Ensino de história, interculturalidade e cinema: possibilidades de abordagem para o ensino-aprendizagem desde o protagonismo indígena

Teaching History, Interculturality and Cinema: Possibilities for Approaching Teaching and Learning from the Indigenous Protagonism

Claudia Regina Nichnig*
Nashla Dahás**
Cleonice Elias da Silva***

RESUMO

Neste artigo, partimos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial e refletimos sobre cinema e o ensino-aprendizagem da história escolar com foco na questão indígena. Consideramos o contexto dos últimos 20 anos, período em que a América Latina se tornou terreno fértil para políticas afirmativas e de memória, o que gerou forte reação, culminando na emergência de negacionismos históricos e na ampliação das violências interseccionais nas escolas e universidades. Para tanto, retomamos os trabalhos de Catherine Walsh, propondo um diálogo com intelectuais que discutem interculturalidade e decolonialidade nas normativas para a educação no Brasil, e apresentamos os filmes *Teko Haxy – Ser imperfeita* (Brasil, 2018), *Yõg ãtak: Meu Pai,*

ABSTRACT

In this article, we start from critical interculturality and decolonial pedagogy and reflect on cinema and the teaching and learning of school history with a focus on the indigenous issue. We consider the context of the last 20 years, a period in which Latin America became fertile ground for affirmative action and memory policies, which generated a strong reaction, culminating in the emergence of historical denialisms and the expansion of intersectional violence in schools and universities. To this end, we return to the work of Catherine Walsh, proposing a dialogue with intellectuals who discuss interculturality and decoloniality in education policies in Brazil, and we present the films *Teko Haxy – Ser imperfeita* (Brazil, 2018), *Yõg ãtak: Meu Pai, Kaiowá* (Brazil, 2024) and *La*

* Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, Paraná, Brasil. claudianichnig@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9689-81123>

** Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. nashladahas28@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5384-47152>

*** Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil. cleoelias28@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3830-9225>

Kaiowá (Brasil, 2024) e *La teta asustada* (Peru, Espanha, 2009). Consideramos que essas obras oferecem grande potencial pedagógico intercultural e tratam do direito à autorrepresentação que as produções audiovisuais dos povos indígenas expressam.
Palavras-chave: Interculturalidade; Cinema; Ensino de história.

teta asustada (Peru, Spain, 2009). We believe that these works offer great intercultural pedagogical potential and deal with the right to self-representation that the audiovisual productions of indigenous peoples express.
Keywords: Interculturality; Cinema; History Teaching.

Em luta pela retomada de suas terras tradicionais, em 8 de outubro de 2012, um grupo de 170 indígenas kaiowás, do município de Iguatemi, no Mato Grosso do Sul, reagem contra pistoleiros que querem expulsá-los de suas terras, respaldados por uma ordem judicial que lhes exigia a "saída" imediata do território. A partir dessa manifestação, se forma um movimento por todo o país, inclusive no ambiente digital. "O ato de resistência dos Guarani Kaiovás, difundido pelas redes sociais, fez eclodir um modelo de protesto que articula em rede, sincroniza atos e marchas em todo país".[1] Além das *hashtags* #SomosTodosGuaraniKaiowas e #GenocidioGuaraniKaiowas, que foram publicizadas, muitos usuários nas redes sociais, como o Facebook, mudaram seus nomes de perfil adicionando o Kaiowá como sobrenome (Pereira, 2023). A partir dessa comoção, a ministra dos Direitos Humanos da época, Maria do Rosário, recebeu uma comissão das lideranças indígenas kaiowás, em Brasília,[2] mas a região continua sendo palco de inúmeros conflitos, sendo que os indígenas persistem na retomada de suas terras e seus direitos.

Em 2018, o ensino superior no Chile foi atingido por uma série de mobilizações estudantis autodenominadas feministas, em uma crítica coletiva ao sistema considerado androcêntrico e patriarcal que caracteriza essas instituições de ensino. O ponto alto, registrado em maio daquele ano, foi a paralisação das universidades do país por estudantes. Como narram em artigo acadêmico Urízar, Muller e Guacte (2022, p. 292), as demandas principais da ocupação estudantil foram o fim da violência e do sexismo na educação no Chile. Como resultado desta última, houve a inclusão de políticas antissexistas nos currículos através da alteração de bibliografias, além da transformação de regulamentos internos e a solicitação de espaços de formação e capacitação em torno do tema.

Em junho de 2020, uma onda antirracista atingiu diferentes países do mundo, impulsionada pelo assassinato brutal de George Floyd por policiais nos Estados Unidos. Esse acontecimento alavancou manifestações populares também no Brasil, onde diferentes cidades presenciaram passeatas e intervenções públicas. No país, os protestos também estiveram relacionados às trágicas mortes de crianças, mulheres e homens negros, que diariamente são vítimas do racismo institucional. Os acontecimentos traumáticos e violentos que vitimam pessoas negras ocasionaram manifestações nas redes sociais, através do uso da *hashtag* "vidas negras importam" — o *slogan* é uma tradução da expressão utilizada nos EUA, "black lives matter", após a morte de Floyd. Além disso, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19, que teve início na China e atravessou continentes, alcançando quase todo o globo com vítimas fatais, sendo um grande número delas composto por pessoas em condição de vulnerabilidade, como as pessoas negras e indígenas brasileiras. A *hashtag* "vidas indígenas importam"[3] foi publicizada pelos povos indígenas, principalmente porque, no período da pandemia, os povos originários denunciaram as mortes e o descaso público.[4]

Em janeiro de 2023, o periódico digital Outras Palavras[5] noticiou que povos indígenas e camponeses do Peru marcharam até a capital do país, dando forma a uma gigantesca manifestação, chamada de "Tomada de Lima". Estudantes e movimento sindical somaram-se aos protestos pela renúncia da presidenta Dina Boluarte, por novas eleições e uma nova Constituição. Em resposta, o governo prolongou o estado de emergência em quatro províncias e três regiões, ao mesmo tempo que autorizou violenta repressão, resultando na morte de dezenas de peruanos. Contudo, novos protestos se seguiram com o protagonismo de indígenas aimarás e quéchuas, especialmente de áreas do sul do Peru, nas quais mantêm suas próprias línguas e tradições culturais. Eles denunciam o abandono do Estado e a reprodução colonial da geopolítica centro-periferia interna, que concentra todas as riquezas e resultados do desenvolvimento particularmente em Lima.[6]

