encontrar seu cachorro, Carlito o pega e se afasta; é o momento em que Tainá, na defesa de sua amiguinha, atira uma flecha aos pés do garoto impedindo que este leve o animal. Após uma longa discussão e argumentações de ambos os lados para se definir a posse de Boris, Tainá e Carlito se tornam companheiros e navegam pelo rio. Enquanto a pequena canoa desliza sobre as águas límpidas, os dois amigos vão nomeando plantas e animais conforme a língua materna de cada um, acontecendo, assim, um perfeito encontro entre “desiguais”, que se respeitam e aprendem um com o outro.

Com a análise desses dois encontros, podemos ver claramente que as duas aventuras de Tainá sinalizam que, após um estranhamento inicial, as narrativas vão desenhando o modo como os sujeitos das duas culturas são interpelados e capturados por valores e sentidos de um outro modo de viver e significar as coisas do mundo e ressignificam, assim, suas práticas culturais tradicionais. Importante se faz reforçar que esse processo de encontro de culturas não anula nem mesmo provoca a perda de características culturais tradicionais, mas produz novos sentidos e novas expressões de identidade.

7.3 O MITO DA CIVILIZAÇÃO: “CIVILIZANDO”

Não fazem isso para saciar sua fome, mas por hostilidade e muito ódio, e, quando estão guerreando uns contra os outros, gritam cheios de ódio: debe mara pá, xe remiu ram begué, sobre você abata-se toda desgraça, você será minha comida. Nde akanga juká aipotá kurine, eu ainda quero esmagar a tua

cabeça hoje. Xe anama poepika re xe aju, estou aqui para vingar em você a morte do meu amigo. Nde roô, xe mokaen serã kuarasy ar eyrna riré, etc., tua carne será, ainda hoje, antes que o sol se ponha, o meu assado. Tudo isso fazem-no por grande inimizade. (STADEN, 2008, p. 157)

Os arquivos históricos estão recheados de narrativas e registros diversos deixados por viajantes europeus do início da colonização, noticiando sobre as barbáries que, segundo eles, compunham o perfil dos povos que na nova terra encontraram; num conjunto de dados e informações que produziu um sentido de verdade sobre o lugar e seu povo: “Foram os relatos de viagem que, através da nomeação do desconhecido, domesticaram o que seria sentido e produziram um imaginário, tanto para o europeu, quanto para os novos habitantes dos países que se formaram nos continentes colonizados” (ALMEIDA, 2002, p. 116). Encontrei nas películas escolhidas muitos elementos que podem conferir aos índios brasileiros o atributo de selvagem; em *Avaeté*, por exemplo, as cenas iniciais apresentam um grupo de índios na rotina de sua aldeia, entre os quais vemos uma velha senhora comendo os piolhos que recolhe dos cabelos de uma criança, ação que para muitos ocidentais, poderia sinalizar, além de falta de higiene, indícios de selvageria e primitivismo daquele modo de vida.

Para não me estender demais na escrita desta seção faço a opção por centrar minhas análises em práticas de vingança e, com maior esforço, na forma da antropofagia dos nativos da época da colonização brasileira; justifico essa minha opção por entender a antropofagia como uma prática que causa significativo estranhamento e repulsa pelos ocidentais e que, por isso, ganhou largo espaço de circulação na história de nossa sociedade. Também trago para este espaço as aventuras de Tainá, com um pouco mais de atenção, entendendo que suas histórias estão situadas em tempo próximo às nossas experiências, de forma que pinço alguns elementos dessas narrativas que posicionam essa indiazinha próxima aos modos de representação instituídos pela lógica colonialista; ou seja, algumas cenas que me levam a intuir certo modo selvagem na apresentação de Tainá.

Se quisermos, é possível tomar as narrativas cinematográficas de Nelson Pereira dos Santos, *Como era gostoso o meu francês* e a de Luis Alberto Pereira, *Hans Staden*, como exemplares muito próximos aos registros produzidos ainda no século XVI que noticiam sobre a selvageria dos rituais antropofágicos. Mesmo sendo uma versão em forma de comédia, *Caramuru. A invenção do Brasil* também traz as estranhas práticas dos nativos com os quais Diogo Álvares vivera por algum tempo após naufragar na costa brasileira. Essas películas, em seu conjunto, se inserem na mesma vertente de representação, naquele século, dos habitantes e da terra recém conhecida, em forma de cartas, mapas, gravuras e outros documentos

elaborados por viajantes e religiosos que atravessaram as águas oceânicas para desbravar o Novo Mundo; talvez o mais conhecido relato seja o de Hans Staden, publicado pela primeira vez em 1557, após seu retorno a Europa, depois de ter vivido nove meses de cativo junto aos Tupinambá.

Se o filme de Luis Alberto Pereira sustenta sua história somente nos relatos de Staden, Nelson Pereira dos Santos também busca inspiração nos escritos desse alemão, porém “introduz modificações, algumas à luz de outros cronistas, sendo as principais a morte final do protagonista e sua transformação em francês” como informa Mariarosaria Fabris (1995, p. 78). Embora se trate de diferentes versões, as duas histórias delimitam claramente aquelas práticas dos povos nativos narradas pelos viajantes, que fizeram com que se instituisse a selvageria como marca identitária dos índios brasileiros da época. Assim, assistimos no filme de Luis Alberto o ritual de devora de um prisioneiro Maracajá que fora capturado durante um episódio de guerra; vale lembrar que todos os passos do ritual são relatados com minuciosos detalhes e atestados como verídicos por Staden (2008), conforme ele declara: “Tudo isso eu vi, e estive presente” (STADEN, 2008, p. 167). Algumas das gravuras⁶¹ com que Staden faz ilustrar sua descrição deste ritual compõem as imagens de abertura de *Como era gostoso o meu francês*, concomitante à apresentação dos créditos do mesmo. Já na versão de Nelson Pereira dos Santos, o ritual da devora é o fim do próprio protagonista, que nessa película recebe o nome de Jean, talvez uma alusão a Jean de Léry⁶², cujos registros de suas experiência de viagem também foram visitados pelo diretor.

O excerto que trago na epígrafe desta seção de análise é completo e fiel ao modo como se apresenta na obra de Staden (2008) em seu capítulo 26, intitulado “Por que comem seus inimigos”; em tal explicação, o autor cita uma das frases que é dita pelos Tupinambá em que justificam a antropofagia como uma forma de vingança pela morte de alguém próximo a eles. A referência à vingança dos Tupinambá aparece nas duas versões cinematográficas, seguindo os mesmos episódios narrados nos escritos do alemão em 1557, com diferentes nuances nos modos de apresentá-los; assim, ao chegar na aldeia, o prisioneiro ouve dos Tupinambá que sua devora será uma vingança pela morte dos parentes promovida pelos portugueses. Em outra cena as mulheres Tupinambá queixam-se para o mercador francês, momento em que Seboipep diz, lamentando-se: “Entre os mortos, Tapirazu, meu marido, pede vingança e sofre. Tapirazu morreu no fogo dos portugueses”, como que explicando ao amigo francês que a devora daquele recém feito prisioneiro se justifica plenamente. Em *Hans Staden* um pajé

⁶¹ As gravuras que ilustram a obra de Hans Staden são de autoria de Theodor de Bry.

⁶² Missionário protestante que em 1556 acompanhou a expedição do Almirante Villegaignon à França Antártica.

Tupiniquim, em visita à aldeia dos Tupinambá, como autoridade que supera a condição de diferença e disputa tribal, profetiza ao prisioneiro: “Nós todos vamos morrer; e nossos espíritos vão querer vingança por causa disso”. Desta forma, podemos supor que o que para o ocidental é visto como selvageria estaria inscrito na ordem do “comum” da cosmologia daquelas comunidades da terra recém “descoberta”, tendo em vista que tal prática não se restringe a uma dada comunidade indígena.

A narrativa *Avaeté* traz esse traço bem evidenciado em seu roteiro, a começar pelo título do filme: “*Avaeté. Semente da vingança*”. O tema será anunciado logo no início da película, ao ser apresentada a tribo indígena em questão. Num diálogo com uma criança da aldeia – que parece ser uma prática de transmissão de valores da cultura tradicional – um índio narra uma história na qual cita um fato de conflito com um outro povo: “Eles são maus. Roubaram nossas mulheres. Eu vou ter que ir lá e vingar nossa gente.” Em outros momentos do enredo, a vingança retorna como atributo cultural de seu povo; assim, quando já rapaz, Avá relata a Ramiro a história de um pai que preparou, por muitos anos, seus dois filhos para vingarem a morte de sua tia. Também a vingança aparecerá de forma bem clara no momento em que o índio lamenta e chora a violenta morte do amigo Padre Bruno; Avá exige de si mesmo o cumprimento da tradição cultural de seu povo: “É preciso Avá fazer a tradição de sua gente. Avá tem que atender o pedido de vingança da sua gente”. Percebendo que a impunidade é inevitável e com a morte de Ramiro, Avá finalmente se coloca a cumprir sua tradição; em pleno centro urbano, Avá despe-se, faz sua pintura corporal, pega um pedaço de madeira, improvisando uma *borduna* e se dirige à mansão do empresário madeireiro, onde consegue, de uma maneira rocambolesca, pôr fim à vida dos principais responsáveis pelo massacre de sua gente. Mesmo após muitos anos convivendo com ocidentais e assumindo muitos dos valores dessa sociedade, Avá não esquece suas tradições e, ao resgatar os rituais tradicionais de sua cultura, para atender o “pedido de sua gente”, o filme nos sugere que a vingança é um atributo intrínseco da ordem na natureza do povo a que pertence o protagonista dessa história.

De forma um pouco mais atenuada, a vingança também aparecerá no romantismo de José de Alencar, na adaptação de *O Guarani* para as telas cinematográficas; tal atributo não está posicionado como marca identitária de destaque do protagonista da história, por outro lado, marca significativamente a tribo dos Aymoré, que Dom Antonio parece conhecer bem, explicando que “a vingança é uma paixão que domina os Aymoré. Por ela sacrificam a vida! São capazes de se devorarem uns aos outros na crença de que se fortalecem”. Com tal compreensão daquele grupamento indígena, o chefe da família dos Mariz reforça e coloca em

evidência uma tão grande selvageria que é capaz de pôr em risco a vida dos próprios semelhantes, e não somente a dos inimigos; se é que seja possível falar em graus de selvageria, esta fala de Dom Antonio poderia ser compreendida como uma forma de enfatizar e elevar ao mais alto grau, talvez insuperável, este tipo de prática inadmissível a um cristão exemplar, ou, se quisermos, para um civilizado, como se julgava o autor da fala.

Esses registros de violência e selvageria através de práticas vingativas só vêm a reforçar o pensamento da época da colonização sobre a necessidade de intervenção do ocidental, que, por certo, acabaram vindo como exitosas suas intervenções ao inserir e tentar impor, nessas culturas, seus “valores” como sendo os verdadeiros e que deveriam ser praticados; Dessa forma, em todos os filmes acompanhamos situações em que índios, antes com traços de selvagens, transformam-se em sujeitos “civilizados”, ou muito próximos ao que poderia ser inscrito sob essa insígnia. No mínimo acompanhamos índios aceitando que o “outro”, o ocidental, possa ter razões em suas argumentações, sobrepondo-se aos valores tradicionais da cultura indígena. O próprio relato de Staden acaba por se tornar um atestado de veracidade deste aspecto, pois, de algum modo, ele consegue produzir mudanças nos costumes tradicionais dos Tupinambá; em nome do poder de “seu deus”, Staden muda seu destino, escapando de sofrimentos e da morte que antes lhe era certa. O prisioneiro entendendo o poder mítico que conduz as práticas dos índios Tupinambá, constrói um discurso nessa mesma lógica, inventando um deus poderoso que dialoga através da lua; um deus de grande poder vingativo, tal como o dos Tupinambá, porém tão superior a este que provoca doenças e morte entre os índios como forma de expressar ira pelo tratamento e destino que reservam ao viajante. Com absoluto controle sobre a crença daqueles índios no sobrenatural, Staden consegue com que seu dono Hhaêpêpô-oaçu lhe prometa que nunca mais alguém lhe fará mal e ele próprio não será devorado; tal situação ocorre quando seu dono, muito doente pede ao prisioneiro que implore a seu deus para abrandar sua ira e poupe sua vida; por acaso ou não, o chefe Tupinambá recupera-se da enfermidade, fortalecendo Staden como interlocutor de um deus forte e soberano. Tal influência de Staden é expressa ainda quando dois dos chefes Tupinambá, Cuaratinga-açu e Carimã-cuí⁶³, procuram o prisioneiro para falar de seus sonhos de devora e sobre o temor de morrer em seguida, sendo que para os dois chefes a orientação é no sentido de que não mais comam carne humana. Assim, Carimã-cuí também lhe fala de seu sonho em que comia tanta carne do prisioneiro que iria morrer, seguindo-se desta forma o diálogo:

⁶³ No filme estes personagens aparecem nas cenas sem ter referência de seus nomes, assim, recorri aos escritos de Staden (2008), que os identifica na página 87 do Capítulo 34.

Hans Staden: “Já disse que se não comer carne de gente, não morrerá”.
 Carimã-cuí: “Isso é verdade?”
 Hans Staden: “É verdade”.

Em uma incursão pela floresta, acompanhado de dois índios, Staden encontra um negro português em situação de fuga; os índios se espantam com a cor daquele homem e Staden explica que seu deus o pintou daquela cor para que os Tupinambá não o vissem no escuro. Staden, então, orienta o negro sobre o caminho que deve seguir para sair do lugar, quando os índios ameaçam matar o fugitivo com suas flechas, mas Staden os impede dizendo que se o fizerem seu deus ficará irado, ao que os índios abaixam suas armas e o alemão esboça um sorriso de satisfação por ter salvo a vida de um homem; talvez, ainda, este sorriso seja de satisfação pelo controle que sente ter sobre aqueles índios. Podemos intuir, dessas situações que, a partir do convívio com Hans Staden, os Tupinambá acabariam por transformar algumas de suas práticas tradicionais, pois o impedimento de sofrimento e devora de Staden, agora parece estar se generalizando a outros homens que poderiam ser alvo da tradição antropofágica daquele povo.

Uma forma de transformação de hábitos selvagens em práticas aceitáveis para os padrões ocidentais também é percebida em uma das cenas do filme de Nelson Pereira dos Santos. Ao iniciar a narrativa de *Como era gostoso o meu francês*, há um diálogo entre índios que disputam a posse do prisioneiro que será devorado; nesta disputa um dos índios lembra seu companheiro de que agora, sendo batizado, não poderá ficar com o prisioneiro, já que não poderá comê-lo, ao que o interlocutor anuncia que realmente não irá participar da devora, mas entregará o prisioneiro como presente a seu tio, que não é batizado. Vê-se, neste caso, que os valores ocidentais trazidos pelos religiosos ocidentais estavam tendo efeito de verdade sobre aquele índio, confirmando seu impedimento na participação do repasto do prisioneiro, ainda que essa “conversão” não seja completa.

7.4 TAINÁ: SELVAGERIA ATUALIZADA

É importante esclarecer que a selvageria de que tratarei nas aventuras de Tainá se inscrevem numa ordem diferente da selvageria que vinha desenhando conforme os modos de narrar os índios em situação de contato com colonizadores. Em *Tainá*, a selvageria se refere a

modos de se portar que se distanciam dos aceitos como “normais” entre os ocidentais, assim como também em relação ao desconhecimento de equipamentos e utensílios já de uso comum e rotineiro em nossa sociedade. Portanto, se não há qualquer relação com práticas de agressividade e risco à vida de outrem, algumas cenas parecem sugerir comportamentos “primitivos” ou, se quisermos, não civilizados.

Gostaria de iniciar meus comentários a respeito das aventuras desta índia registrando que o enredo que conduz suas histórias não dá pistas sobre se a personagem já teria ou não alguma forma de contato direto, ou pelo menos, contato freqüente com pessoas da cultura ocidental; intuímos que a menina ainda não teria certa proximidade com os ocidentais já que em sua primeira aventura, parece curiosa e surpresa ao explorar um barco. É possível dizer que a seqüência dessas cenas mostra Tainá como uma “selvagem” praticamente em estado “puro”, transformando-se em “civilizada” com o contato e primeiras vivências com Rudi; com paciência, o piloto ajuda a menina a “ingressar” nos rituais e rotinas da cultura ocidental, que parecem, até então, ser desconhecidos da mesma. Nas seqüências que mostram Tainá ao chegar ao barco de Rudi, a indiazinha dá clara demonstração de que não conhece a maioria dos objetos, utensílios e mobiliários da cultura ocidental, agindo intuitivamente, na forma de ensaio e erro. São várias as cenas que podem estar reafirmando o caráter intuitivo e uma suposta “espontaneidade” para aprendizagens que caracterizariam o índio, conforme o imaginário de muitos ocidentais.

Para tratar desse aspecto, Tânia Lamarca e Sergio Bloch escolhem atribuir um tom de humor às cenas. Ao mesmo tempo em que as imagens tentam nos mostrar a capacidade em aprender a lidar com objetos cotidianos da cultura ocidental, também expressam o quanto é “engraçado” (e “ruim”) estar “fora de seu lugar”, estar “fora” dos padrões comuns a certas práticas culturais. Mostram, enfim, certa dificuldade em ser um “outro cultural”. Ao abrir a geladeira, Tainá manipula o que ali continha e parece não conhecer nada daquilo, pois esparrama os alimentos, cheira-os como se fosse a primeira vez que os tocasse, visse e como se quisesse conhecer o que eles são; na verdade, Tainá, neste momento, é mostrada como um animalzinho selvagem, ou, se quisermos, como uma criança experimentando situações novas.

Ainda ao explorar o barco, três quadros são significativos, anunciando certa “selvageria” em Tainá, ou no mínimo, seu desconhecimento de costumes corriqueiros para a cultura ocidental. Uma delas ocorre quando a menina manipula um despertador, que lhe parece um objeto totalmente estranho, e, inadvertidamente, acaba por acionar o alarme. O som da campainha do despertador assusta Tainá, que joga o objeto para longe, se mostrando ameaçada e amedrontada com o barulho. Outra cena importante ocorre no momento que

Tainá explora minuciosamente uma lata de refrigerante, conseguindo abri-la ao acaso. Como o líquido escorre por suas mãos e braços, a indiazinha prepara as mãos em forma de concha, retém um pouco do líquido e leva-o à boca, mostrando que é esta a forma com que ela costuma ingerir líquidos em sua rotina. Em outro momento Tainá está explorando o banheiro do barco e brinca com os instrumentos que Rudi utiliza para se barbear: um pincel e um pequeno pote. Ao mexer no pincel, que supostamente já estaria com o creme de barbear ou sabão, forma-se muita espuma com a qual a indiazinha lambuza todo seu rosto e corpo, além de espalhar pelo ambiente. Ao espalhar a espuma em seu rosto, Tainá observa seu reflexo no espelho, rindo de sua própria aparência. As três cenas aqui apontadas nos mostram que Tainá não compreende o significado e uso dos objetos e utensílios dispostos naquele ambiente, o que para muitos da cultura ocidental poderia ser interpretado como um indício de “selvageria”, “atraso” ou “primitivismo”.

Ao longo da história não nos ficam claras várias situações que seriam importantes, na medida em que poderiam conferir maior verossimilhança ao enredo, como, por exemplo, se Tainá já teria ou não qualquer forma de domínio da Língua Portuguesa. Vemos que após um curto período de convivência com Rudi, Tainá já dialoga com o piloto, com frases bem estruturadas, embora demonstre não compreender o sentido de várias palavras usadas por ele. De qualquer forma, após todo empreendimento de exploração do barco de Rudi que comentei acima, Tainá parece estar bem adaptada, circulando com desenvoltura pelo ambiente da vila para onde é levada. Na casa de Isabel, não vemos a indiazinha cometer qualquer ação que pudesse ser considerada inaceitável para os padrões ocidentais. Se Tainá demonstrou certo estranhamento e distanciamento ao encontrar-se pela primeira vez com Rudi, ela não age da mesma forma ao conviver na vila, onde parece interagir e circular sem maiores dificuldades.

