



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

EDILENE ALCÂNTARA RIBEIRO RIOS

Sertão, Imagem e Movimento: Um estudo de práticas escolares
inspiradas em cinebiografias sertanejas

JACOBINA, 2016

EDILENE ALCÂNTARA RIBEIRO RIOS

**Sertão, Imagem e Movimento: Um estudo de práticas escolares
inspiradas em cinebiografias sertanejas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa: 01 – Formação, Linguagens e Identidades.

ORIENTADOR: PROF. DR. ANTENOR RITA GOMES

JACOBINA, 2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDILENE ALCÂNTARA RIBEIRO RIOS

SERTÃO, IMAGEM E MOVIMENTO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS
ESCOLARES INSPIRADAS EM CINEBIOGRAFIAS SERTANEJAS

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes (Orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (membro interno)

Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Sergio Luiz Pereira da Silva (Membro externo)

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Jacobina, 25 / 07 / 2016

R586s Rios, Edilene Alcântara Ribeiro.

Sertão, imagem e movimento: um estudo de práticas escolares inspiradas em cinebiografias sertanejas / Edilene Alcântara Ribeiro Rios -- 2016

168 f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Jacobina, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Cultura visual / cinebiografias. 2. Sertanidades. 3. Formação
I. Título. II. Antenor Rita Gomes.

Ficha catalográfica elaborada por:
Jairo Santos – Bibliotecário CRB5 – Reg. 1878

A seu Valter (meu pai) por me ensinar, de tantos (seus) modos, a ver beleza nesta terra chamada Sertão;

A meus colegas professores e professoras dispostos a ensinar a arte de ver para além do aparente;

A meus alunos e alunas, pela oportunidade de juntos, “mirarmos” e ver sertões serem “mirados”;

Enfim, a todos os sertanejos e sertanejas que se disponibilizam a ver muito além de solos rachados neste vasto território de tantas identidades.



Figura 01 – Mulher colhe flores de sua produção em Icó – Morro do Chapéu-BA. Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

*Catingueira fulorou
Macambira se abriu
As donzelas se animaram
E a estrada se floriu
Floreceu todo sertão
Alegria então voltou
Velho, mulher e menino
Todo povo se alegrou.*

*(Catingueira fulorou. Composição:
Dominginhos).*

AGRADECIMENTOS

O momento da escrita deste item chega a ser emocionante, pois sinaliza que um ciclo de desafios e aprendizagens “está se concluindo”. É hora de agradecer àqueles sem os quais o percurso teria sido, certamente, mais árduo e menos significativo. Assim, aqui registro minha gratidão:

A Deus, pois estou certa de que “dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas”;

A meu orientador – Prof. Dr. Antenor Rita Gomes, por ter me oportunizado viver tantas experiências de aprendizagens sob sua competente mediação! Com você aprendi muito mais do que conhecimento científico, aprendi da sua bondade, da sua sensibilidade, do seu amor pelo ser humano e pela vida, da sua sabedoria! Por tudo isso, serei eternamente grata;

A Gesio Rios – amado esposo, por todas as parcelas do seu tempo dispensadas para me ajudar nesta caminhada! Obrigada pela paciência, pelas orações, por sempre acreditar que eu me sairia bem, pelas muitas vezes em que foi meu primeiro leitor/ouvinte (mesmo que sem querer), pelas contribuições como motorista, cinegrafista, fotógrafo e tantas outras funções que desempenhara para me apoiar;

A meus pais: Seu Valter, por me motivar acreditando e dizendo que “nasci para estudar, que gosto de aprender”! Obrigada também pela dedicação em me ajudar nesta “empreitada” com seus inúmeros relatos carregados de sabedoria sertaneja; e Dona Elza, por suas orações e palavras de fé, por ser calma em meio às tempestades. É em nossas longas conversas que sempre renovo minhas forças!;

A meus irmãos e irmãs por se alegrarem com minhas conquistas;

A todos os sertanejos e sertanejas que partilharam comigo suas experiências, seus sonhos e seus modos de ver este território de tantos encantos chamado *Sertão*;

A direção do Colégio Estadual do Icó (professoras Sanailda Gomes e Cleuda Maria) por seus muitos e incessantes esforços em me ajudar, encharcando o profissionalismo de carinho;