Sem dúvida, poderíamos citar muitos acontecimentos semelhantes na América Latina do século XXI. Entre os 20 Estados-nacionais que a compõem, não é incomum observar violências estruturais contra indígenas, pessoas negras, mulheres e corpos dissidentes, entre outros. Também não é raro assistirmos ao levante desses povos e grupos cada vez mais organizados e mu-

nidos das novas tecnologias de produção e difusão de informação.[7] Para pensarmos essas questões de (re)existência que marcam a região e que estão profundamente relacionadas com a educação e com o percurso do ensino de história, partimos das perspectivas da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial e buscamos refletir sobre o cinema e o ensino-aprendizagem da história escolar, com foco na questão indígena. Consideramos especialmente o contexto dos últimos 20 anos, período em que a América Latina se tornou terreno fértil para políticas afirmativas e de memória, o que gerou forte reação de setores conservadores, das direitas e extremas direitas, culminando na emergência de negacionismos históricos e na ampliação das violências de natureza interseccional, principalmente nas escolas e universidades.

Para tanto, vamos retomar referências e reflexões sobre a interculturalidade crítica, com destaque para os trabalhos da linguista estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh, propondo um diálogo com intelectuais que discutem interculturalidade e decolonialidade nas normativas para a educação no Brasil, como Maria Aparecida Bergamaschi, Vera Maria Ferrão Candau, Edson Kayapó, Adriana Fresquet, entre outras referências.[8] Dedicamos especial atenção aos filmes *Teko Haxy – Ser imperfeita* (Brasil, 2018),[9] dirigido por Patrícia Ferreira Pará Yxapu e Sophia Pinheiro; *Yõg ãtak: Meu Pai, Kaiowá* (Brasil, 2024),[10] de Sueli Maxakali, Isael Maxakali, Roberto Romero e Luisa Lanna, e *La teta assustada* (Peru, Espanha, 2009),[11] dirigido por Claudia Llosa. Postulamos o potencial pedagógico cultural de transmissão de memórias ancestrais indígenas e da criação de percepções sensíveis de autoconhecimento e de autorreconhecimento no outro, possibilitando, nas salas de aula, a aprendizagem das solidariedades políticas e do pensamento contra-hegemônico.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: SABERES E PRÁTICAS INSURGENTES EM TEMPOS DE INSURGÊNCIA

"Que movimentos pode-se esperar da escola não-indígena a partir da Lei 11.645/2008?". A questão colocada por Bergamaschi (2010, p. 163) remetia-se, no momento em que foi lançada, a um cenário de ampliação de leis afirmativas como projeto de Estado implementado durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em atendimento a antigas reivindicações de "minorias políticas", termo usado à época, a fim de democratizar instituições his-

toricamente excludentes, como a escola, as universidades e os cargos públicos. Consideramos que, cerca de 15 anos depois, a proposta de refletir sobre as potencialidades e as limitações das escolas não indígenas para exercer a educação intercultural ainda faz sentido, talvez mais do que antes. De lá para cá, vivemos a pandemia da Covid-19, acompanhada da radicalização do neoliberalismo, tanto institucional como na vida cotidiana, a ampliação das humanidades digitais e suas ferramentas, seguidas da cultura digital da violência nos ambientes de ensino, e o governo de Jair Bolsonaro, entre 2018 e 2022, com graves efeitos sobre a memória política brasileira, incluindo a apologia pública da tortura por autoridades do Estado e a política de disseminação do ódio como afeto social central. Nesse sentido, voltamo-nos para as bases do pensamento e do projeto político intercultural e decolonial para lidarmos com a "construção de processos educativos culturalmente referenciados" (Candau; Oliveira, 2010, p. 16).

Integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, constituído nos anos de 1990 para elaborar e difundir um projeto epistemológico crítico à modernidade ocidental capitalista, Catherine Walsh adquiriu notoriedade por um conjunto de perspectivas, como interculturalidade crítica, pedagogia decolonial, posicionamento crítico de fronteira e diferença colonial, entre outras. É interessante notar como esses postulados afetam profundamente as bases epistêmicas do conhecimento histórico em toda a América Latina, ou seja, indicam possibilidades de transformação das formas de ensinar e aprender a pensar historicamente a partir da reformulação dos papéis e da autoimagem dos povos colonizados pelos povos colonizados que, como protagonistas, encontram sentidos comuns à História, à Cultura e à Política. Walsh explica que o conceito de interculturalidade tem grande significação na América Latina porque resulta da violência geopolítica que desde a colonização subalterniza povos indígenas e negros em direção a um projeto que visa superar a noção de inter-relação, estabelecendo formas outras de pensamento e de práticas sociais e políticas (Walsh, 2007, p. 47). Nesse ponto, Candau e Oliveira (2010) enfatizam a crítica de Walsh a políticas públicas educacionais na região, incluindo o Brasil, que se utilizam de termos como interculturalidade e multiculturalismo como formas somente de acrescentar personagens e demandas de povos historicamente inferiorizados e/ou desumanizados pelo padrão epistemológico eurocêntrico (Candau; Oliveira, 2010, p. 27). Trata-se, como

coloca Forquin (2000), da crítica à diversidade cultural tomada apenas como indicador da coexistência de grupos diferentes na mesma sociedade.

Na contramão dos sentimentos predominantes nas elites das sociedades ocidentalizadas de que existe um "nós" ocidental civilizado ao qual se opõe o "eles" — indígena, negro/negra, mestiço/mestiça — e uma crítica à mera inclusão desses povos nos processos históricos, Walsh propõe a interculturalidade crítica no interior de um amplo projeto de pedagogia decolonial. A decolonialidade, desenvolvida originalmente pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, e já bastante discutida por autores e autoras do campo do ensino de história, complementa a categoria "descolonização", transcendendo a ideia de que o fim da colonização deu origem a uma condição pós-colonial. Antes, parte-se da ideia de que a divisão internacional do trabalho entre centro e periferia sustentada pela hierarquização étnico-racial das populações gerou um estado de colonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13). Assim, tomando Frantz Fanon como referência, Catherine Walsh defende as pedagogias decoloniais como perspectivas, projetos e posturas político-epistêmicas orientadas para a nomeação, visibilização e compreensão do problema, como realidade do presente, de natureza estrutural e psicoexistencial racial/colonial e para o acionar transformador desse problema-realidade: "Aqui o enlace entre o pedagógico e o decolonial, sustentado pelo acionar, fica evidente" (Walsh, 2017, p. 45). E, ainda, na nomenclatura proposta pela autora, a interculturalidade crítica se opõe à funcional, surgida em meio às reformas neoliberais da década de 1990 para reajustar o capitalismo global, incluindo novas etnias, a fim de manter a funcionalidade desse sistema. A criticidade intercultural está, exatamente, na transformação das estruturas e dos modos de ver, pensar e sentir universalizados e naturalizados pela episteme eurocêntrica através da insurgência e da reexistência daqueles que sofreram e sofrem a subalternização histórica (Walsh, 2009, p. 24).