Início de terceiro milênio: era de avanços tecnológicos em que o campo da comunicação se atualiza, praticamente, a cada dia; em especial, a telefonia disponibiliza inúmeros recursos que tornam possível o uso de aparelhos sem fio em qualquer ponto do planeta, facilitado por operações via satélite. É neste contexto que vemos as primeiras imagens da história de *Tainá 2. A aventura continua*, quando a jovem adolescente caminha pela floresta e, de repente, pára e esboça um sorriso de satisfação expressando “sentir-se em casa”; nesse momento pega um pedaço de madeira e bate no tronco de uma grande árvore, aguardando atentamente; logo em seguida vem a resposta, também em forma de batidas em um outro tronco de árvore em algum lugar próximo dali. Esta cena nos sugere que essa é a forma preferencial com que Tainá se comunica, lembrando cenas habituais em filmes de faroeste americano, nas quais os índios se comunicavam via sinais de fumaça ou mesmo

através de batidas em tambores. Assim somos apresentados a Tainá com um estilo “primitivo”.

Tal forma de comunicação é também usada, por ela, no momento em que os traficantes de animais ateam fogo na floresta onde vivem as crianças índias para poderem capturar os *xerimbabos* com facilidade; as crianças fogem do fogo e, através das batidas no tronco, mandam mensagem avisando Tainá do ocorrido; ao longe, Carlito e Tainá ouvem o som das batidas no tronco da árvore e, compreendendo a mensagem, ela diz a seu companheiro: “Os *xerimbanos*. Os homens maus levaram todos”. A eficiência deste meio de comunicação é também registrada no momento em que Tainá e Carlito conseguem se libertar do barco onde haviam sido presos pelos caçadores; Tainá usa a percussão no tronco da árvore para pedir ajuda aos demais *curumins* para libertar os filhotes dos animais e Carlito, ao ver que a resposta vem imediatamente, diz a Tainá: “Essa sapopema é mais rápida que internet, né!”, e a jovem pergunta: “Internet? O que é isso?”, demonstrando total desconhecimento de tão usual meio de comunicação do mundo ocidental.

O arco e a flecha são companheiros inseparáveis da jovem Tainá, que faz uso dos mesmos em diferentes situações no decorrer da trama, em defesa do ambiente, dos animais que ali vivem e, principalmente, na defesa de sua amiguinha Catiti. A flecha é o instrumento que alerta os traficantes da floresta de que ela, Tainá, está ali para defender os seres que habitam o lugar; ao ouvir o ronco de uma motosserra, Tainá e Catiti correm para o lugar de onde vem o ruído, momento em que vêem uma árvore derrubada e um ninho com ovos de pássaros que caiu nas águas de um córrego. Após resgatar o ninho das águas, Tainá atira uma flecha na motosserra, assustando Dona Zuzu e os homens que derrubaram a árvore em busca de filhotes do pássaro “tam-tam”, espécie em extinção. Tainá ainda demonstra total habilidade no uso de sua arma ao atirar em um nó de corda desfazendo a sustentação de uma armadilha preparada para captura de algum animal da floresta. A flecha e a motosserra parecem simbolizar o “primitivo” e o “tecnológico”, ao mesmo tempo, o bem (a defesa da natureza) e o mal (devastação eficiente da mesma). É relevante lembrar que a motosserra e seu ronco têm sido utilizados pela mídia como símbolo do desrespeito ecológico.

Já o encontro de Tainá com Carlito se dá numa situação de conflito, quando o garoto encontra Boris, seu cachorro já em companhia de Catiti, conforme citei rapidamente em seção anterior. Ao atirar a flecha, impedindo que o rapaz leve o cachorro dali, Tainá diz em tom ameaçador: “Se passar dessa flecha Tainá fica com raiva”, mas o rapaz ignora o aviso e continua a caminhar, quando, então, uma outra flecha acerta seu boné derrubando-o no chão. Nesse momento Carlito, visivelmente assustado, se volta para a jovem e a câmera fecha em

close up, captando o olhar fixo, sério e ameaçador de Tainá, que permanece imóvel, como que pronta para o ataque; percebe-se, então, que aquela índia pode se tornar agressiva e “perigosa”, o que é reforçado pelo uso dos recursos da linguagem cinematográfica.

7.5 ÍNDIOS: SER EM COMUNHÃO COM A NATUREZA OU EXTENSÃO DELA?

Este sentimento de respeito parece associar, ligar índios/as a uma espécie de relação de “parentesco” pela qual estes/as aparecem, por exemplo, como “filhos da terra”, respeitando-a como patrimônio sagrado e não comercializável. (OLIVEIRA, 2001, p. 86).

Creio ser importante iniciar estes comentários dizendo do meu estranhamento a respeito do que entendi, na trama apresentada, como “aparecimento” da menina Tainá; a não ser pela companhia, rápida, que tem com seu avô Tigê, não temos nenhuma pista a respeito de outras pessoas de sua tribo. Parece que Tainá “surge” do seio da própria floresta, como se fosse “parte” da natureza; em nenhum momento de suas duas aventuras, Tainá faz qualquer comentário sobre convivência com outros “parentes” anterior ao momento em que começa suas histórias narradas nas telas cinematográficas. No caso da segunda aventura não sabemos que tipo de laços a envolve com as crianças que irão também participar da história.

O trecho que trago em epígrafe se refere a uma representação que tem sido, de certa forma, recorrente em discursos de mídia e abundante nas páginas de livros didáticos circulantes nos meios escolares. É uma forma de apresentar a cultura indígena como aquela que muito tem a ensinar aos homens ocidentalizados, cada vez mais embrenhados nas rotinas e práticas de acúmulo de capital e consumo de bens industrializados. De forma geral, tal cultura poderia “ensinar” uma forma que estaria mais adequada à vida humana do que a centrada nas práticas consumistas e capitalistas.

É comum ouvirmos comentários ou, mesmo, notícias através da mídia escrita e televisiva, nos depararmos com cenas de comunidades indígenas em seu *habitat* natural: campos ou florestas ainda “preservadas”, consideradas importantes para a humanidade. De forma geral, a idéia que se tenta passar é que o índio é o indivíduo que, sobrevivendo da natureza, retira dela os componentes básicos para sua sobrevivência, sem, no entanto, destruí-la. Talvez essa construção discursiva esteja ainda muito ligada ao “mito do bom selvagem” de Jean-Jacques Rousseau, ao propor que o homem é bom por natureza e que sua corrupção é

decorrência da influência da sociedade em que vive. De um modo ou de outro, todas as narrativas aqui enfocadas apresentam esse modo de representação das culturas indígenas, a saber: o índio em comunhão com a natureza. Mais uma vez, não desprezando as demais narrativas, opto por centrar minha análise nas aventuras de Tainá, nas quais vejo com maior clareza as evidências desse modo de representação.

A questão da preservação da natureza é bem evidenciada nas aventuras de Tainá na medida em que o filme apresenta Tigê passando para sua neta os ensinamentos tradicionais de seu povo e lhe outorgando a missão de proteger a floresta. Logo no início das cenas nos é apresentada a sabedoria indígena, que prevê a extinção da floresta pelos ocidentais, no momento em que Tigê se dirige à neta falando de sua experiência: “Essa árvore viu meu avô nascer. Viu Tainá nascer.”, o que sugere o quanto a natureza se faz presente e marca simbolicamente a vida daquele povo. Tigê continua profetizando a Tainá: “Eu vi jacaré-açu comer capivara inteira. Agora jacaré-açu só na lembrança do índio.”, como uma forte alusão à “invasão” dos ocidentais, que ao expandir seus territórios, incorrem na destruição da natureza, devastando fauna e flora indiscriminadamente. Tigê continua ensinando Tainá sobre como seu povo é parte e extensão da natureza: “Índio não morre, Tainá. Índio vira pássaro, vira bicho. Índio vira floresta.”.

A cena da morte de Tigê também é bastante significativa em marcar Tainá como guardiã da floresta e sinaliza, também, para como a vida de índio é diferente do modo de vida ocidental atual. O velho sábio anuncia sua própria morte à neta e a deixa com uma importante missão: “A água do rio que desce está chamando Tigê. Tainá, menina valente, guerreira. Tem que lutar contra maldade dos homens se não as florestas e os bichos morrem. Todo mundo só restará o nada”. Sabemos que a representação do índio em comunhão com a natureza é bem explorada em diversas publicações desde que os primeiros exploradores chegaram a terras habitadas por nativos americanos. Vidigal (1996), ao fazer uma interessante visita à história de como a imagem de “outro” vem sendo construída no meio escolar em Portugal, traz Maria O’Neill, que, no início do século XX, já exaltava a representação do índio como aquela pessoa que está em comunhão com a natureza, principalmente comparando-a aos ocidentais: “o amor à terra é, nos povos primitivos, talvez mais intenso do que nos civilizados, cujos sentimentos têm campo vasto para se exercer” (O’Neill apud VIDIGAL, 1996, p. 395). Não trago esta citação por compactuar com a visão de que tais povos assim viviam, ou ainda vivem, por não terem outras formas, instrumentos e oportunidades de operarem com diferentes instrumentos ou práticas, numa pretensa visão evolucionista; mas para pontuar esta forma de representá-los como um modo de marcar a diferença entre práticas culturais; talvez,

sim, algumas pessoas o façam para “valorizar” as práticas culturais ocidentais como aquelas em que há um maior investimento “intelectual” (?), já que o índio operaria com a natureza de forma espontânea e intuitiva.

Os filmes se mostram recheados de cenas que apresentam Tainá executando sua missão, na proteção da floresta e dos animais que ali vivem. Quando adolescente, ela transmite essa missão, a forma de agir, a amiga Catiti; as duas libertam os animais das armadilhas dos caçadores e destroem armadilhas prontas para captura de animais, recolhem filhotes que perderam suas mães, etc. Tainá, quando menina, recolhe um filhote de macaco e o cria como se fosse sua mãe; lida com cobras, que a princípio assustariam os ocidentais – como ocorre com Joninho e também com Carlito. Quando ela e Joninho estão em fuga pela floresta, se deparam com uma onça, o que faz Joninho se desesperar, mas Tainá lança apenas um olhar para o animal, que lentamente se afasta. Recorrendo novamente a Oliveira (2003), tal forma de apresentar Tainá reforça o caráter do estado de comunhão do índio com a natureza, sendo esse “representado como dotado de um tipo especial de conhecimento que parece constituir-lo como uma extensão da natureza, como uma espécie quase em extinção” (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

7.6 TAINÁ, A MESTRA DA NATUREZA

Embora possamos facilmente observar algumas falhas importantes nos filmes – descontinuidades e verossimilhança, por exemplo – as narrativas apresentam amarrações bem feitas no que se refere à tentativa de marcar efetivamente a diferença de modos de vida entre índios e pessoas da sociedade ocidental. Entretanto, é possível perceber um esforço em apresentar Tainá como uma sábia e uma mestra, salientando que esta índia parece melhor saber lidar e circular com facilidade diante do “novo” do mundo ocidental⁶⁴, que fica bem evidenciado na primeira aventura. Por outro lado, para o garoto Joninho, menino branco, de cabelos avermelhados e de pele coberta por marcas de sardas, por mais que ele se esforce, é difícil adquirir o desembaraço na vida da selva mesmo com os ensinamentos da companheira Tainá. Considerando que a relação entre as duas crianças ocupa grande parte da história, tal

⁶⁴ Importante lembrar que a narrativa não deixa claro se Tainá já teve ou não outro contato anterior com a sociedade ocidental.

situação pode estar marcando uma sabedoria “natural” da menina das selvas, o que de algum modo também se faz assim na continuação da aventura.

A forma de apresentar Tainá é combinada com a representação do menino ocidental, que sempre se mostra fraco e temeroso diante do suposto perigo da selva e de seus habitantes; embora, na segunda aventura, Carlito não se encaixe exatamente nesse perfil, ele se mostra dependente do “guia de sobrevivência na selva”, o que lhe deixa igualmente em situação de fragilidade na vida da floresta. De qualquer modo Tainá é apresentada como a “mestra” da floresta que “ensina” o seu colega os segredos da mata e dos animais, como quando explica a Carlito sobre as sementes e frutas que podem ser venenosas: “Olha lá os macacos e pássaros. As frutas que eles comem, curumim branco pode comer também!”. Além de ensinar em como sobreviver e conviver com a natureza; ensina ao menino Joninho, principalmente, que a coragem é parte integrante dele, porém, falta-lhe acreditar que a tem e despertá-la, trabalho a que ela se propõe a fazer. Como uma sábia de rituais míticos, Tainá, atendendo ao pedido do espírito de seu avô, o “ensina a ter coragem”, incentivando-o a pegar a cobra com suas mãos, numa espécie de ritual de iniciação. Mesmo temeroso Joninho atende a sábia colega e aos poucos se acostuma com a cobra em suas mãos, o que lhe faz reconhecer-se corajoso; Tainá reforça o estado de coragem do amigo dizendo: “Agora Joninho é *quirimbau*”, ou seja, corajoso, o que daria a entender que a partir deste momento haveria uma condição, se não igual à dela, mas, ainda, uma condição que o permite sobreviver aos perigos da floresta.

Além desse episódio, Tainá ensina a Joninho o tempo todo em que estão juntos, a começar pelo primeiro encontro dos dois, quando a menina não reagiu agressivamente aos insultos do garoto; isso pode ter contribuído para a relação amigável que os dois estabeleceram posteriormente. Joninho aprendeu a conduzir um barco pelo rio e a observar a beleza dos animais e da floresta. Durante a aventura com a amiga, Joninho aprendeu a respeitar e conviver com Catu, cuja presença, anteriormente, lhe causava grande irritação. Joninho não só passou a gostar do filhote *lagotrix*, mas alimentava-o e mostrou-se satisfeito quando o macaquinho reencontrou sua mãe ao final da aventura.

Tainá não só se mostrou uma mestra na sua relação com Joninho e com Carlito, como também ensina os espectadores ao longo de toda a aventura. Estamos já, de certa forma, bem familiarizados com discursos em defesa do meio ambiente, assim como sobre a extinção de diversas espécies de plantas e animais e é esse o foco principal das ações de Tainá: o cuidado com a natureza. O velho Tigê, como sábio da sua cultura, já percebe as ameaças que rondam o lugar, incumbindo Tainá da tarefa de zelar pela natureza; liberta animais já capturados e desarma armadilhas preparadas por caçadores. A indiazinha nos ensina sobre o cuidado com

filhotes que se perdem da mãe; também aprendemos a não ser egoístas quando Tainá, apesar do apego que tinha por Catu, o devolve para o convívio com sua mãe. O aspecto pedagógico do filme é bem claro em vários momentos, principalmente na segunda aventura em que Tainá “dá lições” de forma explícita, como quando ensina sua companheirinha Caititi sobre ter um *xerimbabo*: “Os filhotes são da floresta, Catiti. Tem mais para cuidar deles. A gente só pode pegar um filhote quando não tem ninguém”.

É importante ressaltar que a indiazinha não só nos ensina sobre a preservação da natureza e sobre respeito à diferença, mas toma posturas de defesa de valores que, a princípio, são caros aos ocidentais; é como se Tainá estivesse lembrando aos espectadores a importância de alguns valores, que parecem esquecidos ou enfraquecidos para muitos ocidentais. Sua relação com o avô Tigê ensina ao espectador o valor e reconhecimento da sabedoria e experiência de vida de um ancião; Tainá nos ensina a ouvir conselhos e ensinamentos dos mais velhos, assim como respeitá-los. Embora Joninho tenha se mostrado antipático, arrogante e agressivo no início da relação com Tainá, ela não deixa de prestar sua solidariedade ajudando-o quando necessário, ensinando, enfim, que praticar o bem está acima de qualquer coisa.

Mesmo sem uma participação mais direta da indiazinha – já que esta em nenhum momento fala sobre o assunto – a narrativa toda parece se propor a discutir, também, o grau de importância que adquiriram, para alguns ocidentais, os valores econômicos em detrimento de valores éticos e morais. É o caso dos traficantes de animais que não se preocupam com os danos que causam à natureza, importando-se somente com a recompensa financeira. Nas duas aventuras os traficantes de espécies raras da Amazônia anunciam claramente que seus objetivos estão concentrados na obtenção de somas de dinheiro, não se importando com o impacto futuro de suas ações, como quando na segunda aventura, se engajam na procura de filhotes de aves e animais raros. Na primeira aventura são as cifras de dólares que levam o grupo de traficantes e contrabandistas a fazer de um garoto, a princípio indefeso, o alvo de sua caçada e aprisionamento. Não há como deixar de assinalar a participação da pesquisadora americana que faz uso de estratégias nada elogiáveis para conseguir atingir seus objetivos; ela não só financia o tráfico de uma mãe e um filhote de macaco em extinção, como, também, rouba os dados da pesquisa de Isabel, com a intenção de patentear os resultados em seu nome. Dona Zuzu, que chefia o grupo de bandidos na segunda aventura, em vários momentos deixa claro que não se importa com as conseqüências de seu empreendimento naquela floresta; ao final da história, porém, após ter sido transformada em macaco por força do instrumento sagrado do pajé, ao voltar à sua forma humana começa a abrir as gaiolas e libertar os animais

que ela mesma havia feito cativos. Com tal episódio assistimos a uma verdadeira “conversão” da personagem, passando de vilã a personagem que pratica o bem, ensinando aos espectadores que sempre há uma chance para se praticar ações de benefício ao ambiente.

O fato é que as aventuras da indiazinha reforçam o velho ensinamento: na luta entre o bem e o mal, o primeiro é sempre o vencedor.

DAQUILO QUE EU SEI

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo
Cada vez mais limpo
Cada vez mais...
Limpo.

(Ivan Lins e Vitor Martins)

8 AINDA UM SONHO DE PUREZA

A *inclusão* pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. (VEIGA-NETO, 2001, p. 113)

Proponho que o leitor pense comigo naqueles mágicos que com eficiência insistem em nos capturar e nos impressionar com seus truques de ilusionismo. Ao acompanhar uma exibição de magia, mesmo sabendo que se trata de treinada habilidade, acreditamos nos efeitos – a princípio impossíveis de ocorrerem – produzidos por uma série de rápidos movimentos, muitos deles invisíveis para nós, espectadores. Assim, só para citar exemplos clássicos, vemos aves, animais, flores, saindo de cartolas, segundos antes vazias; diante de nossos olhos, uma mulher, trancada em uma caixa, é cortada ao meio e, após algum movimento do mágico, sai andando como se nada tivesse ocorrido e sem sinais de qualquer intervenção de objeto cortante. Enfim, nos encantamos e acreditamos no efeito que produz toda estratégia ilusionista colocada em funcionamento, pois, mesmo sendo ilusório, o efeito não deixa de ser uma forma de verdade a impactar o espectador, assim como o cinema que nos captura com sua magia: uma somatória de fotogramas, técnicas de luz, posicionamentos de câmera, trilha sonora, cenários, etc., que dão o tom de uma história desenrolando-se no movimento da grande tela e nos causando uma impressão de realidade. Então, o que importa é o efeito produzido, e às vezes pretendido, e não o mecanismo de funcionamento do ilusório montado para produção do fato.

Penso que recorrer a tal linha imaginária me ajuda a introduzir o leitor sobre o modo como estou entendendo a circulação das aventuras de Tainá, que, a princípio, entendo estar atendendo à lógica inclusiva que tanto espaço tem ocupado na contemporaneidade; essa aproximação com a magia também me inspirou na compreensão do “fenômeno Arco-Íris”, como estou chamando a atual construção discursiva que, ao instituir uma representação de índio, por mais que possa parecer distanciada dos modos colonialistas de construção, ainda se sustenta fortemente neles.

Antes de continuar esta discussão, penso que devo fazer alguns esclarecimentos a respeito do conteúdo que trago nesta seção. Sendo um capítulo para apresentação de considerações finais, certamente meu leitor estaria esperando que eu procedesse a um apanhado geral das narrativas fílmicas aqui enfocadas e produzisse um “alinhavo conclusivo global”; efetivamente, porém, o que encontrará são considerações centradas nas duas

narrativas de Tainá, e me justifico com dois motivos bem simples: primeiro, foram essas aventuras que me impeliram à pesquisa e análise que aqui se apresentam em forma de Tese. Minha segunda justificativa se refere ao fato de que tais produções culturais ainda são de circulação freqüente em telas cinematográficas pelo Brasil afora, estão disponíveis em versões de fitas em VHS e DVD em locadoras e, também, já fizeram parte da grade de programação de TV aberta de circuito nacional⁶⁵. Como é de conhecimento comum, tais filmes também costumam fazer parte de programas escolares, em salas de aula, integrando as atividades de disciplinas específicas ou em sessões abertas em datas comemorativas, como ocorre no “Dia do Índio”. Creio, também, que de um modo ou de outro os comentários que aqui desenvolvo contemplam de alguma forma as demais narrativas que tomei como objeto de análise no capítulo anterior. Considerando que os objetivos da presente pesquisa se voltam para os modos como o cinema “ensina” sobre o índio brasileiro, considerando que as aventuras de Tainá estão, atualmente, tendo larga repercussão no público brasileiro, creio que as observações relativas às mesmas se tornam mais que pertinentes, na medida em que os processos de subjetivação estão em efetivo desdobramento.