A meus colegas professores do Colégio Estadual do Icó pelas aprendizagens compartilhadas de forma profissional e com muita leveza, pelas palavras de incentivo, por fazerem comigo esta pesquisa;

Aos Colegas da Escola Municipal Dois de Julho por compreenderem minhas ausências e presenças, marcadamente, limitadas; Em especial, aos professores: Leandro Miranda pela disposição e generosidade em colher e me trazer informações significativas de Icó e Lucivânia Oliveira por todos os gestos de colaboração, inclusive nas discussões sobre os temas desta pesquisa;

Às queridas amigas: Kátia Luzia, por me incentivar em questões da vida acadêmica; Cleuda Maria, minha mestra da cartografia, pela prontidão em partilhar comigo seus conhecimentos geográficos, pelo encorajamento e consolos constantes; Rosimayre Oliveira, por se entusiasmar com minha pesquisa, motivando-me ainda mais e, claro, de maneira muito especial, pela revisão deste texto. Em nome de vocês, também, agradeço a todos os demais amigos e colegas, os quais comporiam uma lista enorme, pelas ações de incentivo e apoio ao longo destes dois anos;

Ao colega professor Renivaldo França pela generosidade em converter o resumo em *Abstract*;

Ao professor Dr. Cláudio Cledson Novais pelas ricas contribuições quando da minha Qualificação;

A professora Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, por mostrar-me caminhos que me possibilitaram a realização de um trabalho mais qualificado, significativo e, para mim, apaixonante;

Aos colegas professores da Educação Básica: Cristiano Freitas e Nilton Santos pelas ricas contribuições para a produção audiovisual *Sertão em Movimento*;

Aos meus professores do MPED: Dr^a Ana Lúcia Gomes, Dr. Antenor Rita, Dr^a Daniela Martins, Dr^a Jane Adriana, Dr. Jerônimo Jorge, Dr^a Juliana Salvadori, Dr^a Luzineide Dourado e Dr. Ricardo Amorim, por suas ricas contribuições para minha formação acadêmica e pessoal;

Aos colegas do MPED, pelas muitas aprendizagens compartilhadas! Aprendi de cada um de vocês! Citando aqueles com os quais os vínculos se estenderam um pouco mais: Cecília, Nádia, Toni, Keila, Ana Lúcia, Camila, Aline e Izanete, digo a todos: minha gratidão especial!

Enfim, a cada pessoa que de alguma forma contribuiu para que este trabalho fosse realizado, digo com muito carinho: Obrigada!



Figura 02 – Barriguda florida. Fotografia: Gesio Rios, 2016.

*Eu gostaria tanto de mostrar
O encanto magistral da natureza
Seus olhos iriam deslumbrar
Ao contemplar assim tanta beleza
A passada no romper do dia
Gorjeia em forma de oração
O galo no poleiro anuncia
Um outro amanhecer no meu sertão.*

*(Aquarela Sertaneja. Composição:
Pádua Muniz e Elpídio dos Santos)*

RESUMO

Este estudo parte da compreensão de que na contemporaneidade as visualidades exercem fortes influências sobre as formas como sujeitos se veem e são vistos, uma vez que elas estão por toda parte, constituindo-se como produções socioculturais, carregadas de intencionalidades discursivas e ideológicas. Desse modo, objetivou-se compreender como práticas escolares que promovam reflexões críticas e analíticas em torno de representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas podem contribuir para a compreensão das sertanidades em suas complexidades e suas transformações. Assim, tomamos estudos de Gomes (2012), Hernández (2000, 2007, 2009 e 2010), Martins (2008 e 2011), Martins e Tourinho (2011 e 2013) e Sardelich (2006), para defender a proposta de que visualidades precisam ser analisadas a partir da perspectiva cultural que as marca e da multirreferencialidade que as constitui. Dialogamos com os conceitos de identidade enquanto construção social movente, performática e inconclusa, apresentados por Bauman (2005) e Hall (2000 e 2014), para sustentar nossa discussão acerca das sertanidades, às quais concebemos como múltiplas. Ainda, defendemos que o sertão caracteriza-se como um lugar multifacetado e em movimento, conforme estudos de Albuquerque Jr. (2001), Santos (2005), Vasconcelos (2007) e Veiga (2002). O trabalho de pesquisa em campo se desenvolveu numa perspectiva colaborativa, contando com momentos (auto) formativos nos quais foram realizadas oficinas com um grupo de alunos e, posteriormente com os docentes do Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu-Ba. Também, contou-se com relatos de sertanejos e sertanejas moradores de três cidades baianas: Miguel Calmon, Morro do Chapéu e Várzea Nova, os quais contribuíram, de forma incisiva, para as conclusões formuladas e resultaram, também, na produção audiovisual: *Sertão em Movimento*. A análise toma as atividades desenvolvidas nos processos de escuta de todos os sujeitos participantes da pesquisa, contando com questionários e entrevistas (semiabertas e narrativas), contando com a Análise do Discurso como base interpretativa. Desse estudo depreendemos que: os artefatos visuais em análise (cinebiografias), ainda, são marcados por olhares superficiais e reducionistas no que tange às identidades sertanejas; o sertão é um lugar dinâmico e multifacetado, como bem ressaltam os sujeitos desta pesquisa, ao longo da mesma; A formação para o trabalho pedagógico com imagens, na perspectiva da cultura visual, potencializa práticas docentes contextualizadas, contribuindo, significativamente, para a formação de sujeitos críticos.