Sem a pretensão de expor de forma aprofundada o longo percurso de Catherine Walsh, sua importância na América Latina e sua poderosa inserção no ensino de história brasileiro, demarcamos os conceitos de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial para valorizar as leis afirmativas e as políticas de memória que vêm alterando o cenário pedagógico e político brasileiro, a despeito de que tenham de enfrentar crescentes reações e desafios. Nesse sentido, propomos a interseção entre interculturalidade, cinema e ensino de his-

tória, com destaque para a questão indígena latino-americana, alvo, há cinco séculos, do "eterno retorno" das políticas colonialistas (Krenak, 1999). Em concordância com Fresquet e Junior (2017), consideramos a sala de aula como uma "brecha colonial na lógica neoliberal aplicada à educação básica" (p. 123) na qual a interculturalidade crítica pode ser praticada ao nos apropriarmos de ferramentas técnicas com grande poder visual-afetivo, como o cinema.

USOS POÉTICO-PEDAGÓGICOS DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na defesa dos usos poético-pedagógicos do cinema, retomamos as palavras de Adriana Fresquet, para quem o cinema na escola permite "um trabalho coletivo, não necessariamente centrado na cultura letrada, que coloca o estudante diante dos desafios éticos e estéticos para a concepção de uma imagem, algo fundamental no momento em que a produção de imagens se faz incessantemente" (Fresquet, 2017, p. 45). Antes disso, no começo dos anos 2000, Katia Abud também argumentou que a importância da produção fílmica na construção do saber histórico escolar resultou, em grande medida, do desgaste de uma concepção de História metódica e de suas práticas pedagógicas tidas como tradicionais, com destaque para as propostas da Escola Nova no Brasil, que "sugeriam a utilização dos recursos audiovisuais, em especial do cinema (que havia tido um espetacular desenvolvimento nas décadas de 10 e 20), como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando" (Abud, 2003, p. 186). E, ainda, para além da capacidade do cinema de promover a educação crítica das imagens e situações encenadas e de criar uma ambiência favorável à aprendizagem e em diálogo com a cultura histórica do alunado, Alison Landsberg aponta uma espécie de subversão das tecnologias de mercantilização capitalista e da cultura de massa toda vez que as miramos como não exclusivamente privatizantes e conservadoras; quando nos apropriamos dessas forças a partir da sua capacidade de gerar empatia, principalmente por meio da produção e disseminação de memórias[12] (Landsberg, 2003, p. 148). Para a autora estadunidense, memórias derivadas de representações mediadas, como no caso do cinema, mas não só, abrem caminhos de preenchimento de abismos temporais, étnicos e raciais, pois tornam "acessíveis", sensíveis e até íntimos eventos significativos e inter-

pelativos do passado, especialmente de passados traumáticos, criando possibilidades de horizontes coletivos de experiência e de caminhos para alianças políticas inesperadas (Landsberg, 2003, p. 149).

Diante das ausências e invisibilidades das vozes indígenas na produção histórica, os usos do audiovisual e da História Oral têm sido duas alternativas importantes para a produção de uma nova História Indígena, baseada no protagonismo dessa população. Esse giro se deu a partir dos movimentos sociais, como os movimentos de mulheres, negros e indígenas, exemplificados na abertura, mas também com o acesso à Universidade por pessoas indígenas. A historiografia, ao incorporar a narrativa das populações indígenas e afrodescendentes, através dos estudos indigenistas, indígenas e dos estudos negros, africanos, estudos decoloniais, subalternos e pós-coloniais, proporcionou uma nova visão para a História, em que esses sujeitos, ao narrarem suas experiências e trajetórias de vida, trazem novos olhares e perspectivas, trazem suas próprias experiências e subjetividades. Em relação às mulheres, assim como outras minorias identitárias, suas histórias e narrativas têm sido invisibilizadas ao longo da História, ainda que a História das Mulheres, os Estudos de Gênero e Feministas estejam dando visibilidade a essas narrativas e que essas epistemologias estudem e analisem as desigualdades e as relações de poder presentes nas epistemes hegemônicas.

Ressalta-se que foi uma demanda dos movimentos indígenas a existência de uma legislação no Brasil que contemplasse o direito à cultura e o incentivo à sua preservação, com foco na educação e no ensino da história, língua e cultura indígenas. Coelho e Novo afirmam o seguinte em relação às legislações e à História:

O que ela pretende é o reconhecimento da participação efetiva dos atores sociais africanos, indígenas e negros, como o objetivo de promover uma educação antirracista. As leis estão comprometidas com a oferta de uma Educação avessa ao Racismo e os seus desdobramentos – a discriminação e o preconceito (Brasil, 1996, artigo 3º; Brasil, 2003; Conselho Nacional de Educação, 2004[a]/[b]; BRASIL, 2008; Conselho Nacional de Educação, 2015) (Coelho; Novo, 2022, p. 421).

> Essas legislações rompem com o que foi sedimentado na cultura escolar (principalmente até as mudanças propostas pela Constituição Federal e as Leis n.

> 10.639, de 2003, e n. 11.645, de 2008), de que indígenas são pessoas do passado, promovendo questões na contemporaneidade. A presença das diversas etnias indígenas nas universidades questiona essa instituição como espaço colonial e propõe que ele seja não só ocupado, mas também seja considerado território indígena (Kayapo; Schwingel, 2021).