Há muito tempo algo me incomoda nos freqüentes discursos de valorização da diferença. Sujeitos antes sujos, defeituosos, estranhos, parecendo ameaçadores, agora são festejados justamente pelos mesmos atributos que os faziam afastados do mundo que para nós, até então, deveria ser resguardado em sua “coerência”, “organização” e “civildade”; parece que, num passe de mágica, esses “outros”, antes demonizados, passaram a ser vistos com certa “auréola”, numa inversão da lógica de compreensão, valorização e posicionamento desses sujeitos em nossas práticas culturais habituais. Que não se engane o leitor a pensar que eu esteja, neste momento, com o pé fincado na Modernidade, a favor de partilhas em nome de uma “pureza” dantes buscada; que não se engane o leitor a me julgar como contrária a políticas e práticas inclusivas, ou mesmo, contrária à valorização e reconhecimento desses sujeitos anteriormente considerados, pela cultura ocidental, como “diferentes”, estranhos e malditos.

Tomando como mote as aventuras de Tainá, o que quero fazer aqui, somente, é exercitar possibilidades outras de leitura dessas narrativas, que me permitam problematizar a cadeia discursiva sobre inclusão e valorização da diferença, mais especificamente ao se tratar de grupos indígenas. Parto de duas perspectivas intrincadas entre si: a primeira é que não

⁶⁵ É relevante lembrar ao leitor que a Rede Globo de Televisão, que exibiu tais narrativas em sua programação, costuma exhibir reprises de filmes com certa freqüência em sua programação vespertina, no programa intitulado “Sessão da Tarde”.

acredito num possível despertar, na humanidade, de certo espírito de bondade e acolhida, que poderia ter estado “nas sombras” por tanto tempo, e que agora emerge sob a forma de “elogio à diferença”; acredito, sim, numa arquitetura intencional produzindo esses discursos e práticas em nome da inclusão, em atendimento a dada lógica que movimenta e sustenta o contexto atual. Minha segunda perspectiva parte da compreensão de que a palavra “inclusão” se tornou generalizante, quase se aproximando ao banal, como uma forma de alcançar toda e qualquer diferença que esteve, por longo tempo, desmerecedora do reconhecimento e conseqüente convívio com a sociedade ocidental. Assim, considero necessário colocar em discussão o que entendemos por “inclusão”; logo, discutir e problematizar se todos os sujeitos que foram posicionados como “diferentes” cabem nessa palavra, ou nessa ordem.

No meu entendimento, os discursos sobre inclusão e valorização das diferenças implicariam desmanchar velhas representações que faziam os sujeitos, os diferentes, serem posicionados como ameaçadores, inferiores e perigosos para os ocidentais, por conseguinte, estando arranjados na categoria “excluídos”. No caso dos índios brasileiros, toda essa movimentação discursiva de valorização da diferença deveria funcionar no sentido de enfraquecer e até mesmo fazer desaparecer os traços de selvageria que por tanto tempo foram colados a esses sujeitos. Penso que as aventuras de Tainá foram produzidas, e colocadas em circulação, sob efeito dos discursos sobre inclusão e valorização da diferença.

Devo concordar com a idéia e, mesmo, assumir as aventuras de Tainá como interessantes, sedutoras, divertidas e dirigidas, em especial, às crianças, através justamente do aproveitamento de uma protagonista também criança, que é feita heroína – figura tão valorizada para os sujeitos ocidentais – parecendo buscar certa identificação por parte dos espectadores também crianças. Creio que em certa medida essa indiazinha produz, sim, esse efeito, já que como heroína satisfaz ao imaginário social e se apresenta vencendo obstáculos e defendendo os valores que tanto têm sido colocados em evidência na contemporaneidade, a saber, a defesa do meio ambiente e a preocupação com as relações familiares e com o respeito ao outro.

Ao tomar as narrativas de forma mais cautelosa e atenta, percebo que a rede de promoção da valorização da diferença parece não suplantam a representação de índio como selvagem – se é que há mesmo uma intencionalidade em se colaborar na instituição de um índio distante da selvageria. Embora, como assinalei acima, a personagem Tainá ganhe destaque ao ser posicionada como uma sábia mestra, parecendo muito ter a ensinar aos ocidentais, percebo fortes traços de recorrência nos modos colonialistas de narrar o índio brasileiro; considero relevante, então, assinalar alguns marcadores identitários, trazidos

através de Tainá, que podem nos incitar a discutir a dinâmica que move o mundo atual e a forma como vejo a frenética onda do “elogio à diferença” participando dessa teia.

8.1 “LUGAR DE ÍNDIO É (AINDA) NA FLORESTA”

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. (BAUMAN, 1998, p. 14)

O excerto que trago em epígrafe sintetiza os dois princípios, o da ordem e o da purificação, que, segundo minha leitura, atravessam e operam através das narrativas de Tainá. Michel Foucault e Zigmunt Bauman são úteis para discutir essa questão na medida em que propuseram o entendimento da Modernidade funcionando sob a *episteme* da ordem e da representação, sob a qual aparelhos sociais e culturais produzem estratégias de subjetivação e posicionamento de sujeitos dividindo o mundo e a população no entendimento do que é considerado “normal” ou “anormal”⁶⁶. Zigmunt Bauman esclarece com propriedade o esforço moderno de ordenamento do mundo, de forma a instituir lugares específicos para sujeitos também específicos, produzindo, assim, ações de purificação, de “clareamento” da humanidade no sentido de limpidez universal dos modos e práticas de se viver. Nesta perspectiva, desde os tempos de colonização, índios foram representados como diferentes, estranhos, ou “anormais”, tendo em vista os modos tidos como “civilizados” pela sociedade ocidental, portanto, devendo ser posicionados, cercados e “aprisionados” à margem da sociedade majoritária, impedindo-se, assim, a perturbação e poluição do mundo ordenado e “civilizado”. Com tal entendimento, em algum sentido naturalizou-se a floresta como *habitat natural* das comunidades indígenas, posição reforçada por discursos que associam esses sujeitos à idéia de extensão da natureza, como apontei no capítulo anterior.

Em tempos pós-modernos, no entanto, há uma inversão do entendimento sobre os sujeitos tidos como “estranhos” e “marginalizados”, num esforço, claro, de “desestranhamento”, como vejo funcionando nas aventuras de Tainá. Mas é preciso ter cautela e não tomarmos como natural essa idéia de inversão, como se já estivesse posta, pronta e plena em seu funcionamento; penso que, ao invés de festejá-la, devemos, sim, pensar

⁶⁶ Para melhor detalhamento de emergência dos conceitos de normal e anormal ver FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

de que modo esta inversão está se estruturando e suas possíveis implicações. Como Bauman (1999) anuncia, ao discutir as propostas liberais de relações com os estranhos, os indicadores que os posicionam nessa categoria são “eminentemente flexíveis; feitos pelo homem, podem em princípio ser desfeitos pelo homem” (BAUMANN, 1999, p. 80). Arrisco-me a pensar e chamar tais propostas de pseudo-inversão, considerando que o registro que faço neste espaço de final de tese tem o objetivo justamente de apontar elementos, para mim significativos, de que o modo de representação que produziu esses estranhos, denominados índios brasileiros, ainda tem largo espaço nos modos como a lógica inclusiva quer representá-los; com isto estou querendo dizer que não há inversão de sentido pleno, mas, sim, formas quebradas e parciais nisto que estamos denominando de inversão. Acredito, então, que faz sentido nos aproximar de Bauman (1999, p. 81) quando nos adverte: “Um estranho não pode deixar de ser um estranho”, ou pelo menos, não “muito” estranho, já que é no reconhecimento da existência de um “outro”, de suas “diferenças” em relação a nós, que constituímos e significamos o que somos.

Uma questão que, para mim, é de significativa relevância está na compreensão de que as narrativas de Tainá reforçam os discursos de que “lugar de índio é na floresta” ou “na sua aldeia”. Em nenhum momento das histórias acompanhamos qualquer movimento ou diálogo que possa nos sugerir vivência daquela personagem índia, ou mesmo outros povos indígenas, fora dos limites da floresta; é como se o filme reafirmasse a “naturalidade” daquele ambiente como “o” ambiente natural dos índios. Tal aspecto me leva a pensar que podem estar em funcionamento estratégias sob força, ainda, da *episteme* moderna, operando fortemente dentro dos princípios de ordem e pureza. Se tomarmos as discussões de Baumann (1998; 1999), é possível compreender a recorrência de apresentar o índio, nesse suposto *habitat natural*, a floresta, como uma forma de deixar claro que, apesar de se valorizarem as práticas e valores indígenas, ainda se faz necessária a fixação desses sujeitos naquele espaço específico; em suma, uma intenção ainda de ordem e de engenharias de purificação do “espaço ocidental”.

Penso, então, que a atual circulação dos discursos de valorização da tradição cultural em nada se relaciona com um suposto “surto humanitário”, mas sim, constitui um dos muitos elementos de uma intrincada teia que fortalece a idéia de permanência do índio em “seu gueto”; tal noção contribuiria sobremaneira com a organização espacial, social, política e econômica da sociedade já em funcionamento. Tal situação implica uma condição muito clara em meu ponto de vista: evita que esse sujeito, o índio, ocupe (dispute) o mesmo espaço já selecionado como “natural” dos sujeitos ocidentais. É fácil compreender tal condição, se considerarmos a questão demográfica da população brasileira, que tem se convertido em

importante problema que preocupa sobremaneira os diversos setores sociais. Sabemos dos significativos índices de desemprego, do grande número de famílias vivendo em condições subumanas, assim como bem conhecemos as limitações do atendimento à educação, saneamento básico, saúde da população, etc. Nesse sentido tendo a compreender que são mais do que providenciais os discursos que reforçam a aldeia e a floresta como “lugar de índio”. As duas aventuras de Tainá parecem nos convidar a uma aproximação dessa comunidade, mas, desde que os índios permaneçam em suas terras. Como pensar, então, essa condição atravessada e imbricada aos discursos circulantes que posicionam o índio como “cidadão” em plenas condições de compreender e atuar nas mesmas movimentações em que se envolvem os sujeitos da sociedade ocidental?

8.2 TAINÁ: SELVAGEM E PRIMITIVA. OCIDENTAL: AINDA “O SALVADOR”

Ao tomar as duas narrativas de Tainá, vejo que posso falar de cada uma com enfoques diferentes, porém não distanciados entre si: *Tainá. Uma aventura na Amazônia* me sugere pensar numa perspectiva “salvacionista”, tendo em vista que podemos dela fazer uma leitura sob a perspectiva de possibilidades do desaparecimento de comunidades indígenas, aí não considerando os mais diversos fatores que possam envolver tal situação. Fica claro que Tainá, parecendo ser a única sobrevivente de seu grupo, é inserida na comunidade dos ocidentais como forma de dar desenvolvimento a seus “modos humanos” e “civilizados”; do contrário, a índiazinha permaneceria no convívio com animais e plantas do lugar em que vivia. Claro é que tal condição envolve a aproximação entre culturas diferentes, que é o que parece se projetar nessa película: o convívio com as diferenças. Essa relação – demonstra a narrativa – não implica “assimilação”⁶⁷ de qualquer uma das partes pela outra, mas aponta para a possibilidade de perfeita harmonia entre “diferentes”.

Entretanto, o enredo do filme parece destacar a figura do ocidental como um sujeito que está em plenas condições de prestar amparo e, possivelmente, “salvar” aquela índiazinha de um futuro incerto, porém, de natureza animal e selvagem. A passagem em que a menina fica só e, ao sair pela floresta, é acolhida por um grupo de ocidentais, pode nos sugerir duas

⁶⁷ Assimilação aqui é usada em proximidade ao sentido proposto por Lévi-Strauss, como uma forma de tornar os “diferentes” muito semelhantes ou iguais aos sujeitos da sociedade majoritária, de forma a não mais serem identificados pelos traços de sua cultura tradicional.

interpretações que não contribuem para uma representação de índio mais digna na cultura ocidental. Podemos intuir, primeiramente, que, se não fossem os ocidentais, Tainá estaria vagando solitária pela floresta – ou na companhia de sua mascote – sem ter outras pessoas com quem conviver, ou seja, empreenderia uma vida próxima a uma condição de animal na floresta e estaria, de certa forma, desamparada. Com isto, o ocidental mais uma vez é posicionado com certo poder salvacionista em relação ao índio. Reforçando essa postura: é com a paciência, bondade e perseverança do ocidental – o que parece estar bem destacado na narrativa – que ela, Tainá, apreende os valores simbólicos da cultura ocidental e seus instrumentos, podendo circular e conviver com demais pessoas desse grupo. O que ocorreria com a indiazinha não fossem tais qualidades dos ocidentais?

Um segundo aspecto, ligado ao primeiro, relaciona-se à desenvoltura demonstrada pela pequena garota na floresta após a morte do avô. Tal situação pode construir algum entendimento de índio que reforça sua representação como “elemento da natureza”, muito próximo das características de filhotes de animais que, ao alcançarem certo momento de desenvolvimento biológico, distanciam-se de seus progenitores, tendo modo de vida independente; desta feita, não necessita de auxílio, orientações, em suma, da “educação” promovida pela comunidade de adultos.

Já *Tainá. A aventura continua* parece estar reforçando dois aspectos importantes: ares de primitivismo e acentuação de marcas heróicas. Não posso me furtar da tentativa de associar muitas das cenas de Tainá aos filmes do herói americano *Rambo*; em vários momentos da história o trabalho de *câmera lenta* acompanha a índia com seu arco e flecha, correndo pela floresta, entre árvores e desviando de cipós, cenas que em muito se aproximam das imagens e ações daquele herói destemido; nestas movimentações pela floresta, a câmera faz um trabalho sob diversos ângulos, de modo que o espectador possa acompanhar a expressão facial e corporal da heroína da história, dando mais força ao sentido que parece ser preferencial na narrativa. Seu feito heróico é coroado nos momentos finais da narrativa em que acerta sua flecha no chapéu de Lacreia, um dos traficantes, lembrando as cenas dos filmes de faroeste americano, nos quais é comum os índios acertarem os chapéus de seus inimigos.

Se, por um lado, Tainá é feita heroína destemida, por outro é posicionada, na visão de ocidentais, como de hábitos primitivos, como quando é retratada comunicando-se com as demais crianças através de batidas em troncos de árvores. Podemos entender, também, tal condição próxima de primitivismo, quando Tainá e Catiti dão demonstrações de nunca terem visto a asa delta que sobrevoa a floresta, apesar de a narrativa informar que o Professor Gaspar ali desenvolve seu trabalho de proteção ambiental. Ao ver a asa delta, Catiti pergunta

a Tainá: “Que passarinho é aquele?”, mas infelizmente a história não mostra a resposta de Tainá. Assim ficamos sem saber se ela também desconheceria tal equipamento de vôo. Também ficamos surpresos com a reação de Catiti, quando esta enxerga Boris e exclama: “Vem macaquinho branco. Vem comigo, vem!”. Embora possamos admitir a possibilidade da pequena índia não conhecer ainda um cachorro, acredito que haja significativas diferenças visuais entre esse animal e um macaco.

8.3 TAINÁ: “EFEITO ARCO-ÍRIS”

Ao iniciar este capítulo, convidei o leitor a pensar em efeitos de magia, em que o ilusionismo dos movimentos do mágico nos conduz a uma impressão de realidade percebendo a ocorrência de um fato que, em verdade, não ocorreu; para reforçar esta idéia do ilusionismo tomo o acontecimento que tanto encanta muitos dos seres humanos: o arco-íris. Como sabemos, é um efeito do jogo da dispersão da luz solar sobre gotículas de água suspensas no ar, produzindo um espetáculo de rara beleza e encantamento: um arco de cores arranjadas e cruzando o céu, parecendo milimetricamente planejadas para assim se apresentar; trata-se de um fenômeno da visão, ou melhor dizendo, de uma ilusão de ótica; percebido pela visão, no entanto, o arco, em sua materialidade, se assim podemos dizer, não existe. Quero com isto dizer que é nessa ordem - a da lógica da existência do arco-íris - que entendo as aventuras de Tainá produzindo os efeitos de valorização da diferença.

Como vim pontuando nesses dois últimos capítulos, vejo a menina Tainá muito mais próxima de modos colonialistas de representação do que pertencendo a uma ordem de representação de modos de vida outros que não sejam na e pela floresta, sem conhecimento de práticas e instrumentos tão comuns em tempos atuais. Assim, a pergunta é: o que faz com que as aventuras de Tainá pareçam funcionar sob a lógica inclusiva? Penso que se trata do “fenômeno arco-íris”: o encontro de Tainá com práticas discursivas e não-discursivas engendradas sob múltiplas estratégias e tecnologias que se atravessam, produzindo significados das práticas em favor da aceitação e valorização da diferença. Acredito, então, que é a cadeia discursiva do entorno das narrativas que dá força de efeito para que elas sejam posicionadas e compreendidas como que distanciando Tainá dos modos colonizadores de representação. Os sistemas de comunicação, a mídia em geral, a escola, etc, bombardeiam o sujeito, diariamente, com discursos sobre esse tema, o da valorização da diferença, de modo a

subjetivá-lo dentro deste sistema de valor; e é esse sujeito que encontra Tainá e assiste a suas aventuras nas telas cinematográficas.

Em que medida tal situação implica o funcionamento de Império?

No capítulo III desta Tese, abordei a ansiedade de Império em absorver toda e qualquer forma de subjetividade em suas tramas, lembrando da importância da condição de paz no cenário mundial; esta já é uma condição que justifica a tentativa de fazer de Tainá um sujeito sócio-cultural em condições de equilibrado convívio com os ocidentais, o que pode ser lido da seguinte forma: quanto mais os sujeitos perceberem e representarem os índios como passíveis de convívio sem conflitos, menos onerosa será a manutenção das relações interculturais para a rede imperial. Essas relações interculturais interessam ao Império na medida em que a expansão do mercado mundial solicita cada vez mais a existência de sujeitos para movimentá-lo, seja como mão-de-obra, seja para fins de consumo ou, ainda, deseja-se que a emergência de novos tipos de sujeitos se converta em fonte produtora de novas mercadorias, as quais vão circular e fazer movimentar a economia mundial, o que, por sua vez, empurra novamente o mercado para o movimento de expansão. Assim gira a roda do mercado mundial, sempre em aberto, sempre esperando e criando novas oportunidades e subjetividades.

O fato de apresentar Tainá como guardião da natureza é possível de ser entendido sob diferentes pontos de vista da lógica imperial. A primeira, já comentada rapidamente acima, se refere à tentativa de evitar acúmulo de massa humana nos centros urbanos, diminuindo tanto as disputas de espaço quanto a concorrência às vagas empregatícias. É importante, também, pensar na questão de comando e controle das comunidades indígenas que, devidamente alocadas em suas aldeias, são facilmente identificadas e localizadas, estando facilmente ao alcance da implementação de políticas públicas de ordem específica; dessa forma, o aparelho imperial atende às necessidades ou reivindicações destas minorias com investimentos pontualmente dirigidos, o que, sem dúvida, evita o desperdício ou, no mínimo, a dispersão de recursos financeiros. Acredito que seja importante lembrar que o aldeamento ou a naturalização de espaços específicos para esta população permite que as tecnologias do poder biopolítico encontrem condições plenas para que se estabeleçam adequadamente os mecanismos reguladores desta população. Isto posto, percebo que a proliferação de discursos tanto da mídia quanto da ordem da legislação, mundial e nacional, que forjam certa naturalização da floresta e da aldeia como “lugar de índio” só tem a contribuir com a ordem imperial.