Palavras-Chave: Cultura visual/cinebiografias. Sertanidades. Formação.

ABSTRACT

This study is the understanding that in the contemporaneity the visualities exert strong influences on the ways individuals see and are seen, since these visualities are everywhere, constituting themselves as socio-cultural productions, full of discursive and ideological intentions. Thus, this study aimed to understand how school practices that promote critical and analytical reflections on the representations contained in cinebiographs of inlander personalities can contribute to the understanding of inland way of life in its complexities and transformations. So we took Gomes studies (2012), Hernandez (2000, 2007, 2009 and 2010), Martins (2008 and 2011), Martins and Tourinho (2011 and 2013) and Sardelich (2006), to defend the proposal that visualities need to be analyzed from the cultural perspective that brand and from multireferentiality that constitute them. We dialogued with the concepts of identity while moving, performative and unfinished social construction, presented by Bauman (2005) and Hall (2000 and 2014), to support our discussion of inland way of life, which we conceive as multiple. We, still, argue that the inland is characterized as a multifaceted and moving place, according to studies of Albuquerque Jr. (2001), Santos (2005), Vasconcelos (2007) and Veiga (2002). The field research work has developed in a collaborative perspective, with self training moments in which workshops were held with a group of students, and later with the teachers of the State School of Icó - Morro do Chapéu - Bahia. Also counted on testimonies of male and female inlander from region of Várzea Nova city, North-Center of Bahia, which contributed incisively to the conclusions reached and resulted in audiovisual production: Moving interland. The analysis take developed activities in the listening process of all participating individuals in the research, with questionnaires, interviews (semi-open and narratives). Counting with The processing of data takes Discourse Analysis as interpretative basis. From that study we infer that: the visual artifacts in analysis (cinebiographs) also are marked by superficial and reductionist views with respect to backcountry identities; the inland is a dynamic and multifaceted place, as well as highlight the subject of this research, along the same; Training for pedagogical work with images from the perspective of visual culture, enhances contextualized teaching practice, contributing significantly to the formation of critical subjects.

Keywords: Visual culture . Cinebiographs. Inlands. Formation.