Embora tenham sido considerados agentes passivos de sua história, presos em um passado colonial, as presenças e suas corporeidades indígenas, bem como as mudanças a partir das legislações, permitem outras possibilidades para o ensino de história, como uma proposta de descolonização dos currículos. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígenas, adicionada a essa presença, transformam a educação, mas também impulsionam a criação e os usos de produções culturais, sobretudo realizadas a partir do olhar e das subjetividades indígenas.

Na atualidade, os povos indígenas, principalmente as mulheres, buscam escuta de suas demandas e propõem a visibilidade de suas narrativas, o que transforma não somente as próprias mulheres indígenas, mas também a historiografia. Em perspectivas historiográficas mais recentes, como a História Pública e a escuta sensível, busca-se essas modificações na Historiografia e na História Ensinada (Seawright; Maceno, 2023; Nichnig; Sampaio, 2021; Rovai; Monteiro, 2020). Em relação à escuta das mulheres indígenas, por exemplo, observamos o crescimento de trabalhos voltados para a participação política e social de mulheres Guarani e Kaiowá em torno de suas agendas e nas assembleias indígenas realizadas exclusivamente por mulheres (Nichnig, 2024; Olegário; Souza, 2023) e, ainda, através da própria realização de assembleias em prol de direitos e reivindicações coletivas pelas populações indígenas Kaiowá e Guarani (Pimentel, 2015).

Destacaremos, a seguir, vozes indígenas em produções audiovisuais em que se pratica "o direito de ocupar a mesma imagem", embora ainda não se tenha "o direito de ocupar o mesmo lugar social" (Lagny, 2012, p. 38 *apud* Rancière, 1997, p. 51), diante da desigualdade social e do racismo estrutural denunciados por diversos povos.[13]

APRENDIZAGENS COM A ESTÉTICA DO CINEMA IMPERFEITO DE PATRÍCIA FERREIRA PARÁ YXAPY

As primeiras breves cenas que nos são apresentadas em *Teko Haxy – Ser imperfeita* (Patrícia Ferreira Pará Yxapu; Sophia Pinheiro,[14] 2018) foram filmadas em Quebec, no ano de 2015. Um corte que promove uma mudança nos planos nos leva para uma cena na qual Sophia Pinheiro, antropóloga e cineasta, está dirigindo um carro e, nele, um rapaz, além de Patrícia, cineasta da etnia Mbyá-Guarani, e uma menina, também indígena, a acompanham. Uma música de fundo toca, tornando o percurso menos corriqueiro e entediante. Sem uma sequência narrativa caracteristicamente pedagógica e objetiva, agora somos levadas/os para a aldeia Ko'enju. Em uma manhã fria, Sophia filma Patrícia, que compartilha o trajeto e a rotina de ir para a escola onde atua como professora.

As duas trocam de posição, e Patrícia agora tem a câmera em suas mãos. O estranhamento e a dificuldade de Sophia em cumprir a tarefa de matar uma galinha é um dos aspectos que ressaltam o distanciamento entre essas duas mulheres que se aproximam por um interesse em comum: a realização de filmes. Patrícia justifica que aquele animal é um alimento e tenta ensinar a parceira a executar a tarefa. Por fim, ela mesma o faz, e agora Sophia filma o feito da cineasta indígena.

A filmagem no Porto Mauá-Fronteira Brasil e Argentina, em julho de 2016, resultou, no nosso ponto de vista, em um dos momentos de maior beleza estética e narrativa do filme. A câmera de Sophia enquadra o rosto de Patrícia com o rio como pano de fundo, e mais uma vez percebemos as sutilezas dos distanciamentos dos mundos ocupados por essas duas realizadoras. Patrícia confessa que talvez no guarani as coisas que ela fala tivessem maior profundidade: "Não tenho dúvidas que no guarani seria mais profundo..." — a língua é apresentada como algo essencial para dar sentido às experiências dessa mulher indígena. Ela diz a Sophia, enquanto esta a filma, que desde que os brancos chegaram nas terras dos povos originários, estão perdendo o que foi deixado para as pessoas indígenas, e ela usa o termo "vocês" para se referir ao colonizador branco: "É uma dor profunda!", lastima. E questiona o porquê de Nhanderu deixar os brancos chegarem em seus territórios. Em uma perspectiva pessimista sobre seus passados e futuros, afirma que, por viverem em uma terra

imperfeita, têm que suportar o que lhes faz mal. Confessa as dificuldades que encontra para transitar na região de fronteiras e que os brancos — mais uma vez, usa o pronome "vocês" — querem que os povos indígenas não existam. Como em uma atitude de resistência, afirma: "Mas nós estávamos aqui quando vocês chegaram!". As feridas e os efeitos nocivos do processo colonizador atravessam as gerações das histórias dos povos indígenas, e o encontro dessas duas mulheres cineastas trouxe à tona as questões inerentes a ele.

Em outro momento, a câmera de Patrícia registra o desabafo de Sophia. Chorando, ela confessa à parceira de projeto que fica preocupada em correr o risco de pressionar a cineasta indígena a fazer coisas que ela não quer e pede desculpas. Essa câmera também enquadra o rosto da cineasta e antropóloga, mas nessa situação não temos o rio de fundo e nem o prelúdio de uma escuridão de início de noite, como na cena em que Patrícia narra o evento histórico traumático que foi a colonização para os povos indígenas. Sophia continua o desabafo afirmando que está com medo e que pensa em desistir, que pensou em largar a Antropologia e dedicar-se apenas à realização de vídeos e desenhos. Em uma crise ética que assombra a relação das/os antropólogas/os com os povos que estudam, confessa a sua preocupação com a questão da imagem, para que ela não explore de alguma forma as representações construídas do cotidiano da cineasta indígena. Afirma que Patrícia não fala muito, que ela é muito fechada. A cineasta indígena recebe essa informação com risos. A vulnerabilidade da antropóloga promoveu um elo de aproximação entre elas a partir do qual reconhecem experiências semelhantes em suas vidas. Patrícia afirma que essas coisas acumulam-se no seu corpo, alma e espírito. E Sophia identificou esse aspecto em si, que lhe acarretou problemas de saúde. Essas duas mulheres, uma professora, cineasta e indígena e a outra, antropóloga e cineasta, aproximam-se por meio de suas lembranças de solidão na infância e do peso que os problemas acarretam para os seus corpos e subjetividades.