Não posso deixar de comentar que, em tempos atuais, as questões de reconhecimento e valorização das práticas culturais tradicionais de índios brasileiros têm ocupado significativos espaços na mídia, em organizações governamentais e não-governamentais, etc., de alcance bem mais amplo que o delimitado pelas linhas territoriais nacionais. Na mesma medida, as preocupações ambientais também se espalham pelos mais diferentes setores da sociedade contemporânea. São dois pontos importantes que mobilizam vultosas cifras em recursos financeiros, em geral, reguladas por agências internacionais como o BIRD, FMI, etc, as quais instituem cláusulas contratuais no comprometimento de governos e agências geradoras de políticas públicas com tais questões, em troca de celebração de contratos de investimentos. Sendo assim, as ações que buscam promover e valorizar a diferença se encontram com as necessidades de preservação ambiental, o que, em certo sentido, posiciona o índio brasileiro como sujeito para o qual convergem os dois objetivos; sendo “guardião da natureza”, habitando “naturalmente” a floresta, reúne as duas condições básicas de captação de recursos.

Reticências...

Ao chegar ao final da escrita desta Tese, tenho a clara sensação de que muito ficou para ser discutido e, certamente, ficou. Mas tenho clareza de que as questões em aberto e as que não me foi possível perceber e pensar neste momento certamente aparecerão de uma forma ou de outra em futuras revisões, em trocas de idéias com colegas, em críticas recebidas e, por que não, nos silenciamentos diante do que aqui está apresentado e, obviamente, ressoarão em mim da mesma forma como as críticas o farão.

Não posso dizer que a escrita que ora finalizo atendeu plenamente ao que pensei e idealizei quando iniciei minhas divagações a respeito do tema que propus pesquisar; de certa forma isso é, para mim, um alívio, já que não compactuo com a idéia de finitude do pensar, do saber, do viver; também não posso dizer que pouco foi feito; o que aqui está é a medida do possível para a escrita nesse momento presente. Posso dizer com certeza que finalizo essa escrita de Tese com sentido de “reticências”, na medida de saber que muito ainda há para ser pensado e discutido. Essa sensação de reticências fica por conta dos inúmeros sinais e direções que os filmes e as ferramentas teóricas que eu aqui trouxe, ainda oferecem em abundância. É um conjunto rico e aberto. Infindável.

TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

(Almir Sater e Renato Teixeira)

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. **A análise da narrativa**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira de. **Tornar-se outro: o Topos Canibal na literatura brasileira**. São Paulo: Annablume, 2002.
- ARFUCH, Leonor (org.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.
- AUMONT, Jacques. A montagem. In: AUMONT, Jacques *et ali*. 5ª ed. **A estética do filme**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein – Linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.
- CONTURSI, Maria Eugenia; FERRO, Fabiola. **La narración**. Usos y teorías. Buenos Aires: Grupo Editorial, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000, p.13-36.
- _____. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 107-120.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 23, p. 36-61, mai/jun/jul/ago, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária – uma introdução**. São Paulo: Beca Produções, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Brasiliense. 1988.

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 133-166.

_____. **Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FABRIS, Mariarosaria. Nas entrelinhas da História. Proposta de leitura de Como era gostoso o meu francês. **Revista Imagens**. Campinas, n. 4, 1995, p. 77-82.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Nascimento da biopolítica. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

_____. Em defesa da sociedade. **Curso do Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

_____. The spectacle of “other”. In: **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. (Trad. Ricardo Uebel). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 12. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003.

HOLMES, Janet. Story-telling in New Zealand women's and men's talk. In: WODAK, Ruth (ed.). **Gender and discourse**. Texto traduzido por Ricardo Uebel.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2002.

LABOV, Willian. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. **Language in the Inner city**. The University of Pennsylvania Press, 1982. Texto traduzido por Ricardo Uebel.

LYOTARD, Jean François. **O pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **A condição Pós-Moderna**. 7. ed. Trad. Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 423-446.

MAGALHÃES, Ângela; PEREGRINO, Nadja. Visualidade na Amazônia: A questão da fotografia. **Revista Imagens**. Campinas: n. 7, p.17-29, mai/ago, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001, p. 21.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NAKAGAWA, Gordon. Sujetos deformados, cuerpos dóciles: prácticas disciplinarias y constitución del sujeto en las historias de la internación de los japoneses-norteamericanos. In: MUMBY, Dennis K (org.). **Narrativa y control social**. Perspectivas críticas. 1997.

OLIVEIRA, Teresina Silva de. **Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 22, p. 25-34, jan/fev/mar/abr, 2003.

ORELANNA, Marjorie Faulstich. Good guis and “Bad” girls. Identity construction by latina and latino student writers. In: BUCHOLTZ, Mary; LIANG, A. C.; SUTTON, Laurel A. (orgs.) **Reinventing identities – the gendered self in discourse**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1999. Texto traduzido por Ricardo Uebel.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na Fronteira:** os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT num olhar dos Estudos Culturais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império:** relatos de viagem e transculturação. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru: EDUSC, 1999.

PLUMMER, Ken. Um convite à sociologia das histórias. In: GRAY, Ann; McGUIGAN, Jim. *Studying Culture and Introductory Reader*. London: Arnold, 1993. Texto traduzido por Ricardo Uebel.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização:** a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa** – o texto, a ficção, a narração. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

RIGGINS, Stephens Harold. The rhetoric of othering. In: _____. *The language and politics of exclusion*. London: Sage, 1999. Texto traduzido por Ricardo Uebel.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHULMAN, Norma. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 167-224.

SEFTON, Ana Paula; MARTINS, Jaqueline. Representações de corpo na literatura infantil. In: CARVALHO, Marie Jane; ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 279-293.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

_____. Prefácio. In: SHOHAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGANETO, Alfredo José da. (org.). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

_____. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Contando Histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000, p.175-204.

_____. Discurso, Escola e Cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____ (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 197-209.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil.** Trad. Angel Bojadsen. Porto Alegre: L&PM, 2008.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** Campinas: Papirus, 2003.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: v. 21, n. 2, p. 161-175, jul/dez, 1996.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e BEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchiana.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VERNET, Marc. Cinema e Narração. In: AUMONT, Jacques *et ali.* 5ª ed. **A estética do filme.** Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2007.

VIDIGAL, Luís. Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial. In: NÓVOA, Antônio *et alii.* **Para uma história da educação colonial.** Lisboa: Educa, 1996, p. 379-420.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **O olhar e a cena** – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

CUITELINHO

Cheguei na beira do porto
Onde as ondas se espáia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai

Aí quando eu vim de minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai

A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
Os óio se enche d`água
Que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai

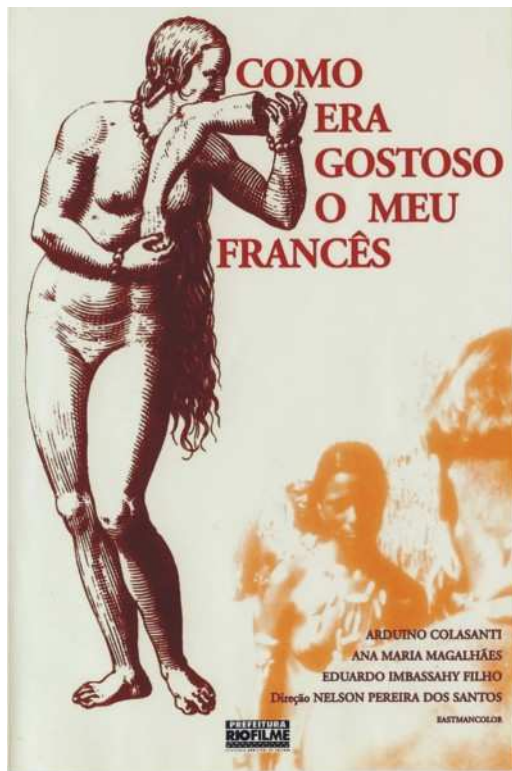
(TEMA FOLCÓRICO

Adaptação poética: Paulo Vanzolini

**Adaptação Musical: Wagner Tiso e
Milton Nascimento)**

A N E X O S

FILMOGRAFIA PARA ANÁLISE



FICHA TÉCNICA

Título Original: Como Era Gostoso O Meu Francês

Gênero: Aventura

Tempo de Duração: 83 min.

Ano de Lançamento (Brasil): 1970

Distribuição: Condor Filmes e Riofilme

Direção: Néelson Pereira dos Santos

Roteiro: Nelson Pereira dos Santos

Produção: Nelson Pereira dos Santos, Luiz Carlos Barreto e Condor Filmes

Música: Zé Rodrix e Guilherme Magalhães Vaz

Fotografia: Dib Luft

Desenho de Produção: Régis Monteiro

Figurino: Mara Chaves

Edição: Carlos Alberto Camuyrano

Pesquisa Etnográfica: Luis Carlos Ripper

Diálogos em tupi: Humberto Mauro

Fonte: adorocinemabrasileiro.com.br

ELENCO

Gabriel Araújo
Gabriel Archanjo (Mbiratata)
Ana Batista
João Amaro Batista
Arduíno Colassanti (O Francês)
Manfredo Colassanti
Hélio Fernando
Eduardo Imbassahy Filho (Cunhambebe)
José Kléber (Ipiraguaçu)
Luiz Carlos Lacerda
Maria de Souza Lima
Ana Maria Magalhães (Seboipepe)
Wilson Manlio
Ana María Miranda
Célio Moreira (narração)
Ital Natur
Janira Santiago
José Soares

Fonte: adorocinemabrasileiro.com.br

Como Era Gostoso o meu Francês

A história é ambientada no Brasil do século XVI, quando do início de sua colonização. Trata-se de uma obra inspirada nos relatos de viagem de Hans Staden, um aventureiro alemão que, confundido com um português, ficara prisioneiro dos índios Tupinambás – o temido grupo de costumes antropofágicos. As imagens iniciais mostram um grupo de viajantes europeus sendo recebidos por um grupo de indígenas, que parecem felizes, amáveis e receptivos aos visitantes; os índios se mostram satisfeitos e se divertem com os presentes que recebem. Enquanto essas cenas se desenrolam na tela, uma voz em *off* faz a narração de trechos da carta do Almirante Villegaignon, datada de 1557 e dirigida a Calvino, relatando as impressões e experiências daquele explorador na terra recém descoberta. O Almirante, nessa carta, noticia a respeito dos modos selvagens dos índios e ainda informa que ele e seus homens alojaram-se em uma ilha próxima à costa, no intuito de controlar o trabalho de seus servos e evitar a fuga dos mesmos. Tal distanciamento também tem o objetivo de evitar que os europeus tenham contato sexual com as índias, as quais expressam hábitos inadmissíveis à religião dos ocidentais.

Na fuga de um grupo de escravos, um deles, Jean, é capturado e jogado ao mar ainda com as correntes atadas aos seus pés, porém consegue sobreviver e chegar até uma praia, onde é aprisionado por um grupo de portugueses e índios Tupiniquim, inimigos dos franceses. Embora os índios queiram levá-lo à aldeia para ser devorado, os portugueses convencem os nativos para que o prisioneiro seja colocado a serviço da coroa portuguesa em São Vicente. Jean trabalha como artilheiro e, durante uma luta contra os Tupinambás, é novamente aprisionado. Mesmo tentando convencer os índios sobre sua cidadania francesa, que o faria amigo dos Tupinambás, é tido como um português, ou seja, um inimigo que deve ser devorado. Assim, é levado para a aldeia, na qual homens e mulheres alegram-se com a chegada “da comida”. Enquanto as mulheres cuidam do prisioneiro, banhando-o e raspando os pêlos de seu corpo, Cunhambebe, o grande chefe Tupinambá, chega à oca dizendo que seus maracás profetizaram a captura de um português poderoso, assim, a devora do inimigo será a vingança pela morte de seu irmão, que teria sido morto pelos portugueses. Jean insiste em convencer o índio de que não é português, entretanto não tem êxito. Numa noite, uma índia, Seboipep tenta deitar na rede junto ao prisioneiro, mas este a repele, porém, ela não sai da oca e permanece ao lado da rede, como uma fiel esposa.

Numa manhã, as índias reverenciam e agradecem a um mercador que acabara de chegar na aldeia. Seboipep chora e lamenta a morte de seu marido, que morreu na luta contra os portugueses, no entanto diz que o espírito de seu marido está contente porque agora um português poderoso foi capturado e a vingança poderá ser concretizada. A índia também conta ao mercador que está triste porque o português não quer se deitar com ela. Cunhambebe chega e quer saber das mercadorias que o viajante trouxe, entretanto este diz que primeiro quer ver o prisioneiro europeu e que dirá a verdade sobre sua nacionalidade. Ao chegar, Jean relata, em francês, sua história e como veio parar ali, porém o mercador diz a Cunhambebe que o prisioneiro realmente é português e que podem comê-lo. O prisioneiro revoltado é levado de volta para sua oca, de onde observa os marinheiros carregando maços de pimenta para o navio. O mercador vai até a oca onde está Jean e lhe explica que sua devora demorará pelo menos oito meses e que ele deve aproveitar esse tempo e aceitar Seboipep como esposa e colher o máximo de pimenta e madeira que puder, visto que na próxima viagem o levaria para a Europa. Assim fez o prisioneiro, colhendo o máximo de produtos que pode.

Certo dia, banhando-se no rio com sua esposa, Jean observa uma moeda presa no umbigo de Seboipep, que conta que seu marido Tapirazú tomou dos portugueses. O prisioneiro, cada vez mais adaptado ao modo de vida dos Tupinambás, acompanha as mulheres em suas tarefas, todavia logo é motivo de chacota dos índios, quando Cunhambebe resolve ensinar-lhe a manusear o arco e a flecha.

O mercador volta à aldeia, e Cunhambebe pede-lhe muita pólvora, ao que o mercador diz não ter a mercadoria, que a trará numa próxima viagem. Ao encontrar Jean, o mercador confessa-lhe que não poderá levá-lo ainda, que levará algum tempo até que Cunhambebe aceite perder seu escravo. Desolado, o prisioneiro insiste em negociar com o mercador que nega seu pedido de dez barris de pólvora, argumentando que não se pode ceder munição aos índios, em razão de que não são confiáveis. Jean insiste na negociação, agora mostrando a moeda na barriga de Seboipep, até que o mercador cede alguns barris de pólvora em troca de uma parte do tesouro. Ao chegarem ao local onde estão enterradas as moedas, os dois acabam brigando pela posse das preciosidades, e o mercador tenta fugir com uma quantidade que não fora combinada; Jean o mata, enterra-o ali mesmo e tenta fugir em uma canoa, entretanto ao se distanciar ouve a voz de Seboipep chamando-o e volta à praia para convencer a índia a acompanhá-lo. A esposa recusa-se a segui-lo, e o navio acaba zarpando. Jean fica desolado e retorna a aldeia onde o povo está em festa. Cunhambebe avisa o prisioneiro que ele morrerá para vingar a morte de seus parentes. Jean sai correndo, tentando fugir e diz a Cunhambebe

que pode arrumar pólvora assim que falar com Tupã. Durante a uma noite chuvosa, Jean vai a seu esconderijo e retorna, pela manhã, com um barril de pólvora; Cunhambebe fica feliz e diz que quer mais pólvora para o ataque aos Tupiniquins. Ao consultarem o pajé a respeito do ataque, o velho sábio profetiza que Cunhambebe saberá matar os Tupiniquins.

Na luta, Jean participou como artilheiro e os Tupiniquins foram vencidos pelos Tupinambás, que retornam felizes para sua aldeia. Durante os festejos, Cunhambebe aproxima-se de Jean, arranca-lhe o colar que marca o tempo para a sua devora e diz que chegou a hora da devora do prisioneiro. Jean ainda tenta buscar pólvora para retardar sua morte, contudo Seboipep adverte-o de que não choverá antes do tempo do ritual de sua devora e passa a lhe dizer como o prisioneiro deverá se comportar durante as atividades de sua morte. Enquanto Seboipep relata a seqüência de passos do ritual, as imagens na tela apresentam Jean sendo submetido ao ritual. A história finaliza com um *close up* de Seboipep saboreando uma parte do corpo de seu esposo.



FICHA TÉCNICA

Título Original: Avaeté, semente da vingança

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 110 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 1985

Distribuição: Globo vídeo

Direção: Zelito Viana

Roteiro: José Soffily e Zelito Viana

Produção:

Música: Egberto Gismonte

Fotografia: Edgar Moura

Desenho de Produção:

Figurino: Carlos Liuzzi

Edição:

Pesquisa Etnográfica:

Diálogos em tupi:

Fonte: www.fundacaoastrojildo.org.br

ELENCO

Hugo Carvana
Alvá Júnior
Aribeth Ayres
Chico Diaz
Cláudio Coró
Cláudio Mamberti
Cláudio Marzo
Jairo Carneiro
Jayme del Cuento
Jonas Bloch
José Dumont
Jurandir de Oliveira Macsuara
Marcos Tsiwari
Milton Rodrigues
Nina de Pádua
Renata Sorrah
Roque Nanite
Sérgio Mamberti
Tadeu

Fonte: www.fundacaoastrojildo.org.br

Avaeté – Semente da Vingança

A tela abre-se com a câmera deslizando sobre a floresta amazônica, que tomada do alto, parece interminável e impenetrável. Um grupo indígena está reunido em sua aldeia, onde vários homens parecem descansar e uma velha senhora cata e come piolhos da cabeça de um garoto. Um jovem índio, aparentemente pintado para guerra, prepara sua arma enquanto narra uma das histórias míticas de seu povo, explicando ao garoto os princípios de vingança que move sua gente.

Baseado em fatos reais, o filme narra a história do menino Avá, que assistiu ao brutal massacre e extinção de seu povo, ocorrido em Mato Grosso na década de sessenta do século passado, executado por um grupo de mercenários comandados por Elias (conhecido por “cabeça branca”), a serviço de Antonio Machado (um empresário do ramo madeireiro). Único sobrevivente, Avá foi salvo por Ramiro (um cozinheiro que acompanhava o grupo de mercenários e que, ao saber dos verdadeiros objetivos do trabalho, tenta fugir), no entanto é apanhado pelo chefe do bando, que o obriga a participar ativamente do massacre. Conseguindo fugir enquanto os companheiros dormiam, Ramiro embrenha-se na mata, onde encontra Avá, assustado e ferido.

Ramiro emprega-se como cozinheiro de uma serraria, tendo Avá como seu ajudante, embora o menino se recuse a manter qualquer tipo de diálogo ou relação de apego, sendo identificado como selvagem pelos trabalhadores do lugar. Ramiro, sempre alcoolizado, sofre com as lembranças do massacre, sente-se culpado pelo acontecido, de modo que o cuidado com o indiozinho é uma forma de reparar seu erro. Avá tenta manter alguns de seus costumes tradicionais, de forma que confecciona uma peça em madeira para furar sua orelha. Certo dia, um avião pousa no aeroporto da serraria e, para surpresa de Ramiro, dele descem Elias e o empresário mandante do massacre; assustado, durante a noite Ramiro incendia o avião e foge para outro lugar, levando Avá em sua companhia. Já instalado em outra vila, conhece padre Bruno, um ativista na defesa dos direitos dos agricultores da região, cujas terras estão sendo tomadas por grandes empresários madeireiros. Numa noite, totalmente alcoolizado, Ramiro entrega Avá aos cuidados de Padre Bruno, a quem confia os detalhes do massacre dos Avaeté. O padre faz a denúncia do massacre em uma carta a um Deputado Federal que, na tribuna da Câmara, denuncia publicamente aos fatos, assim como revela o nome aos mandantes. Ramiro, então, passa a ser perseguido por Elias e pelo empresário, que o querem morto, para calar seu testemunho. Consegue refugiar-se em uma cabana no interior da mata, de forma que só Ava

conheça seu paradeiro. Durante a noite, Ava sai escondido da casa de Padre Bruno e vai até o esconderijo de Ramiro, levando roupas e mantimentos; esses encontros revelam a grande amizade entre os dois, que contam histórias vividas e falam de seus sonhos e decepções.