LISTA DE SIGLAS

CEI – Colégio Estadual do Icó

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fotografia de Edilene Alcântara: Mulher colhe flores de sua produção em Icó- Morro do Chapéu-BA.....	05
Figura 02 - Fotografia de Gesio Rios: Barriguda florida.....	09
Figura 03 – Fotografia de Edilene Alcântara: Homem rega plantas com água extraída de cisterna....	18
Figura 04 - Fotografia de Edilene Alcântara: Pai e filha mostram frutos da agricultura familiar.....	23
Figura 05 - Fotografia de Edilene Alcântara: Colheita de uvas em Salinas-Várzea Nova-BA.....	31
Figura 06 - Fotografia de Gesio Rios: Mulher rega flores em Associação dos Produtores de Flores de Macaúbas.....	53
Figura 07 – Gráfico 01: número de alunos que se disponibilizaram a participar da pesquisa.....	64
Figura 08 – Capa da produção audiovisual <i>Sertão em Movimento</i>	69
Figura 09 – Imagem extraída da cinebiografia <i>Lula, o Filho do Brasil</i>	71
Figura 10 – Tela de Cândido Portinari: <i>Os Retirantes</i>	72
Figura 11 – Imagem extraída da cinebiografia <i>Gonzaga de Pai para Filho</i>	73
Figura 12 – Imagem extraída da cinebiografia <i>Corisco e Dadá</i>	74
Figura 13 – Imagem extraída da cinebiografia <i>Dois Filhos de Francisco</i>	75
Figura 14 – Imagem extraída da cinebiografia <i>Patativa do Assaré-Ave Poesia</i>	76
Figura 15 - Fotografia de Edilene Alcântara: Sanfoneiro do sertão varzeanovense.....	81
Figura 16 – O sertão em produção visual de aluno do Colégio Estadual do Icó.....	83
Figura 17 – O sertão em produção visual de aluno da Escola Municipal Dois de Julho.....	84
Figura 18 – Gráfico 02: Cinebiografias mais assistidas pelos alunos.....	89
Figura 19 – Frame extraído da cinebiografia <i>Dois Filhos de Francisco</i>	90
Figura 20 – Mapa das sub-regiões do Nordeste.....	91
Figura 21 – Frame extraído da cinebiografia <i>Gonzaga, de Pai para Filho</i>	93

Figura 22 – Slide produzido e usado por professora/colaboradora da pesquisa em sala de aula.....	96
Figura 23 – Fotografias produzidas por alunos.....	97
Figura 24 – Gráfico 03: Número de professores do Colégio Estadual do Icó que consideram suas práticas docentes contextualizadas.....	98
Figura 25 - Gráfico 04: Número de alunos do Colégio Estadual do Icó que percebem práticas docentes contextualizadas.....	102
Figura 26 – Fotografia de Edilene Alcântara: Professor/Colaborador da pesquisa discutindo conceitos de sertão com alunos.....	103
Figura 27 – Fotografia de Claudireno Lopes: Roda de Conversa com alunos.....	112
Figura 28 – Trecho de Sequência Didática produzida e desenvolvida por professora do Colégio Estadual do Icó em sala de aula.....	116
Figura 29 – Charge sobre a seca no Nordeste.....	117
Figura 30 – Post da rede social <i>Facebook</i> – bode gaiato.....	118
Figura 31 – Visualidade produzida por alunos do Colégio Estadual do Icó.....	122
Figura 32 – Imagem de divulgação da cinebiografia <i>Lula, O Filho do Brasil</i>	130
Figura 33 – Fotografia de Edilene Alcântara: Sertanejo mostra produção de abóbora irrigada.....	131
Figura 34 – Visualidade produzida por alunos do Colégio Estadual do Icó.....	132
Figura 35 – Fotografia de Edilene Alcântara – Jovem sertanejo apresenta produção de goiaba irrigada.....	133
Figura 36 – Frame extraído da cinebiografia <i>Gonzaga, de Pai para Filho</i>	138
Figura 37 – Frame extraído da cinebiografia <i>Corisco e Dadá</i>	138
Figura 38 – Fotografia de Edilene Alcântara: Sertanejo “tocando gado” de moto.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Elementos recorrentes em produções visuais dos alunos.....	84
Tabela 02 – Taxas de analfabetismo e escolarização no Brasil, segundo dados do IBGE em 2010.....	135
Tabela 03 – Dados sobre condições de saneamento e luz elétrica nos domicílios brasileiros em 2010.....	135

SUMÁRIO

ANDEI, ANDEI, ANDEI...	
, GUARDANDO AS RECORDAÇÕES DAS TERRAS ONDE PASSEI,	
... ATÉ ENCONTAR.....	18
1 PARA COMEÇO DE PROSA	23
2 SONDANDO AS TRILHAS TEÓRICAS.....	31
2.1 Sertanidades: de um conceito movente a imagens pouco	
variáveis.....	32
2.1.1 Sertão: um conceito multirreferencial.....	32
2.1.2 O sertão (ainda) sob olhares unidimensionais.....	34
2.2 A cultura visual e sua relação com as questões de identidade e	
formação.....	38
2.2.1 Cultura visual – de que estamos falando mesmo?.....	39
2.2.2 Cultura visual e questões de identidade.....	40
2.2.3 A Cultura Visual em sala de aula: a interpretação como base	
para a formação crítica do sujeito.....	43
2.3 O cinema biográfico como mediação de olhares sobre si e sobre o	
outro.....	47
2.3.1 O cinema e as histórias de vida: da origem à	
contemporaneidade.....	48
2.3.2 Olhar as narrativas fílmicas, ver para além delas.....	50