Sophia, que sofreu em sua vida devido à pressão estética sobre os corpos femininos, quer saber de Patrícia como essa questão está presente na vida dos povos indígenas. Patrícia explica que Nhanderu Kuery mandou todas e todos do jeito que são, que tem que aceitar, que não mudaria nada em seu corpo e rosto: "Eu não tenho nada para mudar". E critica a pretensão dos brancos de quererem ser perfeitos: "O que é perfeito? O que é perfeito para os não indígenas?". Afirma que para elas e eles o perfeito é não ter maldade. Nesse momento, uma

câmera nítida dirigida por Sophia filma o rosto de Patrícia, diferente da câmera desta, que captou imagens desfocadas do rosto da cineasta e antropóloga, transfigurando um padrão estético objetivo e com pretensões de se aproximar de uma técnica considerada como a ideal para a realização de filmagens.[15]

Nas cenas finais, é a antropóloga e cineasta que detém a câmera em suas mãos. As filmagens foram realizadas no rio Uruguai, na fronteira Brasil e Argentina, em junho de 2016. A câmera técnica e objetiva captura imagens de Patrícia e da menina indígena, que subentendemos ser sua filha, e Sophia filma a si própria. Sobressaem-se no plano fílmico mais uma vez as águas do rio. Em *Teko Haxy* (2018), a professora e cineasta indígena transita entre o lugar de objeto do olhar e de sujeita do olhar, fazendo uso de uma premissa de Clarisse Maria Castro de Alvarenga (2019, p. 189), ao realizar sua análise de alguns filmes feitos por cineastas mulheres dos povos originários. Esses filmes, e consideramos que o analisado por nós neste artigo também assume esse aspecto, não apresentam a intenção de estabelecer uma aproximação ao território distante ou ao "outro", característica que podemos notar nas produções cinematográficas que visam aproximar-se dos povos indígenas, e sim um esforço e um movimento que buscam reaprender a restabelecer ligações com o território, reconhecendo o conhecimento tradicional das mulheres, sendo o cinema uma linguagem que possibilita esse feito e que cumpre um papel fundamental nas lutas das mulheres indígenas por sobrevivência (Alvarenga, 2019, p. 189).

YÕG ÃTAK: MEU PAI, KAIOWÁ (2024):[16] MEMÓRIAS INTERGERACIONAIS E A HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA DO ESTADO NO PASSADO RECENTE

Yõg ãtak: Meu Pai, Kaiowá (2024) é um documentário que teve como produtores Sueli Maxakali, Isael Maxakali, Roberto Romero e Luisa Lanna. Os primeiros dois produtores são indígenas do povo Maxakali e a obra trata da procura de Sueli por seu pai Kaiowá. Levados à força pelos militares durante a ditadura (1964-1985) para uma região distante de sua aldeia kaiowá, o pai de Isabel passa a conviver com os Maxakali, se casa com a mãe de Isabel, e tem com elas duas filhas. Ainda durante a ditadura militar, ele é novamente separado de sua família e o documentário trata da busca de Isabel por seu pai, do qual as poucas memórias que tinha da infância eram as canções e a língua guarani.

Essa narrativa da separação é contada no filme por uma das anciãs da aldeia maxakali, onde vive Isabel, a qual relata que o pai kaiowá conviveu com o povo Maxakali por 15 anos, sendo afastado desse grupo pelo representante do Estado de forma autoritária. Esse afastamento, as memórias da infância e as dores da separação levam a menina, agora cineasta, à procura de seu pai. Como o documentário foi gravado tanto nas terras ancestrais maxakali como nas terras kaiowás, para elas, o afastamento foi realizado pelos militares e "... depois de anos, a Funai os trouxe de volta. Foi aí que eles voltaram". O documentário narra e filma o reencontro emocionado, permeado por emoções e pelo reconhecimento das músicas entoadas pelo pai na língua kaiowá, que fazem parte da memória e da infância das meninas, falantes de outra língua indígena. É importante ressaltar que, nesse encontro, a música se torna um importante dispositivo de memória afetiva e de subjetividade íntima, familiar, que nem a separação e as violências provocadas pela ditadura militar puderam apagar.

De acordo com León (2019), a perspectiva intercultural permite uma abertura do cinema para outras estéticas e culturas audiovisuais, em que a articulação "de um pensamento que permita um lugar de enunciação para aqueles sujeitos e histórias que foram silenciados pelo eurocentrismo" produz um "diálogo interepistêmico com saberes-outros, imagens-outras e visualidades--outras produzidos por movimentos, grupos e culturas subalternos que desconsideram a autoridade cultural do mundo ocidental" (León, 2019, p. 63). A produção da cultura visual pelos próprios indígenas oferece uma nova visão e rompe com um paradigma antropológico integrador/assimilador das produções dos países centrais do capitalismo. A partir desse giro que se dá a visibilidade da transmissão intergeracional de memórias indígenas, na qual as violências sofridas por esses povos se tornam objeto central. Além das narrativas de transmissão da memória e da cultura, trazem também receitas para evitar o "fim do mundo", e as tragédias ambientais há muito anunciadas pelos povos indígenas.

É importante ressaltar como a memória oral e afetiva transmite as violências de Estado dos passados remoto e recente e é apropriada pelas artes visuais, como o cinema e o audiovisual. Mesmo que esses produtores e produtoras indígenas não tenham sofrido na própria pele as violências do período

ditatorial, são as/os representantes de uma segunda geração de memória da violência ditatorial que narram as violências sofridas.

São violências sentidas cotidianamente e que não cessaram com o fim da ditadura, já que a separação e os anos em que o pai foi retirado do convívio das filhas não serão reparados. Mesmo que possamos considerá-las como de uma segunda geração que sofreu os traumas da ditadura, já que as violências físicas não se deram sobre os corpos das crianças, os traumas e os danos morais se fizeram presentes, afetam profundamente as suas vidas e subjetividades.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL DA ANCESTRALIDADE EM *LA TETA ASUSTADA* (PERU, 2009)

Existem semelhanças críticas e criativas quando partimos de uma perspectiva decolonial para valorizar memórias indígenas ancestrais nas salas de aula latino-americanas. Com esse objetivo, faremos, por fim, uma breve reflexão com o filme *La teta asustada*, entendendo-o como um caminho efetivo para introduzir e praticar a pedagogia decolonial. O filme foi inspirado no livro da antropóloga Kimberly Theidon, *Entre prójimos: el conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú* (2004), que aborda os traumas psicológicos deixados por duas décadas de conflitos entre o grupo armado dissidente do Partido Comunista do Peru, Sendero Luminoso, e as forças do Estado autoritário peruano, cujo ápice se deu durante a presidência de Alberto Fujimori, entre 1990 e fins do ano 2000. A película concentra-se nos testemunhos das mulheres, especificamente representados pela memória traumática transmitida de mãe para filha pelo leite materno. Nesse ponto, a narrativa apresenta uma cosmovisão indígena segundo a qual, como decorrência do trauma sofrido, a alma das mulheres violadas se esconde sob a terra.