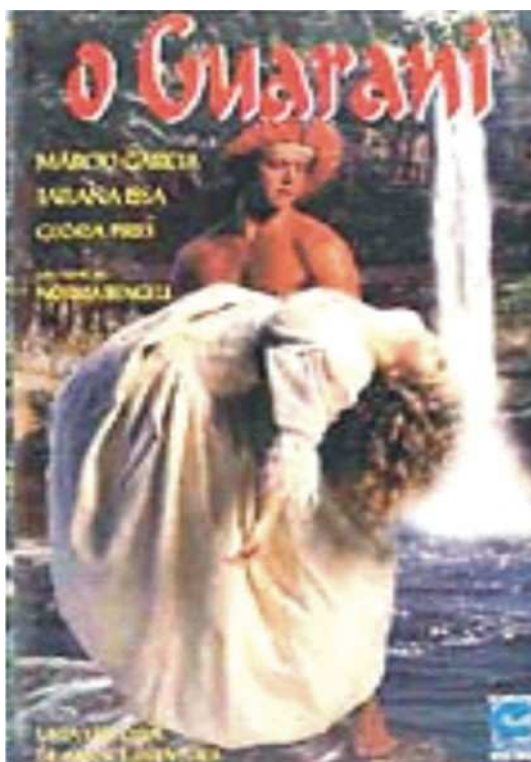
Avá, já adulto, mantém boas relações com o padre, a quem ensina sua língua tradicional. Uma jornalista brasileira, Clara, correspondente de um jornal alemão, vem até a vila para fazer uma reportagem sobre o trabalho de Padre Bruno. Na mesma época, chega ao lugar uma equipe da polícia federal para investigar as denúncias sobre o massacre dos Avaeté e procura Padre Bruno tentando descobrir o esconderijo de Ramiro, visto que seu depoimento é crucial para a punição dos responsáveis pelo massacre. Avá ouve atentamente a conversa não entendendo a razão do amigo padre não revelar o paradeiro de Ramiro. Ribamar, o delegado federal, portando um mandato, vai até a serraria de Machado, onde é recebido por Elias, que o ameaça e expulsa do lugar. Clara fica sabendo do massacre e se interessa pelo caso. Avá acredita que a polícia pode mesmo punir os culpados pela destruição de seu povo e, mesmo a contrariando Padre Bruno, leva Ribamar ao encontro de Ramiro, o qual repete sua história para que o processo criminal tenha andamento. Ramiro é levado a uma delegacia, na qual fica sob guarda da polícia federal.

Em Brasília, o Deputado Marcelo Palmeira intima o empresário Antonio Machado a prestar esclarecimentos sobre o massacre. Alguns dias depois, o deputado morre em um acidente automobilístico. Ramiro é seqüestrado da delegacia e Padre Bruno brutalmente assassinado, o que faz Avá sentir-se muito revoltado e culpado por não estar seguindo a tradição cultural de seu povo e decide fazer vingança, como manda sua tradição. Os policiais federais recebem ordens superiores para deixar o local e abandonar o caso; Ramiro é levado para São Paulo e internado em um sanatório onde é forjado um diagnóstico de loucura.

Clara leva Avá para São Paulo, na esperança de conseguir espaço na imprensa nacional com o intuito de despertar a opinião pública e forçar a punição dos crimes e seus mandantes. Ao chegar ao aeroporto, Avá acaba misturando-se à multidão, desencontra-se da amiga e vaga pelas ruas da metrópole. A jornalista consegue uma entrevista com o empresário Antonio Machado que fala, entusiasmado, dos projetos de expansão industrial para a região centro-oeste brasileira, mas se recusa, e se irrita, a comentar sobre o massacre quando Clara toca no assunto. Avá consegue localizar o sanatório em que Ramiro está internado e encontra o amigo já muito enfraquecido. Clara também consegue chegar ao local e tenta, sem sucesso, fazer com que Ramiro ou Avá pronunciem-se diante das câmaras a respeito das atrocidades que vivenciaram. Como os dois sobreviventes do massacre recusam-se a falar publicamente,

Clara decide gravar um depoimento sobre o que sabe do caso, cuja gravação ganha espaço na imprensa internacional. Clara promove a viagem de Ramiro até uma praia, atendendo a um sonho do velho marinheiro: o de pisar nas águas do mar antes de sua morte e, ainda, mostrar ao amigo Avá a beleza do mar; ali, na praia, Ramiro morre diante de seus amigos.

Após a morte de Ramiro, Avá decide localizar a residência do empresário Machado e realizar a vingança de seu povo e de seus amigos; o índio cobre seu corpo com pinturas de guerra, pega um pedaço de madeira, forjando uma espécie de borduna e espera o momento em que pode atacar e matar Antonio Machado, Elias e os demais seguranças que os acompanham. Após intensa e dura luta, o índio, também ferido, sai caminhando pela noite de São Paulo, cambaleando, até cair morto à beira de uma avenida, entretanto com sua missão de vingança cumprida.



FICHA TÉCNICA

Título Original: O Guarani

Gênero: drama

Duração: 91 minutos

Ano de produção: 1996

Distribuição: Riofilme

Direção: Norma Bengell

Roteiro: José Joffily Filho; adaptado do romance *O guarani* de José de Alencar

Produção executiva: Norma Bengell e Jaime Schwartz

Música: Wagner Tiso, composição original, orquestração e regência a partir do tema e de músicas incidentais da ópera *O guarani*, de Carlos Gomes

Fotografia: Antonio Luiz Mendes

Figurino: Kika Lopes

Fonte: www.rio.rj.gov.br/riofilme

ELENCO

Márcio Garcia

Tatiana Issa

Glória Pires

Herson Capri

José de Abreu

Imara Reis

Marco Ricca

Cláudio Mamberti

Tônico Pereira

Tamur Aimara

Fonte: www.espacovideo.com.br

O Guarani

Baseado na obra homônima do romancista José de Alencar, *O Guarani* narra uma história ambientada no Brasil do início do século XVII, nas cercanias administradas por Dom Antonio Mariz, um nobre fidalgo português fiel e obediente à sua pátria, principalmente ao empreendimento colonizador da época. Dom Antonio ergueu uma casa-fortaleza no alto de um morro, onde vive com sua esposa e seus filhos (Dom Diogo, Cecília e Isabel, a filha bastarda de Dom Antonio). Isabel é a dama de companhia de Ceci (como é chamada Cecília); em virtude de sua condição, não goza dos privilégios de filha e, mesmo expressando atenção e carinho em relação à sua meia-irmã, não esconde o sentimento de inveja que a toma.

Dom Antonio – um bom católico que prima pelos princípios de sua Igreja – acolhe em sua casa outros fidalgos portugueses, entre os quais Dom Álvaro, que é tido e tratado como o pretendente ideal para desposar sua filha Ceci. No lugar, vivem inúmeros servos, que são tratados com dignidade por Dom Antonio, o que lhe rendeu a conquista de respeito e fidelidade por parte dos mesmos. Muitos mercenários, porém, também chegam ao lugar em busca de ouro e prata. Loredano é um ex-padre que assassinou um homem para roubar um mapa das minas de prata; segundo esse mapa, a casa dos Mariz está erguida no morro que abriga tais minas, de forma que Loredano passa a servir o fidalgo português, arquitetando um plano de destruição da família Mariz e, posteriormente, a tomada de suas posses.

A relação entre colonizadores e índios nativos acontecia em clima de guerra, no entanto Peri, um jovem guerreiro Guaitacá, é tratado de forma especial por Dom Antonio – mesmo sob protestos de sua esposa –, depois que o índio salvou a vida de Ceci na floresta. É a relação entre Ceci e Peri que dá o tom da história cinematográfica narrada por Norma Bengel, entrecortada pelo encontro de colonizadores e índios no Brasil daquela época.

Dois anos se passam depois do primeiro encontro entre Peri e Ceci; Isabel e Ceci conversam sobre a devoção de Peri e esta questiona sua meia-irmã a respeito das razões que a levam a tratar mal o amigo índio. Durante essa conversa, Isabel reclama da diferença de tratamento entre as duas, porém Ceci abraça Isabel, afirmando a sinceridade de seu carinho em relação a ela.

Na mata, um grupo de cavaleiros para para descansar, entretanto Dom Álvaro apressa os companheiros, dizendo do compromisso que fizera para acelerar o retorno de sua viagem.

Loredano faz um irônico comentário sobre a pressa de Dom Álvaro em entregar os presentes que havia comprado na sede da colônia; visivelmente irritado, Dom Álvaro deixa claro ao tropeiro quem é que comanda e quem é comandado naquele grupo. Loredano espera Dom Álvaro afastar-se e, com expressão de sarcasmo, murmura: “Não esquecerei, Dom Álvaro. Não esquecerei.” A certa altura da viagem, Dom Álvaro pára subitamente e pede silêncio a seus homens; o grupo passa a observar Peri, que cerca uma onça e adverte a tropa: “É minha! Só minha!” Quando os tropeiros se afastam do lugar, Peri continua sua tentativa de domínio sobre a onça; o índio parece se comunicar com o animal com gestos e expressões faciais até que a onça se deita, calmamente, próxima a Peri.

Em conversa com Dom Antonio, o fiel escudeiro Aires Gomes diz que não acredita na possibilidade de ataque dos Aymorés ao lugar, já que, na sua percepção, aqueles índios temem o poder de seu patrão. Dom Antonio lembra que, mesmo acidentalmente, seu filho, Dom Diogo, acabara por matar uma índia, sendo um forte motivo para a vingança: “A vingança é uma paixão que domina os Aymorés. Por ela eles sacrificam a vida! São capazes de se devorarem uns aos outros na crença de que se fortalecem”. Dom Diogo entra na sala, com clara postura de submissão e respeito a seu pai, que o repreende pelo descuido em seus atos, colocando em risco a família e todos os que ali vivem. Dom Antonio ordena que o filho retire-se para seu quarto e que medite sobre seus gestos; o filho ainda é castigado com a proibição de uso de qualquer tipo de arma. Dom Antonio ordena a seu escudeiro que organize os homens e que fiquem preparados para defesa em caso de ataque dos Aymorés.

Soa o sino anunciando a chegada da tropa. Ceci alegre-se e convida Isabel para irem ao encontro dos viajantes. Entusiasmada, Cecília encontra-se com Dom Álvaro, que lhe entrega um colar, contudo a moça recusa o presente dizendo não ser uma atitude correta. A cena é observada de longe por Isabel. Loredano, atento, também acompanha o desenrolar do encontro entre os dois jovens.

Reunidos na sala, a família ouve as histórias de Dom Álvaro sobre sua viagem e Cecília fica interessada, de modo especial, pelo relato do encontro da tropa com Peri. Parecendo incrédulo no que viu, Dom Álvaro conta que o índio “brincava com uma onça como se brincasse com um bichinho de estimação”. Ceci apavora-se e diz temer que seu protetor tenha sido morto pela onça: “e a culpa é minha!”, diz ela. A mãe de Ceci que não aprova a relação da família com Peri diz que se isso acontecesse não se perderia nada. Dom Antonio pergunta a Ceci o porquê daquele comentário e ela explica que, em certa ocasião, teria dito a Peri, brincando, que gostaria de ter uma onça viva. O pai ri e comenta da

dedicação que o índio tem por sua filha: “Desde que Peri chegou aqui, salvando minha filha, a sua vida tem sido uma demonstração de que tem alma de cavalheiro português no corpo selvagem”.

Naquela mesma noite, Peri aproxima-se da janela do quarto da jovem que, ao ouvir o assobio do índio, sorri satisfeita e vai até a janela para ver o seu protetor. Enquanto isso, inconformado com a recusa de Cecília pelo seu presente, Dom Álvaro contempla o colar e resolve entregar assim mesmo; escala o muro e o alto paredão da casa e deposita o colar na soleira da janela do quarto da moça. Loredano acompanha a cena e depois, sorratamente, segue Dom Álvaro. No alojamento, os empregados fartam-se de comida e bebida quando Aires Gomes ordena que alguns homens revezem a guarda da casa, ao que Loredano comenta sobre a culpa do “filhote de Dom Antonio”, como que incitando os companheiros para também se posicionarem contra o rapaz. Tudo é acompanhado, atentamente e de longe, por Peri.

Certo dia, a mãe de Cecília corre gritando desesperadamente: “Uma onça! Uma onça!” A mulher esbraveja contra o “selvagem” e ordena que Aires Gomes mate o animal. Cecília vai até o quarto e se debruça na janela, procurando por Peri que assobia anunciando que está por perto. A moça pega uma flor e depois uma arma embaixo de seu travesseiro e vai ao encontro de Peri. Ceci diz ao amigo que está zangada com a atitude dele, arriscando sua vida ao que o índio diz ter feito para contentar a moça. Peri reafirma que sempre fará tudo para satisfazer seus desejos. Ceci entrega a arma ao amigo dizendo que ele nunca deve deixá-la por ser uma lembrança dela. Peri entrega o colar que Dom Álvaro deixara para Ceci, entretanto ela diz que nunca usará aquela jóia e que a dará a alguém que certamente ficará muito feliz com o objeto. A moça entrega a flor que trouxera de seu quarto e pede que Peri coloque em seu cabelo. Os dois jovens estão visivelmente emocionados, quando ouvem a voz de Isabel chamando Ceci para o banho no rio.

Durante o banho, Ceci comenta que a meia-irmã mal fala com Dom Álvaro; Isabel justifica que sua condição de bastarda a impede de se misturar aos cavalheiros, porém Ceci diz não gostar quando ela fala assim. Isabel acaba confessando que está apaixonada por Dom Álvaro e pede desculpas a Ceci dizendo que se afastará do jovem. Cecília diz que quer exatamente o contrário e entrega o colar a Isabel, dizendo que encomendou para ela. Peri protege o banho das moças quando vê dois índios prontos para atacá-las no rio; imediatamente, Peri corre e se coloca na frente dos índios, sendo ferido por uma das flechas. Peri corre, dispara a arma e mata um dos agressores; o outro índio foge para sua aldeia,

seguido por Peri que se assusta ao ver os Aymorés prontos para a guerra. Assustadas, as mulheres correm de volta para casa.

Em sua casa, Dom Antonio está ouvindo as reclamações de sua esposa sobre as atitudes de Peri quando Isabel e Ceci chegam apavoradas. Ao relatar o acontecido, Isabel distorce os fatos, dizendo que Peri estava com a arma apontada para elas. Ceci protesta contra a versão da meia-irmã, todavia sua mãe aproveita a oportunidade para pedir ao marido que expulse Peri do lugar, que é prontamente aceito por Dom Antonio. Peri entra na sala e Dom Antonio diz que ele deve se afastar da sua família. Peri então diz: “Meu Deus... mandava que Peri ficasse com sua mãe, na sua tribo, junto com os ossos do seu pai Ararê... abandonei tudo para seguir Dom Antonio”. O índio pede que a ordem de afastamento seja dada também por Ceci; a moça entrega um crucifixo para Peri dizendo: “Quando souber o que significa essa cruz, volte Peri” e o índio diz que para onde vai não terá como voltar. Peri conta a Dom Antonio que viu os Aymorés prontos para atacar Ceci e Isabel no rio e que as defendeu; conta também sobre os preparativos dos Aymorés para a guerra. Imediatamente, Ceci implora ao pai que deixe Peri continuar a participar da rotina da família argumentando que mais uma vez ele salvou sua vida. Dom Antonio diz a todos que devem se preparar para o ataque dos Aymorés.

Peri observa Loredano e dois companheiros se afastarem de seus afazeres e os segue até uma caverna. Loredano pega um jarro escondido nas pedras, quebra-o e dele retira o mapa das jazidas de prata. Os dois companheiros querem ação imediata para se apoderar das riquezas da família Mariz, entretanto Loredano pede calma e diz que há uma coisa que lhe interessa mais do que a prata e adverte os companheiros para não tocarem na filha de Dom Antonio.

Cecília promove um encontro de Isabel com Dom Álvaro que fica surpreso ao ver o colar no pescoço de Isabel. Diante da reação do rapaz, Isabel compreende a história daquela jóia e sente-se traída pela meia-irmã e diante da insistência de Dom Álvaro em entender o que está acontecendo, Isabel acaba dizendo de sua paixão por ele.

À noite, em sua cama, Ceci pensa em Peri; na mata, Peri pensa em Ceci e parece que se comunicam, como que respondendo ao pensamento um do outro; Ceci fala que deseja que o índio converta-se ao cristianismo e Peri responde: “A planta precisa de sol para crescer; Peri precisa de liberdade para viver; Peri cristão será o último dos teus”.

Dom Antonio confia a Dom Diogo a missão de viajar ao Rio de Janeiro em busca de reforços. Aires Gomes informa aos empregados a respeito da proibição de se afastarem do alojamento, o que revolta a todos. Dom Álvaro e Dom Diogo recrutam três homens para seguir viagem ao Rio de Janeiro, e Loredano, mesmo contrariado, acompanha Dom Diogo. Durante a viagem, encontram um viajante, Mestre Nunes. Logo em seguida, Loredano assassina Dom Diogo e os demais companheiros.

Mestre Nunes chega ao alojamento da casa de Dom Antonio e pergunta a Aires Gomes sobre os homens que acompanham Dom Diogo; com as informações, conclui sobre a identidade de Loredano e conta a história de um padre que assassinou um navegador para roubar-lhe o mapa de minas de prata; este padre é Loredano, reconhece Mestre Nunes.

Loredano retorna ao alojamento e confere o número de servos que conseguiram reunir para que se execute o plano de rebelião contra Dom Antonio e, assim, se apoderarem da prata. Peri acompanha o movimento dos homens quando alguém o ataca pelas costas, porém o índio consegue dominar seu agressor. Loredano e Rui escalam o muro da casa para alcançar o quarto de Ceci; Rui diz a Loredano que com tanta prata terá qualquer mulher que quiser; Loredano diz que Ceci será sua e orienta o companheiro que, caso ele morra, Ceci dever ser morta para que nenhum homem possa amá-la. Peri consegue alcançar Rui, atacando e matando-o e depois segue Loredano. Ceci dorme quando Loredano entra em seu quarto, no entanto antes que ele faça qualquer coisa uma flecha atravessa o quarto, cravando-se na porta, fazendo com que Loredano saia do quarto.

Loredano reúne os servos de Dom Antonio e passa a discursar sobre a responsabilidade de Dom Diogo na morte dos companheiros durante a viagem; também inflama os companheiros contra Peri, que teria matado Rui e contra o próprio Dom Antonio por abrigar o índio entre eles. Dom Antonio chega e Loredano continua a culpá-lo. Dom Antonio revolta-se e diz aos empregados que não devem dar crédito a Loredano, caso contrário, serão punidos. Revoltados, os servos pedem a morte de Peri. Loredano ataca Dom Antonio com sua espada, o qual se defende e consegue derrubar seu agressor.

Na aldeia dos Aymorés, os homens dançam se preparando para o ataque. Na casa dos Mariz, a defesa está sendo preparada. Um grupo de homens vem até Dom Antonio pedindo perdão por terem pensado em abandoná-lo; informam-no que Loredano e seus companheiros estão se preparando para atacar e tomar a casa. Quando os dois grupos estão para se encontrarem, as flechas Aymorés começam a cair sobre a casa e todos se colocam a lutar

contra os índios. Enquanto os homens lutam, as mulheres trabalham numa enfermaria montada em um dos cômodos da casa.

Dom Álvaro é ferido gravemente e Isabel cuida de seu ferimento. Os dois falam de amor e Álvaro confessa que a ama, mas que havia prometido a Dom Antonio casar-se com Cecília. Enquanto os homens lutam contra os Aymorés, Peri entra no alojamento e derrama um pó nos tonéis de água e de vinho. Faz-se uma pausa no combate; Loredano calcula as forças dos homens a seu lado e Dom Antonio sofre com as perspectivas nada favoráveis. Contrariando a vontade de Dom Antonio, Peri parte. O índio coloca-se no alto de uma pedra e inicia um ritual de despedida de seus pertences, preparando-se para entregar-se aos Aymorés. Na aldeia dos Aymorés, Peri luta com os inimigos, entretanto o chefe Aymoré ordena que parem de lutar e aprisiona Peri. Enquanto as mulheres brincam e zombam de Peri, ele retira uma das sementes penduradas no chocalho preso ao seu pé e a engole sem que percebam. O chefe Aymoré volta e anuncia a Peri que sua morte é banquete de vingança. Dom Álvaro chega com alguns companheiros e jogam barris de pólvora na aldeia Aymoré e libertam Peri. O índio conta a Dom Álvaro que envenenou a água e o vinho dos comparsas de Loredano para que ninguém mais possa ofender Ceci. Conta, também, que seu pai (Ararê) entregou-lhe algumas contas cheias de veneno e ensinou a não entregar seu corpo à vingança do inimigo, por isso engolira a semente. Peri começa a sentir os efeitos do veneno e vai até uma árvore para beber o suco de seu tronco.