3	ESCOLHEDO AS VEREDAS.....	53
	3.1 Enveredando trincheiras: primeiras palavras.....	54
	3.2 A pesquisa colaborativa.....	54
	3.3 Do <i>locus</i> da pesquisa.....	56
	3.4 Um olhar etnográfico.....	57
	3.5 Das técnicas e procedimentos de coleta de dados.....	58
	3.5.1 Questionários.....	58
	3.5.2 Entrevistas.....	59
	3.6 Das oficinas (auto) formativas.....	60
	3.7 Da análise dos dados.....	61
	3.8 As veredas tomadas: narrando o percurso realizado.....	62
	3.9 Sertão(ões) e sertanejo(s) no <i>cópus</i> de estudo: persistências assinaladas.....	70
	3.9.1 Cinema biográfico e <i>status</i> de verdade.....	77
4	DAS ACHANÇAS.....	81
	4.1 Imagens do sertão: Viver no lugar, mas não se enxergar nele.....	82
	4.2 Ecos de uma Educação (des) Contextualizada.....	98
	4.3 Práticas do olhar em abordagens de sala de aula: de lugares comuns a lugares outros.....	106
	4.3.1 Imagens mediando processos (auto) formativos.....	111
	4.3.2 Imagens sob abordagens transdisciplinares.....	116
	4.4 Perspectivas de formação para além do espaço escolar: Imagens de um <i>Sertão em Movimento</i>	125
	POR HORA, É ISSO.....	140
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXOS E APÊNDICES.....	150

**ANDEI, ANDEI, ANDEI...
, GUARDANDO AS RECORDAÇÕES DAS TERRAS ONDE PASSEI,
... ATÉ ENCONTAR**



*Figura 03 – Meu pai regando plantas com água armazenada em cisterna - Salinas/Várzea Nova-BA.
Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.*

*Desta gente eu vivo perto,
Sou sertanejo da gema
O sertão é o livro aberto
Onde lemos o poema
Da mais rica inspiração
Vivo dentro do sertão
E o sertão dentro de mim,
Adoro as suas belezas
Que valem mais que as riquezas
dos reinados de Aladim.*

*(O Retrato do Sertão. Composição:
Patativa do Assaré)*

As memórias que Luiz Gonzaga carregava do sertão constituíram sua principal motivação para cantá-lo tão belamente. Ao materializar suas memórias em canções ele apresentou a muitos este multifacetado lugar de dores e de encantos. De forma semelhante, gostaria também aqui de iniciar trazendo para o leitor um pouco das memórias que me motivaram para a realização deste trabalho, das histórias que se entrelaçam as minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, e que me conduziram e ainda conduzem a realizar pesquisas sobre as temáticas base desse estudo – representações do/s sertão/ões¹ e dos sertanejos e sertanejas pela cultura visual².

Imagens do sertão me marcam e me constituem. Minha infância é cheia de sertões. Foi em meio a caminhos cercados de mandacarus e quiabentos³, rodas de conversa à luz da lua, brincadeiras embaixo de juazeiros e umbuzeiros que fui me afinando e desafinando. Os caminhos, ora verdes e floridos, ora secos, me levaram a muitos lugares, dentre os quais a escola (minha primeira escola foi a Escola Municipal Arlindo Bernardo do Nascimento, localizada na comunidade de Salinas, zona rural do município de Várzea Nova. Tal comunidade situa-se a cinco quilômetros da sede do município), onde tive contato com os primeiros livros aos seis anos de idade. Que emoção foi folhear a primeira cartilha! Ela era cheia de imagens coloridas que se prestavam, sobretudo, a ilustrar os textos e, texto ali era a designação atribuída às produções essencialmente verbais, escritas. Ah, e o sertão?! O sertão estava fora da cartilha, “fora da escola”, afinal, minha escola como tantas outras se inseria em um contexto sócio histórico e cultural que aprendeu a pintar este território e seus habitantes em tons de cinza e marrom, logo, não cabiam na colorida cartilha. Minha infância também foi marcada por idas e vindas da roça para a cidade: íamos para a cidade porque faltava água na roça, porque meu irmão mais novo precisava de

¹ Compreendemos e defendemos a existência de “Sertões” – lugares marcadamente distintos e multifacetados, todavia, por uma questão de “comodidade” linguística em alguns momentos desta escrita faremos uso do termo, também, no singular.