Os diálogos entre as personagens em língua quéchua reforçam o parentesco e a força afetiva da transmissão intergeracional do medo e também da resistência. Em cena, a filha, Fausta, herda, através do leite, as memórias das violências vividas pela mãe e, por medo de repetição da história, insere uma batata na vagina como meio de proteção. Assim, o filme não se refere apenas às memórias das violências sofridas pelas mulheres originárias peruanas, mas destaca a sua transmissão geracional a partir da mitologia indígena chamada "teta assustada".

Em sala de aula, a interculturalidade crítica busca identificar, desnaturalizar e problematizar perspectivas hegemônicas que se impõem ao olhar através da maneira como as imagens e cenas são capturadas, sentidas e consumidas, observando-se sua capacidade para reiterar ou se insurgir diante das hierarquias coloniais entre os sujeitos, os lugares, os saberes e as línguas. A decolonização dos universalismos inclui sobremaneira as formas de lembrar e esquecer que, no caso do filme de Claudia Llosa, evidencia um diálogo interepistêmico entre as sensibilidades consagradas pelo eurocentrismo enraizado na formação emocional dos sujeitos e sujeitas e outras formas de representação do afeto, historicamente racializadas e hierarquizadas.

Vale ressaltar a validade dos diversos filmes que fazem emergir, entre as novas gerações, o passado recente latino-americano de ditaduras, autoritarismos e também de lutas insurgentes e revolucionárias. Consideramos, entretanto, que a especificidade pedagógica intercultural de *La teta asustada* reside na sua capacidade poética, subjetiva, de representar os efeitos dos passados traumáticos no presente a partir do protagonismo das personagens indígenas e da reiteração dessas violências sobre esses povos, tanto para o passado quanto para o futuro, tomando-se por base o seu ano de lançamento, 2009, e a continuidade dos enfrentamentos ali encenados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, diversos estudos que consideram a representação étnica/racial e colonial nos meios de comunicação assumem um tom "corretivo", uma vez que apresentam um esforço em demonstrar como os filmes, de alguma forma, apresentam algum erro com relação aos fatos históricos e biográficos. São análises que apontam os "estereótipos e as distorções" e têm como proposta questionamentos tidos como legítimos sobre "a plausibilidade social e acuidade mimética", que diz respeito às imagens positivas e negativas. Essas imagens têm como referência a valorização de uma estética da verossimilhança. Uma espécie de obsessão pelo "realismo" norteia essa discussão, que pode limitar-se na intenção de identificar os "erros" e "distorções", como se as verdades das comunidades fossem simples, transparentes e facilmente acessíveis. Por sua vez, as mentiras seriam naturalmente reveladas. Muitos debates sobre as características das representações étnicas acabam não avançando quando

se deparam com a questão do "realismo", e em algumas circunstâncias chegam a um impasse no qual espectadores ou críticos "defendem apaixonadamente sua própria visão" do que consideram como o "real" (Shoat; Stam, 2006, p. 261). As obras consideradas neste texto ampliam as perspectivas para os debates tratando-se das representações do "real", sobretudo, quando consideramos o direito à autorrepresentação que as produções audiovisuais dos povos indígenas expressam.

Nesse sentido, *Teko Haxy – Ser imperfeita* é um filme que possibilita a abordagem, junto aos/às estudantes de diferentes níveis de ensino, sobre como a produção audiovisual dos povos originários assume uma função social e política, expressa o direito à representação, a possibilidade de que as vozes das pessoas indígenas ecoem sem a mediação das pessoas não indígenas. Os cinemas das mulheres indígenas expressam as diversas questões que marcam as suas gerações, pois os problemas de gênero também as afetam diretamente. Eles nos ensinam através do ver, do ouvir e do sentir aquilo que, em geral, pode passar despercebido nas obras tidas como canônicas e que se comprometem a estudar as suas realidades.

Yõg ãtak, por sua vez, faz emergir o questionamento da noção moderno-ocidental-capitalista de presente e, ainda, "não apenas a noção de presente, mas também a de história do presente, que só pode falar do presente em relação a um passado ainda vivo, e por um futuro do qual ele já está repleto" (Lagny, 2012, p. 40). Esse passado de dor e separação de famílias indígenas pela ditadura militar brasileira ainda está vivo, e através do audiovisual e da memória é possível ensinar e aprender com as marcas no presente dos traumas indígenas da ditadura militar, tema ainda pouco trabalhado, tanto na história escolar quanto no bacharelado e na licenciatura em História.

Em *La teta asustada*, mirado desde a pedagogia decolonial, emergem possibilidades metodológicas que apontam para os usos do cinema como recursos de ensino-aprendizagem que não se esgotam na estetização do sofrimento e com o protagonismo das mulheres indígenas. Desde a inserção da batata na vagina, Fausta percorre um caminho que passa pela dor e pelo medo, mas que busca e encontra a reconexão com a memória ancestral. Nesse processo, são fundamentais as práticas tradicionais andinas, entre as quais a oralidade e a música, que aparecem como formas ancestrais de transmissão de conhecimento, memória e reexistência. Assim, em um diálogo que podemos

imaginar, Claudia Llosa, mostra-se em sintonia com as proposições de Catherine Walsh ao representar o corpo feminino indígena, historicamente desumanizado pelas estruturas de dominação da colonialidade, como uma força insurgente para *resistir, (re)existir e (re)viver*. O filme permite ainda a abordagem da história recente peruana e do longo conflito armado no qual as populações indígenas tiveram complexo protagonismo, tanto como aliadas da organização de esquerda maoísta Sendero Luminoso, contra o autoritarismo e a exclusão da cidadania forjada pelo Estado, quanto como vítimas, duplamente, da radicalidade do movimento armado em luta pelo poder e das forças repressivas mobilizadas pelos diversos governos no país. Tomado como fonte para a produção e compreensão do conhecimento histórico em sala de aula, o filme pode ser pensado levando-se em conta outros documentos produzidos pela Comissão da Verdade e Reconciliação do Peru, realizada entre 2001 e 2003, e à luz dos Direitos Humanos, tal como propõe Verena Alberti para o caso brasileiro em "Ditadura militar brasileira nas aulas de história" (2021).