Loredano decide com seus companheiros que devem invadir a casa e matar a todos, menos Ceci. Enquanto Dom Antonio e Dom Álvaro preparam os barris de pólvora Loredano e seus homens chegam a casa. Dom Antonio aponta sua arma para o rastilho de pólvora e ameaça explodir tudo caso o bando avance. Alguns homens de Loredano começam a cair em função do veneno e os que não sucumbem rendem Loredano e passam para o lado de Dom Antonio. Loredano é preso e esbraveja contra todos.

Dom Antonio aguarda ansioso a volta dos homens que saíram para avaliar a possibilidade de ataque Aymoré. Peri entra na sala com Dom Álvaro morto em seus braços. Isabel vela o corpo de seu amado enquanto prepara um pó que é jogado no fogo; ela se deita ao lado do corpo de Dom Álvaro e serenamente começa a aspirar a fumaça que sobe e toma o espaço da sala; aos poucos, Isabel perde os sentidos e morre ao lado do corpo de Dom Álvaro.

Dom Antonio coloca algo em um cálice de vinho e pede que sua filha beba a mistura; os Aymorés chegam e atacam com flechas de fogo e lutas corporais. Dom Antonio e Dona

Laureana colocam Ceci adormecida numa cama; Peri chega e diz que a família precisa partir e Dom Antonio diz que não abandona sua casa. Ele diz a Peri que se ele fosse cristão confiaria a vida de sua filha e, imediatamente, o índio diz que quer ser cristão. Dom Antonio batiza Peri e entrega a filha para que o índio salve sua vida. Os Aymorés adentram todos os cômodos da casa, destruindo tudo; no porão da casa, Dom Antonio aponta sua arma para os barris de pólvora e aciona o gatilho. Já longe, Peri ouve o barulho das explosões e continua a seguir seu caminho na floresta levando a moça em seus braços.

Ao acordar, Ceci estranha estar na floresta na companhia de Peri e pergunta sobre sua família. Ele responde que só pôde salvá-la e pede perdão por isso. Ceci mostra-se revoltada inicialmente, no entanto depois compreende a situação, acalma-se e aninha sua cabeça no ombro de Peri. No dia seguinte, os dois conversam e Peri diz que em breve deixará Ceci, uma vez que não conseguirá viver entre os brancos. Ceci protesta e diz que agora é cristão, mas o índio insiste em dizer que morrerá como um Araré. Ceci então diz que não há laços dela com o outro mundo e que ficará na floresta com Peri. Peri pega Ceci em seus braços e os dois saem pela floresta.



FICHA TÉCNICA

Título Original: Hans Staden
Gênero: Drama
Tempo de Duração: 92 minutos
Ano de Lançamento (Brasil): 2000
Estúdio: Instituto Português de Artes Cinematográficas e Audiovisuais
Distribuição: Riofilme
Direção: Luiz Alberto Pereira
Roteiro: Luiz Alberto Pereira
Produção: Luiz Alberto Pereira
Música: Marlui Miranda e Lelo Nazário
Fotografia: Uli Burtin
Desenho de Produção: Ivan Teixeira
Direção de Arte: Chico de Andrade
Figurino: Cleide Fayad
Edição: Verônica Kovensky

Fonte:
www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

ELENCO

Carlos Evelyn (Hans Staden)
Ariana Messias (Nairá)
Darci Figueiredo (Ipirú guaçu)
Beto Simas (Nhaepépô oaçu)
Mílton de Almeida (Alkindar açu)
Jefferson Primo (Paraguá)
Sérgio Mamberti (Jacó)
Stênio Garcia (Pajé)
Cláudia Liz (Marabá)

Fonte:
www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

Hans Staden

Baseado nos relatos de um aventureiro alemão em busca de enriquecimento em terras brasileiras, no início do processo de colonização, *Hans Staden* narra as aventuras deste alemão no tempo em que ficou como prisioneiro dos índios Tupinambás. Temidos pelos hábitos antropofágicos, os Tupinambás acabam retardando e, por fim, suspendendo os rituais de morte e devora de Hans Staden que, aproveitando-se de crenças míticas de seus algozes, cria diversas estratégias, reforçadas por coincidências, as quais lhe rendem respeito e credibilidade por parte daqueles índios, a ponto de ser libertado para retorno à Europa.

O diretor utiliza imagens de mapas antigos, com coordenadas de navegação e indicação da localização de tribos indígenas, como fundo para a apresentação dos créditos. As imagens iniciais da película buscam expressar a grandeza do mar, com a câmera do alto acompanhando uma caravela, parecendo pequena, que desliza lentamente em suas águas; a voz de Hans Staden começa a contar que, após o naufrágio da caravela em que viajava, chegou ao forte português de São Vicente, onde trabalhou como artilheiro por dois anos. Já se preparava para voltar à Europa quando foi aprisionado por um grupo de índios Tupinambás.

Ao chegarem à aldeia, os índios obrigam o prisioneiro a gritar, anunciando que ele (a comida) chegou; todos cantam e dançam para agradecer os maracás que prenunciaram o aprisionamento de um português; embora Staden argumente sobre sua nacionalidade francesa, os Tupinambás não acreditam, visto que se fosse francês traria presentes e não estaria lutando ao lado dos portugueses. O aprisionamento de Staden é a oportunidade de vingança contra os portugueses que teriam matado um de seus parentes. O prisioneiro reza: “Mostra a esses pagãos selvagens que nada sabem que atendestes minhas preces”, esperando um milagre a favor de sua vida. Duas mulheres começam a preparar o prisioneiro, que pensa já ser a hora de sua morte, entretanto as índias respondem que ainda não é o momento em que vai morrer.

Um mercador francês chega à aldeia e é festejado pelos Tupinambás, enquanto Staden é levado até ele para que pudesse comprovar a versão do prisioneiro. O mercador, preferindo satisfazer os Tupinambás, seus potenciais fornecedores de pimenta para negociação na Europa, nega a nacionalidade francesa do prisioneiro dizendo aos Tupinambás que podem devorá-lo. Staden sofre dor de dentes e deixa de comer, o que irrita os Tupinambás, que temem seu enfraquecimento, assim, um pajé é chamado para curar a enfermidade do prisioneiro. Staden surpreende-se ao saber que o pajé é um Tupiniquim e questiona esse sobre

a rivalidade entre as duas nações, quando lhe respondem: “Um grande pajé não tem inimigos”. Enquanto o pajé prepara a mistura de ervas para curar Staden, ele profetiza: “Vocês vieram de longe, trazendo desgraça para nossa gente. Nós todos vamos morrer e nossos espíritos vão querer vingança por causa disso”.

O prisioneiro é levado a outra aldeia Tupinambá e ao chegar se assusta com diversos crânios humanos enfeitados, pendurados em troncos, adornando o pátio da aldeia. Diante do chefe do lugar, diz: “Você é Kunhambeba? Ainda está vivo? Ouvi os portugueses falarem seu nome. Você é famoso”. Staden fala sobre os preparativos dos Tupiniquins para atacar a aldeia. Kunhambeba pede que o prisioneiro fale mais a respeito da percepção dos portugueses sobre ele, ficando envaidecido ao ouvir que os portugueses falam dele como o grande líder indígena. Kunhambeba confia o bem-estar do prisioneiro a Ipiru-guaçu, a mulher que será sua esposa no tempo em que estiver entre os Tupinambás.

De volta à primeira aldeia, Staden constrói uma cruz, fixa-a no pátio, ajoelha-se e reza para seu Deus, sob o olhar de sua esposa, quando ecoa um grito anunciando a chegada dos Tupiniquins. As mulheres correm para dentro das ocas e os homens se preparam para sua defesa, levando o prisioneiro à beira do cercado, porém, era somente um aviso dos Tupiniquins e o ataque não acontecera.

Numa noite, os índios conversam sobre a morte do prisioneiro que acontecerá na próxima lua e percebem que Staden olha fixamente para a lua. Quando perguntado a razão de tal comportamento, o prisioneiro responde que a lua olha zangada para a oca de Nha’epepó-ûasu, mas que está zangada com os Carijós, o que traz contentamento aos Tupinambás, desejando a desgraça a esses inimigos. No dia seguinte, um mensageiro anuncia que os Tupiniquins atacaram e destruíram a aldeia de Mambukaba e Nha’epepó-ûasu resolve ir ajudar a reconstruir a aldeia, onde tem parentes, avisando que na volta acontecerá a festa de devora do prisioneiro. Staden aproveita para dizer que seu Deus está irado com os Tupinambás por quererem sua morte.

Certa manhã, os índios voltam da aldeia de Mambukaba e estão muito doentes; Nha’epepó-ûasu, diante de seu prisioneiro, reconhece a profecia que o prisioneiro fizera dias atrás e promete não matá-lo e nem fazer-lhe qualquer mal se este pedir a seu Deus a cura de sua família. Staden sopra a cabeça de cada índio doente, dizendo ser a mando de seu Deus; alguns índios acabam morrendo, no entanto Nha’epepó-ûasu recupera-se depois de alguns

dias e Staden adquire total confiança dos Tupinambás, a ponto de reconhecerem que ele não é português.

De volta à aldeia, o mercador francês fica admirado com o fato de Staden ainda estar vivo e reconhece, diante dos Tupinambás, que o prisioneiro é realmente um francês; mesmo assim, os índios não permitem que o prisioneiro deixe a aldeia, esperando mercadorias em troca. O mercador vai embora pedindo que os Tupinambás preservem a vida de Staden, prometendo trazer muitas mercadorias quando de seu retorno. Jacó, um mercador judeu, também chega à aldeia e diz a Staden que já tinha ouvido sobre sua história; o prisioneiro pede a Jacó que o leve em seu navio, entretanto o mercador diz que não pode contrariar seus parceiros de comércio.

Staden conversa com um prisioneiro Maracajá que será devorado nos próximos dias; o Maracajá diz que ouviu os Tupinambás falando de morte de Staden em breve, mas este afirma que não será morto ali, naquela aldeia. Staden assiste, atentamente, a todo o ritual de morte e devora do Maracajá. Durante o banquete da carne do Maracajá, um Tupinambá cego aproxima-se de Staden e diz que seu Deus bem que poderia fazê-lo voltar a enxergar. Staden, lentamente, pega dois pedaços de algodão, mergulha em um líquido e coloca sobre os olhos do cego dizendo: “Meu Deus quer que você não me faça nenhum mal”.

Certo dia, o som de um tiro anuncia a chegada de barcos portugueses. Os Tupinambás preparam suas armas e vão até a praia. Staden pede que o deixem conversar com os navegadores para pedir mercadorias. No diálogo, os portugueses dizem que ali estão para resgatar Staden, mas este avisa que os Tupinambás não o venderão e insiste para que os navegadores o reconheçam como francês, pedindo muitas facas e anzóis. Staden recebe um baú cheio de mercadorias e avisa aos portugueses para se cuidarem ao passar por Bertioga. O prisioneiro entrega os presentes aos índios, dizendo que seus irmãos franceses voltarão com mais mercadorias.

O mercador Jacó retorna à aldeia e novamente Staden pede que o leve junto, o que é negado veementemente pelo navegador. Desesperado, Staden tenta, a nado, alcançar o barco em que Jacó está partindo, porém o mercador afugenta e empurra o prisioneiro que volta à aldeia sob os risos dos índios. Disfarçando sua intenção de fuga, Staden diz aos índios que fora atrás de Jacó para pedir-lhe que traga mais mercadorias em sua próxima viagem.

Os Tupinambás saem para atacar Bertioga e levam Staden em sua companhia; voltam com dois prisioneiros portugueses. Ao voltar, Staden vê que destruíram sua cruz e diz aos

Tupinambás que seu Deus está irado com a atitude deles: “Vocês serão todos punidos!”. Durante dias, uma intensa chuvarada acaba alagando a aldeia. Os índios preocupam-se com a situação que atrasa o tempo de plantio e pensam que possa ser a vingança do Deus de Staden: “O Deus dele deve estar bravo”. Pedem que o prisioneiro interceda junto a seu Deus para que cesse a chuva, no entanto o prisioneiro argumenta que sem a cruz não tem como falar com seu Deus. Diante da cruz recolocada no pátio da aldeia, Staden ajoelha-se e, em silêncio, parece fazer uma prece com os olhos voltados para o alto e imediatamente o sol volta a brilhar, para sua alegria.

Staden é avisado que será levado à aldeia de Takaurusutyba, porém antes o prisioneiro exige falar com os outros dois prisioneiros, a quem indica um caminho para fuga. Ao chegar à aldeia de Takaurusutyba, Staden descobre que está sendo oferecido como presente, com a advertência de que nada de mal poderão lhe fazer pois seu Deus costuma se vingar. Com seus novos donos, Staden mantém boas relações e é muito respeitado, a ponto de ter suas exigências atendidas, como a escolha de uma esposa, por exemplo.

Um navio francês chega à aldeia e Perot (o comandante) entrega uma camisa a Staden dizendo que tem ordens para levá-lo de volta à Europa. Staden diz aos índios que o navio está carregado de mercadorias e vão lá para negociarem, onde acabam comendo e bebendo até se fartarem. Estando os índios distraídos com a recepção, marinheiros aproveitam para carregar mercadorias do continente sem que os índios percebam. Durante a negociação, o capitão diz aos índios que o grande pai de Staden quer vê-lo antes de morrer. Abatiporanga diz que tratou Staden como um filho e agora o trai querendo ir embora. Staden argumenta que seu pai está velho e precisa vê-lo antes da morte, mas que voltará para a aldeia. Abatiporanga, enfim, aceita a viagem de Staden, contudo exige que ele volte em outra embarcação, o que é prometido por Staden.

Finalmente, Hans Staden retorna a Europa no último dia de outubro de 1554.



FICHA TÉCNICA

Título Original: Caramuru – A invenção do Brasil

Gênero: Comédia

Tempo de Duração: 100 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2001

Estúdio: Globo Filmes

Distribuição: Columbia TriStar

Direção: Guel Arraes

Roteiro: Guel Arraes e Jorge Furtado

Produção: Eduardo Figueira e Daniel Filho

Música: Lenine e Carlinhos Borges

Fotografia: Felix Monti

Desenho de Produção:

Direção de Arte: Lia Renha

Figurino: Cao Albuquerque

Edição: Paulo H. Farias

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

ELENCO

Selton Mello (Diogo Álvares, o Caramuru)

Camila Pitanga (Paraguaçu)

Déborah Secco (Moema)

Tonico Pereira (Itapararica)

Débora Bloch (Isabelle)

Luís Mello (Vasco de Athayde)

Pedro Paulo Rangel (Dom Jayme)

Diogo Vilela (Heitor)

Fonte:

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

Caramuru – a Invenção do Brasil

A narrativa fílmica de Guel Arraes está inserida no gênero da comédia, baseando-se em versões de fatos da história do início da colonização brasileira com ligeira leitura deste diretor, de como se posiciona o índio brasileiro na sociedade em contextos atuais. Acompanhamos uma história que, de certo modo, subverte uma representação que se naturalizou no decorrer dos tempos, segundo a qual os índios são posicionados como ingênuos frente ao ávido desejo de rápido enriquecimento dos colonizadores. A história concentra-se na trajetória de Diogo Álvares, um jovem artista português banido de sua pátria que, chamado de Caramuru em terras brasileiras, conquistou respeito dos índios do lugar.

Diogo, de sua janela, observa um brilhante cometa cortar o céu estrelado da primeira noite do ano de 1500; a sete mil quilômetros dali, num lugar chamado Pindorama, a linda índia Paraguaçu também olha para aquela noite estrelada. Diogo é um pintor que imita/copia obras de pintores consagrados, porém encontra um poderoso inimigo na figura de Vasco de Ataíde, que certa vez lhe encomendara um retrato de sua noiva, ainda desconhecida. Diante da beleza da mulher estampada no retrato, Vasco decidiu casar-se com a bela mulher, mas, ao conhecer pessoalmente a noiva, Vasco descobriu que Diogo fizera um retrato que não correspondia à realidade da horrorosa pretendente. Com a influência de Vasco de Ataíde, Diogo é obrigado a abandonar a profissão de retratista, empregando-se como ajudante de cartografia. A ele foi confiada a tarefa de ilustrar o mapa de navegação da próxima expedição de Cabral.

Vasco de Ataíde diz à bela Isabelle que, para fugir de sua noiva horrorosa, resolveu partir numa expedição marítima; como o Rei não lhe confiou a chefia da expedição às Índias, pede que Isabelle consiga uma cópia do mapa da expedição em troca de uma boa quantia de ouro; com tal mapa, conseguirá fazer uma rota mais rápida, chegando à frente de Cabral, o que lhe renderia muito ouro. Isabelle, também muito ambiciosa, aceita a proposta e procura Diogo, com a desculpa de lhe encomendar um retrato e usa todo o seu poder de sedução, fazendo com que o rapaz fique completamente apaixonado. A moça consegue fazer com que Diogo desenhe seu retrato sobre o mapa da expedição de Cabral. Em estratégia bem planejada, Isabelle preparou uma armadilha, conseguindo fugir com o mapa e ainda atribuindo o roubo a Diogo, que é declarado degenerado e condenado a partir para a África na

próxima expedição. Isabelle diz a Vasco que ele só terá o mapa verdadeiro quando estiver a bordo, evitando, assim, que ele a traia.

Na prisão, Diogo recebe a visita de Isabelle dizendo-lhe que fugira com o mapa ao ver a chegada dos guardas e pede que o rapaz guarde o mapa para ter uma lembrança do amor que ela lhe dedica. Do cais, Isabelle despede-se de Diogo, que se surpreende ao ver Vasco como comandante do navio que resgata o mapa que estava com Diogo, colocando-o em serviços forçados no porão da embarcação. Diogo conhece um dos degredados que diz que a única forma de fugir dali é vestindo-se de mulher, já que mulheres são proibidas de estarem naquele tipo de navio. Vestido de mulher, Diogo é levado até Vasco que, após quinze dias no mar, encanta-se com a mulher; durante a estadia na cabine do comandante, Diogo consegue retomar a posse do mapa, contudo ao ouvir Vasco ofender Isabelle, acaba saindo em defesa de sua amada; Diogo perde o mapa e é levado de volta ao porão.

Numa noite de tempestade, o navio naufraga; Diogo consegue chegar a uma praia. Ao acordar, depara-se com Vasco, que tenta atacá-lo, mas uma flecha acerta e prende a mão do agressor a um tronco de árvore. Fugindo dos índios, Diogo corre em disparada até cair desacordado, sendo acordado, mais tarde, por uma bela índia (Paraguaçu); os dois tentam iniciar um diálogo, porém a diferença de significados das palavras faz parecer um diálogo enlouquecido, até que Paraguaçu conclua: “Eh! Língua enrolada!”. Após certo tempo, a bela índia insinua-se para Diogo, que confessa nunca ter feito amor. Paraguaçu leva Diogo para sua aldeia, onde começa a pintar tudo o que vê: plantas, animais, etc. O rapaz pinta o retrato de Moema, irmã de Paraguaçu, que, ao ver a pintura de seu corpo nu, começa a tirar suas roupas para ficar igual ao retrato, entretanto Diogo a repreende argumentando sobre o pecado da nudez. Moema questiona a razão de tê-la pintado em nu e, mesmo assim, não poder ficar sem roupas. Diogo explica, com certa dificuldade: “... porque sendo você uma índia, devo pintá-la nua”.

Moema tenta seduzir Diogo, que se sente traindo Paraguaçu e quando esta chega o rapaz tenta se explicar, mas percebe que Moema fora instruída pela própria irmã para a sedução. Diogo argumenta que só quer Paraguaçu, todavia esta se irrita, dizendo que se não passar a noite com as duas, ela também não o desejará mais. Convencido, Diogo passa a noite com as duas mulheres. Itaparica, o pai das moças, diz que a aldeia prepara-se para a grande festa; Diogo pensa que é festa de casamento, mas Itaparica explica: “Faço questão, sendo você meu genro, quero tudo nos trinquês, para lhe devorar nos conformes”. Diogo desespera-se e pergunta se fez algo de errado e Itaparica responde: “Fez não, você é corajoso por demais

até. Comendo você, a nossa força aumenta bem muito”. Paraguaçu e Moema falam da devora com naturalidade, o que faz Diogo mais desesperado ainda.