² Ao longo deste trabalho o termo cultura visual será tomado em duas acepções: para nos referirmos ao conjunto de produções visuais resultantes da cultura e; área de estudo que se preocupa em compreender como as visualidades integram-se à cultura em seus contextos de produção, propondo que tanto as marcas culturais quanto as formas de ver e ser visto devem permear os estudos de base imagética. Assim, o uso do termo com uma ou outra significação estará atrelado ao contexto.

³ O quiabento é uma arvoreta da família das cactáceas (*Pereskia Zehntneri*), perene e muito comum na Bahia, e que se caracteriza pelo tronco fortemente aculeado e pelas folhas bem diferenciadas. Esse arbusto tem na Caatinga um lugar ideal para o seu crescimento.

acompanhamento médico, porque a escola rural só oferecia as séries iniciais do Ensino Fundamental; voltávamos para a roça porque eram férias, porque era tempo de plantio ou de colheita, porque lá estavam nossos demais familiares, nossa história. E foi desse modo, entre idas e vindas da roça para a cidade que meu processo de formação na Educação Básica se completou, permeado por presenças e ausências destes que hoje me desperta tanto interesse: as imagens e os sertões.

Em 2001, ingressei no curso de Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus IV e, paralelo a isso, na prática docente. Nesta época já residia de forma definitiva na cidade de Várzea Nova, município do interior baiano, localizado ao centro-norte do Estado. Atualmente, possui uma população estimada em 14.365 habitantes, de clima semiárido, tem como fontes principais de renda o sisal e a agricultura. Neste mesmo contexto comecei a desenvolver atividades docentes na roça/zona rural⁴ de um dos municípios vizinhos a Várzea Nova: Morro do Chapéu, o qual tem sua sede localizada ao noroeste da Bahia, abriga uma população de cerca de 36.717 habitantes e é considerado um dos municípios que possui clima mais frio do estado. Todavia, como possui um território relativamente extenso possui distritos⁵ que ficam bem distanciados de sua sede e que chegam a contar com climas bem distintos, como é o caso de Icó, localidade em que trabalho na docência desde 2001. Icó localiza-se a apenas 7,5 km do município de Várzea Nova e a 37, 2 da sede de Morro do Chapéu. Em Icó, que abriga cerca de 2.000 habitantes, o clima é semiárido e enquanto Morro do Chapéu se destaca pelo turismo ecológico, por contar com belezas naturais como rios e cachoeiras, apesar de ainda pouco explorado, bem como pela agricultura, inclusive se destacando pelo cultivo de flores, Icó conta com o sisal como fonte de renda principal e também com a agricultura como forma de renda secundária.

⁴ Pessoalmente prefiro a nomenclatura roça para referir-me ao espaço rural de onde venho (Salinas - Várzea Nova), pois é assim que ele também é, até então, tratado por seus moradores. Entretanto, os moradores do espaço rural em que atuo como docente (Icó – Morro do Chapéu) o prefere denominar: zona rural.

⁵ Geograficamente, o termo distrito designa uma divisão de um determinado território, que pode ser de natureza política, administrativa, militar, judicial, fiscal, policial ou sanitária. No interior da Bahia essa designação costuma ser empregada para se referir aos territórios rurais habitados de um município, sendo estes dependentes político e administrativamente da sede urbana do mesmo.