Retomemos, por fim, a questão colocada por Bergamaschi (2010) sobre as transformações da escola não indígena a partir da Lei n. 11.645/2008. É verdade que vige no Brasil uma Base Nacional Comum Curricular (2017) prescritiva e conservadora, assim como, atualmente, mantém-se a Reforma do Ensino Médio, transformada na Lei n. 13.415/2017, baseada numa concepção assimilacionista e tecnicista do conhecimento escolar. Mas é verdade também que nós, da comunidade historiadora-docente latino-americana posicionada na decolonialidade, jamais estivemos tão conectadas com os transversos interespistêmicos como nesse amplo presente em que vivemos. Ao que nos parece, apesar dos constrangimentos e limitações trazidos pelas contradições normativas e pela plataformização crescente do ensino na Educação Básica, vivemos um momento de ampliação do diálogo e dos encontros entre movimentos sociais e coletivos minoritários com o saber científico no campo da produção acadêmica e do ensino escolar. Transversos, esses encontros produzem fissuras nas variadas fronteiras epistêmicas que historicamente asseguraram posição de privilégio às imagens, aos sujeitos, à memória e à linguagem das institucionalidades hegemônicas. E, quando situados na decolonialidade, se estruturam pelo esforço intercultural protagonizado pelos saberes indígenas e tradicionais, reconhecendo-se, ainda, os espaços e a diversidade entre

eles, e negando politicamente e epistemologicamente quaisquer essencialismos, para florescer em criação na própria relação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, v. 22, n. 1, 2003, p. 183-193.

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0102, 2021.

ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. O caminho do retorno: o cinema feito pelas cineastas ameríndias. In: HOLANDA, Carla (org.). *Mulheres de cinema*. Rio de Janeiro: Numa, 2019, p. 175-190.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al*. *Ensino de história*: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

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

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (org.) *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COELHO, Mauro Cezar; NOVO, Leonardo Castro. Temática indígena e ensino escolar de História: novas abordagens, antigos problemas. In: MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita.* 1. ed. Cuiabá: Paruna Editora, 2022, p. 416-435.

FRESQUET, Adriana Mabel; CARDOSO JR., W. Cinema, educação e interculturalidade: Martirio, o filme. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais* – UFSM/RS , v. 10, p. 120-139, 2017.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema expandido na sala de aula expandida. *Filme Cultura*, v. 62, p.44-46, 2017.

KAYAPO, Edson; SCHWINGEL, Kassiane. *Universidade território indígena*. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021 (37p).

LAGNY, M. Imagens audiovisuais e História do Tempo Presente. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 23-44, jan./jun. 2012.

LANDSBERG, Alison. Prosthetic memory: the ethics and politics of memory in an age of mass culture. In: GRAINGE, Paul (org.) *Memory and popular film*, 2003, p. 144-161.

LÉON, C. Imagem, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, p. 58-73, 2019.

NICHNIG, Claudia Regina; SAMPAIO, Paula Faustino. "Ser escuta": Jaqueline e a luta das Guarani e Kaiowás In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Escutas sensíveis, vozes potentes*: diálogos com mulheres que nos transformam. Teresina: Cancioneiro, 2021, p. 169-184.

OLEGÁRIO e SOUZA, Lauriene Seraguza. *"As Donas do Fogo"* - política e parentesco nos mundos guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

PEREIRA, E. S. Genealogia e perspectivas epistemológicas da comunicação indígena digital no Brasil. In: MAGALHÃES, M.; DI FELICE, M., FRANCO, T. (org.). *Cidadania digital*: a conexão de todas as coisas. São Paulo: Alameda, 2023, p. 129-154.

PIMENTEL, Spensy K. Aty Guasu, as grandes assembleias kaiowa e guarani: Os indígenas de Mato Grosso do Sul e a luta pela redemocratização do país. In: CHAMORRO, Graciela; COMBES, Isabelle (org.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*: história, cultura e transformações sociais. 1. ed. Dourados: UFGD, 2015, p. 795-814.

PINHEIRO, Sophia Ferreira. *Aquilo que é sonhado muda a estrutura das coisas*: sentir, pensar e agir para reencantar e perturbar o cinema de mulheres originárias. Tese (Doutorado em Cinema e Audiovisual), Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. 416p.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Lívia, História das Mulheres e História Pública: desafios e potencialidade de um ensino posicionado. *REHR*, Dourados, MS, v. 14, n. 27, jan./jun. 2020, p. 206-230.

SEAWRIGHT, L.; MACENO, L. Floriza e Jorge, rezadores Kaiowa: História oral testemunhal. *História Oral,* v. 26, n. 3, 2023.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

URÍZAR, Agustina Alvarado; MULLER, Francisco Rivera; GUACTE, Fabián Suazo. Educación no sexista en los Protocolos de género en las universidades chilenas: evaluación diagnóstica y perspectiva crítica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, v. 9, n. 2, 2022, p. 291-322.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas* (UFPel), v. 05, n. 1, jan./jul., 2019.

Filmes analisados

LA TETA asustada. Direção: Claudia Llosa. Peru/Espanha: 2009. 95 min.

TEKO Haxy – Ser Imperfeita. Direção: Patrícia Ferreira Para Yxapy e Sophia Pinheiro. Brasil: 2018. 39 min.

YÕG ãtak: Meu Pai, Kaiowá. Direção: Sueli Maxakali, Isael Maxakali, Roberto Romero, Luisa Lanna. Brasil: 2024. 94 min.

NOTAS

[1] Malini, Fábio. Tecnopolítica: a virada indígena: a viralidade indígena em rede e os novos modos de mobilização. Disponível em: https://midianinja.org/opiniao/tecnopolitica-a-viralidade-indigena-em-rede-e-os-novos-modos-de-mobilizacao/. Acesso em: 26 jun. 2025.