Na manhã seguinte, Diogo tenta fugir e os Tupinambás tentam alcançá-lo; quando se aproximam, Diogo vê um revólver no tronco de uma árvore e dispara um tiro para o alto; Os Tupinambás ficam surpresos e passam a reverenciar Diogo, chamando-o de Caramuru. Itaparica pede que Diogo prepare outro “pipoco” daqueles para levar à guerra, no entanto Diogo diz que tem outros planos para a aldeia; pensa em vender comida aos visitantes que chegarem de navio. Itaparica argumenta que aí a aldeia ficará sem comida e Diogo responde que passarão a caçar e pescar mais, mas o índio diz que isso dará muito trabalho. O diálogo continua até que Diogo diz que ficarão ricos e, então, não precisarão fazer mais nada e poderão ficar na rede o dia todo. Itaparica diz que isso ele já faz o tempo todo. Diogo vai para a praia esperar que algum navio aproxime-se para fazer comércio. Moema e Paraguaçu não compreendem a razão de Diogo ansiar tanto por um navio. Ele explica que quer ficar rico para ter a comodidade de sua terra. Um navio aproxima-se e Itaparica identifica a embarcação como sendo francesa. Quando a tripulação desembarca, Diogo surpreende-se ao ver Vasco, agora representando o Rei da França; Vasco diz que a fama de Caramuru já corre toda a Europa e que, em nome do Rei, quer fazer negócios com Diogo, que o pau-brasil é muito valioso no mercado europeu.

Com espírito de mercador, Itaparica leva Vasco até o alto de um morro para mostrar as maravilhas do lugar; descuidadamente, o índio deixa cair uma pedra, que Vasco logo identifica como ouro. Itaparica diz que ali tem muito dessa pedrinha e o navegador imediatamente diz ter interesse na compra das terras. Após vender as terras para Vasco, Itaparica passa a vender bugigangas na praia, como pulseiras, brincos e remédios indígenas. Anda entre banhistas anunciando: “Olha o remédio de índio!”.

Diogo sente-se enciumado ao ver Paraguaçu arrumar-se toda, dizendo que irá ao navio e, como resposta ao ciúme do rapaz, ela responde: “Hospitalidade Tupinambá, coração. O chefe deve ceder suas esposas ao visitante”. Moema também avisa a Diogo que irá ao navio e este fica bastante irritado dizendo que não permitirá a ida de suas esposas ao navio. Elas, então, fazem greve e deixam de deitar-se com o esposo. Passados vinte dias, Diogo cede ao pedido das esposas e todos vão ao navio. Durante o jantar, Vasco diz a Diogo que o Rei da França o convida para ir à Europa, tratar de negócios; naquela situação, Diogo percebe que estava saudoso do uso de utensílios da cultura européia, assim como do modo de vida daquele continente.

Diogo avisa suas mulheres que irá viajar, quando as duas dizem que irão junto, mas recebem uma negativa como resposta. Diante da insistência das duas, Diogo aceita levar somente uma, mas pela manhã Diogo sai enquanto as duas ainda dormem; chegando ao navio Diogo vê que Paraguaçu nada em direção à embarcação e a resgata com uma corda. Com seu nu natural, Paraguaçu provoca grande alvoroço na tripulação e Diogo diz que ela deve vestir-se.

Em solo francês, Paraguaçu estranha a forma das construções, admirando-se, por exemplo, diante de uma escadaria: “Mas, por que o chão daqui tá todo dobrado?”. Diogo se entusiasma ao mostrar o seu mundo para Paraguaçu. Isabelle chega dizendo a Diogo que voltou para sempre e ele mostra-se ainda envolvido. Ao ser apresentada à Isabelle, Paraguaçu morde-lhe a mão e a moça exclama aos gritos: “Essa mulher é uma selvagem!”. Diogo diz a Paraguaçu que irá se casar com Isabelle e a índia pede que ele se case com ela também. Diogo explica que só poderá casar-se com uma, porém que Paraguaçu poderá ser sua amante.

Vasco e Isabelle conversam sobre seus acordos e a moça diz que Vasco deve informar ao Rei que o preço deverá ser maior, já que não sabia que Diogo era casado com uma canibal. Vasco lê para Diogo o convite de seu casamento com Isabelle, cujo acontecimento selará o acordo entre a França com a “Terra dos Papagaios”.

Paraguaçu vai até o quarto de Isabelle, que está diante de um espelho. A índia imita todos os movimentos de Isabelle enquanto conversam. Isabelle diz estar disposta a recompensar Paraguaçu, oferecendo-lhe uma moeda de ouro. “Sabes o que é isso?”, pergunta Isabelle e Paraguaçu responde: “Pedra de Luz. Ah! Lá tem muito. Só não tem essa carinha pintada aí!”. Essa informação entusiasma Isabelle, que pede à Paraguaçu segredo sobre o fato e pergunta o que a índia deseja. “Casar com Diogo e escrever um livro”. “E eu?”, pergunta Isabelle. “Você vira madrinha e amante”. “Melhor ser amante com ouro do que esposa sem ouro” complementa Paraguaçu. Com essas argumentações, Isabelle repensa sua condição e anuncia a Diogo que ele deverá se casar com Paraguaçu naquele mesmo dia.

Diogo e Paraguaçu casam-se e, junto com Isabelle, preparam-se para a viagem de volta à aldeia. Vasco chega e diz a Isabelle que o Rei da França está furioso, mas ela diz que voltará da terra dos Tupinambás cheia de ouro. Vasco ri e diz que ela caiu no velho truque indígena do eldorado. Isabelle fica furiosa ao perceber que fora enganada por Paraguaçu. Enquanto ela grita, irritada, Diogo e Paraguaçu embarcam de volta a terra Tupinambá.



FICHA TÉCNICA

Título Original: Tainá - Uma Aventura na Amazônia

Gênero: Infantil

Tempo de Duração: 90 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2000

Site Oficial: www.taina.com.br

Estúdio: Tietê Produções

Distribuição:

Direção: Tânia Lamarca e Sérgio Bloch

Roteiro: Cláudia Levay e Reinaldo Moraes

Produção: Pedro Carlos Rovai

Música: Luiz Avellar

Direção de Fotografia: Marcelo Corpanni

Edição: Diana Vasconcelos

Fonte:

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

ELENCO

Eunice Baía (Tainá)
Caio Romei (Joninho)
Rui Polanah
Branca Camargo
Luiz Carlos Tourinho
Charles Paraventi
Betty Erthal

Fonte:

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

Tainá – Uma Aventura na Amazônia

A tela abre-se para a apresentação dos créditos com a câmara passeando sobre a selva amazônica marcando a grandiosidade da floresta com suas imensas árvores de copas fechadas; o grande tapete verde, que parece ser aquela região, toma a tela em todos os seus espaços e ângulos. A hegemonia do verde só é quebrada pela imagem do caudaloso e imponente rio.

Os diretores Tânia Lamarca e Sergio Bloch iniciam a história – que se passa em algum lugar da Floresta Amazônica – apresentando o velho *Tigê* executando um ritual mítico de sua cultura; o velho índio balança seu chocalho aos pés de uma grande árvore e parecendo render reverência diz: “Essa árvore viu meu avô nascer. Viu Tainá nascer também”. A pequena índia aproxima-se e o velho fala algumas palavras em sua língua materna, que são repetidas pela indiazinha com os braços abertos, também reverenciando a grande árvore. O velho índio repassa para a neta um talismã de proteção, o *muirakitã*, um objeto tradicional de sua cultura.

Os dois caminham pela floresta enquanto os animais circulam pelo lugar. Tigê e Tainá passeiam pelo rio em uma pequena canoa enquanto a menina observa os animais a sua volta. A menina pergunta se seu avô é velho ou novo e o avô responde: “Sou velho. Eu vi tanta coisa! Eu vi a água do rio subir até no céu. Eu vi jacaré-açu comer uma capivara inteira de uma vez. Jacaré-açu nunca mais vi. Agora só na lembrança do índio”. A menina também diz ao avô sobre o que viu: “Eu vi uma borboleta que tinha só uma asa. Eu vi um macaco que tirava piolho; ele tirou três piolhos só de uma vez!”.

Tainá brinca nas águas de um pequeno rio enquanto seu avô pesca com o método tradicional, flechando o peixe dentro da água. A menina vibra quando a flecha certa de seu avô acerta um dos peixes. Sentado à beira do barranco do rio, o velho fita as águas cristalinas e murmura para si mesmo: “Eu vi Tainá brincar nas águas do rio”. Tainá ouve o som de um apito de barco e, sorratamente, coloca-se entre as folhas da mata observando o barco que carrega diversos animais e pássaros em jaulas. Tainá continua a perambular pela mata e liberta um filhote de anta preso em uma armadilha, sendo cuidadosamente observada por uma macaca e seu filhote do alto de uma árvore. Dois homens armados chegam ao local e esbravejam ao ver a armadilha desarmada.

Os caçadores embarcam uma jaula com uma onça enquanto Shoba (o chefe dos caçadores) contabiliza os rendimentos que terá com os animais e pássaros que estão sendo

embarcados. Tikiri argumenta com Shoba que a arara está doente e que não agüentará a viagem; Shoba simplesmente diz que sua missão é embarcar os bichos e receber pelo serviço; se morrerem no caminho, o problema não é dele e se irrita com a moça e reclama: “Já não basta aquele curupira maldito estar quebrando todas as minhas armadilhas?”.

Enquanto Tainá continua pela floresta libertando os animais, no barco Tikiri tenta acesso à internet, todavia o sinal não funciona e Shoba ordena que Boca suba no teto e reposicione a antena. Com o sinal restabelecido, Shoba conversa com Mrs. Meg, uma pesquisadora americana em Genética que pagará uma alta quantia em dólares por um filhote de macaco da espécie Lagotrix. Shoba descansa na rede, sonhando com os dólares, quando Tikiri pergunta-lhe se ele sabe que essa espécie de macacos está em extinção, mas ele não se importa com tal condição.

Pessoalmente, Shoba vai à floresta preparar as armadilhas. Seduzidos por um cacho de bananas, a macaca e seu filhote acabam presos na armadilha e gritam desesperadamente. Tainá parece ouvir e compreender o grito de apelo da macaca. De longe, Tainá observa os caçadores embarcando as jaulas com os animais capturados. Satisfeito, Shoba informa Mrs. Meg da captura dos animais. Os caçadores bebem e adormecem; Tainá tenta libertar os bichos, entretanto é surpreendida por Shoba e consegue libertar somente o filhote e corre para a floresta, sendo perseguida pelos caçadores. Quando pensa que conseguiu se distanciar dos perseguidores, Tainá fica de frente com Shoba. Como Tainá conhece bem a floresta, posiciona-se sobre um galho e, quando o caçador aproxima-se, ela solta o galho, atrapalhando o avanço de Shoba. Sentindo-se fora do alcance do caçador, Tainá acaricia o filhote dizendo: “Não tem medo não. Vou te proteger”. Ao chegar onde vive, a indiazinha pede ao avô que dê um nome ao macaquinho. Tigê sugere o nome de Catu – que significa bonito.

Shoba retorna ao barco e esbraveja contra a indiazinha: “Eu vou acabar com a raça dessa indiazinha. Nem que eu tenha que botar fogo nessa floresta inteira!”. O chefe preocupa-se com o que dirá para a americana que espera o filhote prometido e tem a idéia de entregar um macaco qualquer. Mesmo considerando uma boa idéia, pensa na possibilidade do golpe ser descoberto pela americana. Biriba, seu ajudante, acalma o chefe: “Esquenta não, Shoba, gringo é tudo burro. Pra eles paca, cotia, macaco, tatu é tudo a mesma coisa”. Shoba entrega as encomendas a um outro barco que viera recolher os animais.

Numa noite enluarada, quando executa um de seus rituais, Tigê ouve a voz do espírito da morte chamando-o e diz a Tainá: “A água do rio que desce está chamando Tigê”. Os dois

saem na canoa e o velho continua a falar para sua neta: “Tainá, menina valente e guerreira. Tem que lutar contra a maldade dos homens senão as florestas e os bichos morrem... todo mundo... só restará o nada”. Lentamente, o velho fecha os olhos e sua cabeça cai para o lado. Tendo agora como seu companheiro somente Catu, a menina caminha pela floresta e imita os sons de pássaros e animais, parecendo se comunicar com os mesmos. Enquanto isso, a voz de Tigê soa nas lembranças da menina: “Índio não morre, Tainá. Vira pássaro. Vira bicho. Índio vira floresta.”.

Em seu laboratório, Mrs. Meg irrita-se ao perceber que fora enganada pelo caçador e decide viajar para a Amazônia.

Tainá e Catu chegam a uma casa ancorada às margens do Rio; escondem-se e observam Rudi dançando ao som de uma música, que ecoa em alto volume. Quando o homem sai com seu hidroavião, Tainá e Catu aproveitam para explorar o lugar e as coisas, que parecem desconhecidas até então. Ao manusear um despertador, acaba por acionar a campainha e Tainá, assustada, joga longe aquele objeto. A menina abre a geladeira e pega uma lata de refrigerante; ao manusear a lata, acaba por abrir o lacre e o líquido esparrama, quando Tainá arruma a mão em forma de concha, recolhendo e bebendo daquele líquido. No banheiro, Tainá manuseia um pincel de barbear, encharcado de creme e acaba espalhando o creme pelo rosto. Leva o pincel à boca e lambe o creme. Catu também explora o barco e acaba por derrubar e quebrar vários objetos. Tainá ouve o apito do barco e, pela fresta da parede, observa o barco com Shoba e seus colaboradores, que se afastam à procura da indizinha que desarma as armadilhas.

Como o hidroavião sofreu uma pane, Rudi retorna ao barco e encontra sua casa completamente desarrumada e a indiazinha dormindo na rede; ouve um barulho e encontra Catu em seu banheiro. Rudi pega o filhote que grita, como que chamando por socorro e Tainá corre para salvá-lo. A menina golpeia e morde o braço e a mão do homem até que solte o animalzinho. Tainá sai correndo pelo barco sendo seguida por Rudi. A menina senta-se em um canto do barco e Rudi senta-se a seu lado, tentando conversar com a indiazinha, que não responde a nenhuma das perguntas. O homem pega uma gaita que traz em seu bolso e começa a fazer soar algumas notas musicais, que parece despertar o interesse de Tainá. Rudi entrega a gaita à menina que começa a soprar aquele instrumento.

Sob o olhar atento da menina, Rudi prepara uma mamadeira com leite e oferece a Catu, que parece simpatizar-se com o novo amigo. Rudi convida a menina para dar uma volta

de hidroavião, batizado de Dorotéia. Ao se dirigir ao veículo, Rudi caminha fazendo passos de dança, imitados por Tainá. A menina parece encantada e admirada em ver a floresta do alto. Ela pergunta o significado do nome de seu novo amigo e Rudi estranha. A menina explica que Tainá quer dizer luz da manhã.

Os dois pousam em uma aldeia à beira do rio e Tainá pergunta se é ali que ela vai ficar. Carinhosamente, o piloto explica que irá viajar e, enquanto ele estiver fora, a indiazinha ficará com uma amiga. Isabel é uma pesquisadora de genética que está na região há seis anos desenvolvendo pesquisa para combater a “febre da selva”. As pesquisas de Isabel são centradas na espécie *Lagotrix*, um macaco em extinção na Amazônia, e fica surpresa ao ver Catu, um filhote *Lagotrix* no ombro de Tainá. Isabel explica a Rudi sobre os esforços e as tentativas das indústrias farmacêuticas “estrangeiras” no contrabando de espécimes da Amazônia, para patentear medicamentos e vacinas primeiramente que as pesquisas brasileiras.

Joninho é filho de Isabel e não se conforma em estar naquele “lugar selvagem”, conforme suas palavras, na companhia da mãe, assim, manifesta-se sempre com rebeldia. O menino espia a conversa de Rudi com Isabel e faz caretas para Tainá; numa clara tentativa de assustar a menina, Joninho faz uso de um suporte na cabeça simulando uma faca cravada em seu crânio, porém Tainá mostra-se indiferente a tal imagem. O garoto sonha em voltar a morar com seu pai, freqüentar *shoppings centers*, comer *hamburgers*, batatas fritas, etc. A rotina de *Joninho* é em frente a seu computador praticando seus *games* de guerra. Catu entra no quarto de Joninho, mexe nos objetos que encontra pela frente e acaba atrapalhando o garoto em seus jogos, o que o faz ficar muito irritado. Joninho não gosta do filhote de macaco e apronta situações maldosas com o animal, como prendê-lo na geladeira, por exemplo. Claramente, o menino estabelece certo distanciamento da nova companheira da casa, chegando a colocar um aviso na porta de seu quarto: “Meninas não entram”; mostra-se irritado com a presença de Tainá, mas, aos poucos, os dois acabam conversando e ele afirma para a indiazinha que já tem sua mochila arrumada para um dia empreender uma fuga de volta à cidade onde mora seu pai.

Explorando o ambiente, Catu mexe em todos os objetos no laboratório e acaba pegando um disquete contendo informações das pesquisas de Isabel, misturando-o aos disquetes de jogos do menino. Joninho comenta com Tainá que ela será levada a um orfanato e que, naquele lugar, ela sofrerá muito. Assustada com essa informação, Tainá empreende uma fuga durante a noite e, escondido, Joninho a segue também em fuga. Ao amanhecer, a indiazinha percebe que o garoto a seguiu e juntos passarão por várias dificuldades. Ela,

sempre com sua sabedoria “natural”, coloca-se na proteção do menino que se sente ameaçado pelos perigos da floresta e seus animais.

Mrs. Meg com seu assistente, Mr. Smith, chegam a Manaus e são transportados pelo piloto Rudi; durante essa viagem a caminho da floresta, pelo rádio, o piloto recebe informação de Isabel noticiando sobre a fuga das duas crianças. Sem importar-se com o compromisso assumido com os “gringos”, Rudi muda sua rota e desembarca na vila. Inicialmente, os “gringos” irritam-se com a atitude anti-profissional do piloto; entretanto, ao descobrirem que estão numa sede de pesquisas genéticas e que Isabel tem informações preciosas sobre suas pesquisas, resolvem ficar por ali, a ponto de mostrarem-se interessados e preocupados com as crianças desaparecidas. Na verdade, o interesse está no disquete desaparecido com Joninho, informação esta obtida através de uma escuta “atrás da porta”. Ms. Meg imediatamente ordena a Shoba que esqueça a captura do filhote de macaco e parta à procura de Joninho, visto que o disquete contém informações que adiantariam sua “promoção” como pesquisadora e lhe renderia muito dinheiro e fama mundial.

Rudi e Isabel sobrevoam a floresta à procura das crianças, porém Dorotéia tem uma pane, forçando um pouso nas águas do rio e acabam obrigados a passar a noite na floresta. Enquanto isso, Tainá e seu companheiro circulam pela floresta, quando ressaltam as diferenças culturais entre os dois, como ocorre nos momentos em que saciam sua fome: enquanto a menina alimenta-se de frutas silvestres, o menino masca chicletes. Ao anoitecer, com chuva intensa, Joninho e Tainá abrigam-se em uma cabana de galhos e folhas, supostamente construída pela indiazinha; Joninho não consegue dormir com o temor do barulho dos bichos da floresta, assustando-se mesmo diante de uma tranqüila tartaruga. O menino chora de medo e acaba acordando Tainá, que dormia sossegada e tranqüila; esta por sua vez, acalma Joninho e se coloca à frente da cabana numa postura de proteção ao companheiro. Durante a caminhada pela mata, no dia seguinte, as crianças descobrem que o barco que usavam despreendeu-se do barranco sendo carregado pela água do rio e Joninho confessa ser o culpado pelo fato, reconhecendo que não soube amarrar direito o barco ao tronco da árvore e diz a Tainá que seria melhor voltar para sua mãe, ao que a indiazinha esbraveja: “medroso!!”.