[2] Disponível em: https://cimi.org.br/2012/10/34178/. Acesso em: 28 jun. 2025.

[3] A frase foi publicizada por Kunã Aranduhá, Jaqueline Gonçalves, na imagem publicizada pela Universidade Federal da Grande Dourados, em que a liderança cursou o mestrado em Antropologia Social, e também foi vinculada no artigo do livro organizado por Marta Rovai (Nichnig; Sampaio, 2021, p. 169).

[4] Especialmente em relação à população indígena Kaiowás e Guarani do Mato Grosso do Sul, as participantes da Kuñangue Aty Guasu publicizaram as dificuldades e a ausência do poder público no enfrentamento à Covid-19, bem como as iniciativas próprias da própria Assembleia, visando a proteção de toda a população indígena, com a formação de barreiras sanitárias, principalmente evitando o contato com as pessoas mais idosas (Nichnig, 2024).

[5] A notícia em questão está acessível em: https://outraspalavras.net/movimentoserebeldias/peru-o-grande-levante-indigena-e-plebeu/. Acesso em: 20 jun. 2025.

[6] Outra reportagem sobre a manifestação pode ser acessada em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/mortes-de-manifestantes-destacam-as-profundas-divisoes-historicas-do-peru/. Acesso em: 20 jun. 2025.

[7] Vale citar a iniciativa pioneira da etnomídia indígena Rádio Yandê, que pode ser acessada através de diversas plataformas, como o portal: https://radioyande.com/ (acesso em 2 mar.

2026) e o perfil da mídia Instagram: https://www.instagram.com/radioyande/ (acesso em 2 mar. 2026). No campo da organização política e cultural, destacamos a ANMIGA, Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade, cujas lutas podem ser conhecidas no portal: https://anmiga.org/ e na mídia social: https://www.instagram.com/anmigaorg?igsh=OHloeXV5MDk0YnZr (acesso em 2 mar. 2026).

[8] Para este artigo, selecionamos referências com aporte bastante específico em coerência com a proposta do texto, mas ressaltamos a necessidade de incorporação, na produção acadêmica não indígena, de intelectuais indígenas, principalmente mulheres, como Célia Xakriabá e Ellen Lima Wassu. Pode ser interessantes às/aos docentes, dependendo das suas propostas pedagógicas, incluir tanto a produção acadêmica das autoras quanto perfis de mídias e materiais audiovisuais a partir dos quais temas cotidianos podem ser experimentados em sala de aula. Exemplos: https://www.youtube.com/@CaminhosdeAbyaYalaUERJ, https://www.youtube.com/watch?v=sflcRgI1PsM, https://www.instagram.com/celia.xakriaba?igsh=MWJmcDJtOHUxbG1ldg%3D%3D. Acesso em: 2 mar. 2026.

[9] O filme, na íntegra, encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpyRbE_fF8E. Acesso em: 2 mar. 2026.

[10] Vencedor de diversos prêmios, o filme ainda não está disponível na internet, podendo ser acessado em plataformas de *streaming* por assinatura. Há, no entanto, grande quantidade de material audiovisual de potencial pedagógico de acesso ao público, como um portal próprio de divulgação – https://meupaikaiowa.com.br/ (acesso em 2 mar. 2026), além de discussões e entrevistas que podem ser acessadas através do YouTube, como por exemplo: https://www.youtube.com/watch?v=7cH073-HCh8 (acesso em 2 mar. 2026).

[11] O filme completo encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ywhPpwqTaro. Acesso em: 2 mar. 2026.

[12] Nesse sentido, consideramos alternar propostas metodológicas de aprendizagem estruturadas pelo protagonismo indígena em diversas frentes. Para além do cinema, a arte indígena brasileira conta com diversas referências, como Naine Terena, que divulga seus trabalhos nas suas mídias sociais: https://www.facebook.com/naine.terena (acesso em 2 mar. 2026), e diversos materiais acessíveis do artista e ativista Jaider Esbell, que deixou um legado de extrema importância para as artes visuais e para a produção acadêmica: http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/06/27/731/ (acesso em 2 mar. 2026).

[13] Aqui, consideramos importante nomear a Rede Audiovisual das Mulheres Indígenas, que realiza e divulga o mapeamento da produção audiovisual indígena segundo diversos recortes, como o das mulheres. O *site* está disponível em: https://linktr.ee/redekatahirine?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAb21jcAQTowhleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZA81NjcwNjczNDMzNTI0MjcAAadXWhVBooOkYmAV1TBZxHfpKQHMuFLq6xmf2oNKq_Ekvr8ffudDCDVsL2IONw_aem_vftTAKOr8LhL5pSjUWk84Q, com mídia social de divulgação dos trabalhos em:

https://www.instagram.com/redekatahirine?igsh=N2plbDFpMXg2MWtp (acesso em 2 mar. 2026).

[14] Em sua pesquisa de doutorado, *Aquilo que é sonhado muda a estrutura das coisas: sentir, pensar e agir para reencantar e perturbar o cinema com mulheres originária*s, finalizada em 2023 na Universidade Federal Fluminense, Sophia Pinheiro apresenta com centralidade as conversas que teve com cineastas mulheres indígenas, sendo elas Patrícia Ferreira Para Yxapy, Flor de María Alvarez Medrano e Graciela Guarani, e os aprendizados adquiridos a partir das parcerias que construiu com elas. Sua pesquisa também demonstra um esforço de historicizar os cinemas das realizadoras indígenas no Brasil a partir dos anos 2000.

[15] Sobre o assunto, pode ser interessante às/aos docentes discutir o papel de ativistas indígenas no enfrentamento à colonialidade do olhar e da estética, além de processos de autorreconhecimento indígena. Citamos, nesse sentido, Alice Pataxó, ativista e comunicadora indígena: https://www.instagram.com/alice_pataxo/ (acesso em 2 mar. 2026), e Danielle Munduruku: https://www.meer.com/pt/authors/1318-danielle-munduruku (acesso em 2 mar. 2026).

[16] O documentário está, neste momento, participando de inúmeros festivais de cinema pelo Brasil. Para maiores informações: https://meupaikaiowa.com.br/o-filme (acesso em 10 abr. 2024).

Artigo submetido em 30 de junho de 2025.
Aceito em 24 de fevereiro de 2026.