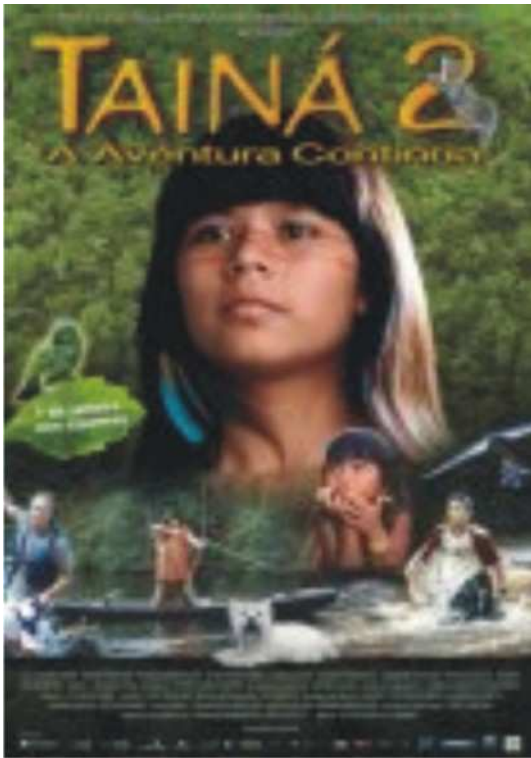
Em certo momento de caminhada, as crianças deparam-se com uma cobra, provocando desespero em Joninho; calmamente, Tainá dirige-se até a cobra e a pega com as mãos, enrolando-a em seu pescoço, fato que surpreende o garoto já assustado. Nesse momento, Tainá intima Joninho e ser mais corajoso e estimula-o a tocar e, depois, pegar a cobra com

suas próprias mãos. O menino, mesmo muito assustado, acaba pegando a cobra e vai perdendo o medo lentamente; como que num gesto de vitória, ergue a cobra como um troféu e Tainá, satisfeita, diz: “Joninho agora é *quirimbau*”, que significa corajoso.

Os caçadores conseguem localizar *Catu*, mas ao tentar aprisioná-lo as crianças atacam Biriba e fogem com o filhote, escondendo-se abaixados em uma canoa que estava à margem do rio. Quando de volta à mata, as crianças acabam caindo numa armadilha e são aprisionados e levados ao barco de Shoba, que ordena a soltura de *Catu*, pois seu interesse é somente o disquete. Tikiri não gosta de ver as crianças em situação de aprisionamento e pede que as soltem, entretanto Shoba nega-se a fazê-lo. Antes de ser colocada em gaiolas, junto aos outros animais presos, Tainá observa que Tikiri também usa um amuleto igual ao que recebera de seu avô, que traz escondido em sua cintura.

Os gringos chegam ao barco e Shoba entrega-lhes o disquete, porém Mrs. Meg não quer pagar a quantia combinada, ao contrário, empunha uma arma e uma luta é travada entre o assistente da pesquisadora americana e os caçadores, que são derrotados pelos golpes orientais de Mr. Smith.. Nesse momento, Rude e Isabel também chegam ao local e Isabel é rendida pelos gringos e obrigada a passar a senha de acesso aos resultados da pesquisa. Ao abrir o arquivo, Mrs. Meg exclama vitoriosa: “Eu descobri a cura da febre do selva!!” Isabel ainda tenta argumentar com a estrangeira e enquanto conversam o intrépido *Catu*, vasculhando o lugar, acaba tirando o disquete da bolsa de Mrs. Meg. Escondida na cabine do barco, Tikiri, pelo rádio, pede socorro ao Ibama. Enquanto isso, Tainá, presa no sótão do barco, alcança seu amuleto e mentaliza um ritual, ao mesmo tempo em que, sem combinarem, Tikiri também executa o mesmo movimento. Tikiri ajuda a libertar Tainá e Joninho e pede a esses que entrem no barco e busquem ajuda. As duas crianças conseguem chegar até o hidroavião, quando Tainá lembra-se dos rituais sagrados de Tigê; novamente segura seu amuleto e ouve a voz espiritual do seu velho avô: “Juntos, vão voar no pássaro trovão e derrotar os perigos do mal”. As crianças, então, colhem cocos e enchem a cabine do avião. Tentam e conseguem dar a partida na aeronave. Joninho, *expert* em games de guerra, pilota o avião como se estivesse numa partida em seu computador e conseguem sobrevoar o barco dos contrabandistas e atiram os cocos nocauteando cada um dos contraventores. Ao ouvir o barulho do motor do avião, Mrs. Meg e seu assistente partem para a fuga em um barco, n entanto são atacados pelos cocos que Tainá atira acertadamente sobre eles. Os gringos caem na água e são atacados, provavelmente mortos, por jacarés que entram na água ao perceberem os movimentos.

Os animais da floresta festejam a ação de Tainá e Joninho, que também estão comemorando quando o motor de Dorotéia novamente volta a falhar. O menino piloto fica assustado e amedrontado, todavia Tainá lembra o companheiro que agora ele é corajoso, então se acalma e consegue pousar o avião sobre a água. Os caçadores são presos pelos fiscais do Ibama enquanto Tainá e seus novos amigos voltam felizes para a vila. Tainá ouve o barulho da mãe de Catu e o leva à entrada da floresta e diz: “vai com tua mãe, Catu”: estava assim cumprida sua missão.



FICHA TÉCNICA

Título Original: Tainá 2 - A Aventura Continua

Gênero: Infantil

Ano de Lançamento (Brasil): 2005

Site Oficial: www.taina.com.br

Estúdio: Tietê Produções / Columbia TriStar Filmes do Brasil / Globo Filmes

Distribuição: Columbia TriStar Filmes do Brasil

Direção: Mauro Lima

Roteiro: Cláudia Levay

Produção: Pedro Carlos Rovai

Música: Luiz Avellar

Fotografia: Uli Burtin

Desenho de Produção: Virgínia Limberger e Érica Iootty

Direção de Arte: Oscar Ramos

Edição: Diana Vasconcellos

Fonte:

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

ELENCO

Eunice Baía (Tainá)

Vítor Morosini

Arlene Rodrigues

Kadu Moliterno

Chris Couto

Aramis Trindade

Leandro Hassun

Roney Villela

Daniel Munduruku

Fonte

www.adorocinema.cidadeinternet.com.br

Tainá 2 – A Aventura Continua

Numa continuação das aventuras de *Tainá – Uma aventura na Amazônia*, a heroína da floresta, agora adolescente, continua a missão que seu velho avô Tigê lhe confiou: defender a integridade da natureza. A tela abre-se com imagens mostrando a exuberância dos rios da Amazônia, quando a câmera desloca-se para a floresta fechada, entrecortada por raios de sol, fazendo um belo contraste com as folhas e ramos das árvores. Numa pequena enseada de rio, o igarapé do arco-íris, várias crianças indígenas, pintadas, usando adereços e tangas brincam e se divertem com seus filhotes de animais e aves. Uma pequena indiazinha, porém, mostra-se descontente, observando a alegria de seus companheiros. Tainá vem pela floresta, aproxima-se de uma árvore, pega um pedaço de madeira e bate na imensa raiz da árvore, num claro gesto de comunicação. Espera um pouco e logo se ouvem sons de batidas, vindos de longe. Ao ouvir o som produzido por Tainá, as crianças alegram-se e uma delas bate um tambor, respondendo à mensagem. A heroína, com Ludo (o seu papagaio de estimação) avança pela floresta, tendo a expressão de satisfação por estar ali. As crianças vão ao encontro de Tainá, alegres e orgulhosas, mostrando os seus *xerimbabos*, os filhotes de estimação, quando Tainá percebe Catiti triste, distanciada das demais crianças. A pequena explica à Tainá que não tem nenhum animalzinho e ouve da amiga que um dia terá seu bichinho amigo.

Uma embarcação corta as exuberantes águas do rio, onde o garoto Carlito faz seu lanche ao lado da gaiola de Boris (seu cãozinho), que parece cansado da viagem. Enquanto o cachorrinho distrai-se com um besouro ao lado de sua gaiola, o garoto lê um manual de sobrevivência na selva. Sem que Carlito perceba, Boris solta-se da gaiola e sai em perseguição ao besouro, acabando por cair e se perder nas águas do rio.

Catiti acompanha Tainá pela floresta, destruindo as armadilhas que encontram pela frente; descuidada, Catiti acaba acionando o mecanismo de funcionamento de uma das armadilhas e Tainá, agilmente, joga-se sobre o corpo da menina tirando-a da rota da armadilha. Dois caçadores percorrem a floresta e se irritam ao ver suas armadilhas destruídas.

Entristecido com a perda de Boris, Carlito chega ao acampamento de seu pai, encontra a casa vazia e começa a explorar o lugar, encontrando um jornal noticiando o trabalho de seu pai: “Professor Gaspar usa asa delta na defesa da floresta” e se mostra satisfeito. Professor Gaspar sobrevoa a floresta e os rios, parecendo ter dificuldades em manobrar a asa delta. Na

floresta, Tainá ensina a Catiti as posições para adequado uso do arco e a flecha; a asa delta sobrevoa o lugar e Catiti pergunta: “que passarinho é aquele?”. Gaspar consegue chegar em casa, quando Carlito conta-lhe sobre o desaparecimento de Boris, que flutua nas águas do rio sobre uma grande vitória régia. Gaspar tenta acionar seus companheiros para ajudar na busca de Boris, contudo o rádio não funciona. Carlito pede que acione a Polícia Florestal, o pai entretanto diz que não pode fazer isso para procurar um cachorro, o que traz revolta e decepção no garoto, que diz: “Se minha mãe ainda estivesse viva, seria a primeira a procurar o Bóris!”. Os dois sobrevoam a floresta, mas anoitece e não encontram o cachorro, que, agora, vaga pela floresta. Enquanto o pai dorme, Carlito foge para procurar seu cachorro.

Enquanto Tainá usa seu arco e flecha para pegar peixes em um rio, Catiti sai na companhia de Ludo para recolherem frutos; vendo a tristeza de Catiti, Ludo sugere que ela vá até a cabana do pajé, com o objetivo de que ele diga se ela terá um xerimbabo. Catiti mexe nos objetos que estão na cabana do pajé; balança um maracá⁶⁸ e grita: “Catiti é guerreira!”, momento em que chega o pajé e pede para que a menina deixe o objeto: “Isso é de Tatu Pituna, menina!”; a menina tenta fugir do pajé, correndo pela cabana; o pajé pega uma pequena pena e entrega à Catiti, que devolve o maracá ao pajé. Tatu Pituna balança seu maracá, cantando em sua língua tradicional e a pequena pena transforma-se em borboleta nas mãos da indiazinha. O pajé diz que a menina traz sorte, uma vez que há muitas luas que suas pajelanças não dão certo. Jogando seus búzios, o pajé afirma para Catiti que ela ainda terá seu *xerimbabo*.

Gaspar descobre a fuga do filho, que segue pela floresta à procura de seu cachorro. Boris acaba sendo aprisionado por uma armadilha, sendo suspenso a um galho de árvore. Laciaia e seu companheiro avistam um ninho da ave “tam-tam” no alto de uma árvore e usam a motosserra para derrubar a árvore e pegar os ovos. O ronco da motosserra provoca alvoroço entre os bichos e pássaros da floresta; Tainá corre pela floresta, mas não consegue impedir a queda da árvore. O desejado ninho de ovos acaba caindo nas águas do riacho. Por rádio, os caçadores avisam Dona Zuzu que os filhotes de tam-tam que havia encomendado já estão capturados, no entanto Tainá recolhe o ninho da água e entrega para Catiti, pedindo que ela corra levando o ninho para longe. Zuzu chega ao local e os caçadores não conseguem explicar o sumiço do ninho. Tainá acerta uma flecha na motosserra que começa a funcionar

⁶⁸ Tipo de chocalho feito de cabaça seca, com sementes dentro, e presa a um pedaço de madeira; tradicionalmente usado por indígenas em festas, rituais religiosos e de guerra.

repentinamente. Dona Zuzu fita seriamente a jovem Tainá, que se lembra do avô lhe passando o *muirakitã* (seu amuleto de proteção).

Catiti pede que Tainá lhe dê um daqueles ovos, mas a jovem explica: “Os filhotes são da floresta, Catiti. Tem mãe para cuidar deles. A gente só pode pegar um filhote quando não tem ninguém”. Caminhando pela floresta, as duas encontram Boris, que é libertado da armadilha; Tainá diz a Catiti que aquele cachorro será seu *xerimbabo*; a pequena índia coloca uma pena para enfeitar a cabeça do cachorro. De longe, Carlito ouve os latidos de Boris e corre em sua direção; os dois encontram-se e se abraçam. Carlito vai saindo com Boris quando Catiti grita: “É meu *xerimbabo!*”. Ignorando, Carlito continua a caminhar quando Tainá atira uma flecha à frente do garoto, dizendo: “Se passar dessa flecha, Tainá fica com raiva!”. O garoto ainda não considera o alerta e uma nova flecha acerta seu boné. Carlito explica que Boris é seu cachorro, fazendo-o demonstrar obediência e apego ao garoto. Convencida, Tainá explica a Catiti que o *xerimbabo* é do curumim branco.

Carlito tenta voltar ao acampamento do pai quando uma cobra se prepara para atacá-lo; Boris pressente o perigo e late desesperadamente, mas a cobra desliza sobre o braço do garoto. Tainá observa de longe e ri da situação de Carlito e retira a cobra do corpo dele dizendo que não é uma cobra venenosa. Carlito e Boris continuam seu caminho, entretanto, ao atravessar o rio, o menino acaba caindo na água, molhando toda sua roupa. O garoto coloca as roupas para secar e fica por ali. Carlito procura comida em sua mochila, mas só tem ração para cães, enquanto Tainá assa um pedaço de carne.

Tainá deixa Catiti esperando no ancoradouro e leva Carlito e Boris de barco; no trajeto, muitos animais movimentam-se pelas margens do rio e os dois jovens brincam com os nomes dos animais: Carlito fala o nome científico e Tainá fala em sua língua tradicional. Como a canoa apresenta um pequeno furo, Tainá prepara uma massa de látex para consertá-la, sob o olhar admirado de Carlito. Explorando o lugar, Carlito encontra uma árvore de frutas, mas Tainá adverte para não comê-la, pois é venenosa, e o jovem quer saber como a amiga identifica. Tainá explica: “Olha lá os macacos e os pássaros. As frutas que eles comem, curumim branco pode comer também”. Os caçadores continuam pela floresta, procurando filhotes de tam-tam quando uma onça aproxima-se; Lacraia acerta um tiro e mata o bicho. Tainá ouve o som do tiro e sai correndo, seguida por Carlito, mas não conseguem evitar que os caçadores levem o filhote do animal morto. Tainá chama Carlito e os dois vão tentar resgatar o filhote órfão. Lacraia e Zé Grilo param para descansar e Tainá pede que Ludo distraia os dois enquanto ela e Carlito preparam uma armadilha. Tainá consegue resgatar o

filhote e quando os caçadores descobrem saem em busca da garota, mas caem na armadilha; Tainá e Carlito ainda jogam látex sobre os dois e os cobrem com folhas. Andando pela floresta, os caçadores chegam até o igarapé do arco íris; ao ver as crianças e seus *xerimbabos*, visualizam os negócios rentáveis que farão com Dona Zuzu.

Catiti segue o exemplo de Tainá, cuidando dos animais, aves e plantas da floresta. Carlito continua sua caminhada de volta pra casa, enquanto Gaspar sobrevoa a floresta chamando pelo filho. Carlito ouve a voz do pai, faz sinal, porém Gaspar não consegue localizar o filho em meio às árvores da floresta. Desolado, Carlito senta-se embaixo de uma árvore enquanto Boris sai pela floresta; o cachorro depara-se com Tatu Pituna, que se incomoda com o latido do cão e tenta transformar a voz do cachorro em voz de macaco. Atrapalhado, o pajé consegue transformar Boris em um macaco. A cena é observada, de longe, por Carcará. O pajé faz Boris voltar a ser cachorro e Carcará decora as palavras mágicas usadas por Tatu Pituna; Carcará ataca Tatu Pituna e rouba o maracá.

A noite, num improvisado acampamento, Carlito diz a Tainá, provavelmente inventando, o significado científico de seu nome: “Tainá, cunhantã-poranga. Menina bonita” e ela, retribuindo a gentileza, diz que Carlito já sabe muita coisa. O garoto diz que quem sabe muita coisa da floresta é ela. Tainá explica que seu avô Tigê ensinou-lhe tudo. Entristecido, Carlito diz: “Meu pai não é assim comigo”, mas a amiga diz que seu pai deve ter muita coisa a ensinar: “Você só tem que ouvir”.

Quando Lacraia e Zé Grilo chegam a seu acampamento, são repreendidos por Dona Zuzu. Os dois contam a ela sobre os animais do igarapé do arco íris e arquitetam um plano para roubar os animais e, quando Tainá vir salvá-los, será transformada em macaco. Na manhã seguinte, Dona Zuzu atea fogo em parte da floresta, despertando a atenção das crianças, que deixam o igarapé para salvar a floresta. Lacraia e Zé grilo chegam de barco ao igarapé e capturam todos os filhotes possíveis. Tainá pressente o perigo que os *xerimbabos* estão correndo e, junto com Carlito, dirige-se ao igarapé, todavia são apanhados por uma rede.

No acampamento de Dona Zuzu, Carlito e Tainá são amarrados; Carlito faz sinal para que Boris solte as cordas que prendem Tainá. Sem perceber que Tainá está desamarrada, Dona Zuzu tenta executar o ritual para transformá-la em macaca, porém Tainá segura seu *muirakitã* e transforma a própria Zuzu em macaca. Desamarra Carlito, e os dois fogem do local. Carcará chega e percebe a fuga dos prisioneiros; estranha a macaca que ali está, mas percebe que o animal faz sinais e logo compreende o que aconteceu. Coloca a macaca em uma

jaula e ordena que seja levada ao barco junto aos outros animais. Sob o olhar de Catiti, Carcará anuncia aos seus ajudantes que agora ele é quem comanda a operação e continuam a carregar as jaulas no barco. Catiti aproxima-se da jaula da macaca-Zuzu e pergunta se ela quer ser sua *xerimbabo*.

Na floresta, Tainá envia mensagem usando batidas no tronco da árvore e, admirado, Carlito comenta que a sapopema é mais rápida que a internet. Tainá usa urucum para pintar seu rosto e o de Carlito, enquanto isso, Catiti consegue libertar a macaca-Zuzu, mas é descoberta por Carcará que ordena aos companheiros que peguem a menina. Catiti sai correndo pela floresta, seguida por Lacraia e Zé Grilo. Carlito e Tainá chegam ao barco e o garoto diz a Tainá para ajudar Catiti que ele se responsabiliza pelo barco. Lacraia dá partida no barco; Carlito consegue se agarrar à corda do barco que navega a toda velocidade pelo rio.

Correndo em fuga, Catiti acaba se deparando com Zé Grilo, que se compadece e pede que a menina fuja; novamente correndo pela floresta, dessa vez Catiti depara-se com Carcará, que tem a motosserra na mão e pede que a menina lhe entregue a macaca. Boris ataca Carcará, mordendo-lhe a perna, e Catiti consegue escapar mais uma vez, subindo em uma árvore. Carcará liga a motosserra para derrubar a árvore. Gaspar sobrevoa o rio e vê Carlito preso ao barco e faz manobras com a asa delta até derrubar Lacraia para fora da embarcação. Tainá e os outros curumins vão salvar Catiti; Tainá atira uma flecha aos pés de Carcará, que larga a motosserra; todos os curumins atiram flechas, prendendo o caçador ao tronco de uma árvore.

Tainá explica a Catiti que aquela macaca não é um *xerimbabo*, e ela deve levar a macaca até o pajé. Voltando à forma humana, Dona Zuzu, com as próprias mãos, liberta os filhotes presos. Catiti, entristecida, observa os curumins felizes por ter seus *xerimbabos* de volta e sai caminhando pela floresta. Tainá vai até ela e lhe entrega o *muirakitã* que recebera do velho Tigê; Catiti sai pela floresta e encontra o filhote órfão de onça, que será seu *xerimbabo*. Carlito vai embora com seu pai, voando na asa delta, enquanto Tainá corre pelas margens do rio, acenando e acompanhando a trajetória de vôo do amigo. De longe, Tainá e Carlito comunicam-se através das batidas no tronco da sapopema.