Nesses constantes ir e vir, muitas também são as memórias docentes que me marcam. Lembro-me de uma ocasião em que ao trabalhar em sala de aula o texto poético, apropriando-me de algumas das vastas e ricas produções de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré, solicitei, a priori, que os alunos de uma turma de quinta série (hoje sexto ano do Ensino Fundamental) representassem o que o sertão é para eles por intermédio de uma produção visual. Naquele contexto me chamou bastante atenção o fato de os mesmos terem reproduzido discursos sócio construídos, ao apresentar, quase que exclusivamente, em seus desenhos um sertão reduzido a solos secos e rachados, de vegetação espinhosa, com moradores tristes e sofridos. Isso já constituíra, para mim, elemento para uma necessária e relevante pesquisa, sobretudo porque as etapas seguintes da atividade ali desenvolvida me conduziram à percepção de que muitos daqueles alunos não se identificavam com os lugares por eles retratados nas produções visuais, era como se o sertão fosse alheio a eles e eles ao sertão.

Aquela vivência atrelada a tantas outras despontavam em mim um desejo que eu não sabia explicar ao certo, mas que perpassava por favorecer olhares outros sobre este território tão multifacetado. Estas e outras experiências, também, sinalizavam-me o quanto artefatos visuais podiam mostrar-se como elementos pedagógicos de grande riqueza para o trabalho docente. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), do qual este trabalho é fruto, eu tinha clareza que queria pesquisar acerca das visualidades, de como o imagético pode favorecer aprendizagens no contexto do letramento. Logo nas primeiras conversas, meu orientador – Professor Dr. Antenor Rita Gomes, mestre de olhar atento e sensibilidade aguçada, apresentou-me caminhos que me levaram aos estudos da Cultura Visual, área de estudo que ao tratar as imagens como produções culturais entranhadas de significados, ganhou meu interesse de forma muito especial. Mais adiante, nos detendo um pouco mais nos delineamentos da pesquisa, mais uma vez meu orientador em seu processo de escuta sensível acolheu de mim o desejo de “trazer o sertão” para meus estudos. Naquele contexto, sentimos a necessidade de optar por uma visualidade específica para delimitação do estudo. Os filmes biográficos emergiram e a escolha se justifica, sobretudo pelo fato de percebermos que este tipo de produção visual tem ganhado acentuado espaço nos

últimos anos, contando ainda com um campo de estudo limitado no que tange às suas relações com as questões identitárias e especificamente sertanejas.

Desse modo, é como resultado dessas e de tantas outras itinerâncias que nasceu a pesquisa: **Sertão, Imagem e Movimento: Um estudo de práticas escolares inspiradas em cinebiografias sertanejas**, se propondo a responder questões de natureza acadêmica, que me atravessam enquanto pesquisadora, mas que também me atravessam de forma profundamente pessoal, por abarcar o desejo de, parafraseando o saudoso Gonzaga, dizer que “não há, ó gente, ó não”, territórios e gentes como essas do sertão, entretanto, esse povo e essa terra que me marcam e me fazem ser nos conclamam a dizer que há neles mais cores e movimentos do que qualquer olhar superficial possa parecer revelar.

I – PARA COMEÇO DE PROSA



Figura 04 – Pai e filha mostram frutos da agricultura familiar irrigada em Salinas/Várzea Nova-BA.
Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

*Esta terra dá de tudo
Que se possa imaginar*

.....

*Sapoti, jaboticaba
Mangaba, maracujá
Cajá, manga, murici
Cana caiana, juá
Graviola, umbu, pitomba
Araticum, araçá.*

*(Frutos da terra. Composição:
Jurandy da Feira)*

A sociedade parece nunca ter sido tão visual quanto em nossos dias. Na chamada contemporaneidade, marcada entre outros fatores pelo avanço tecnológico que faz com que espaços sejam cada vez mais encurtados, nos vemos, constantemente, expostos a uma diversidade muito grande de visualidades, o que acaba por requerer maiores e novas competências compreensivas dos indivíduos que se veem imersos neste novo contexto.

Imagens comunicam, desenham jeitos de ser, de olhar e ser visto, conectando-se às construções e representações identitárias. Neste cenário, emerge à escola o desafio de um trabalho que contemple as visualidades em abordagens não superficiais, mas situadas numa proposta que tome o sujeito aprendente como centro de seu processo de formação primando por abordagens críticas e reflexivas. Nesse ínterim, a cultura visual, enquanto campo emergente e transdisciplinar de estudo nos fornece bases sólidas para um trabalho com as imagens norteado por uma proposta que prima por ir além da decodificação, onde a centralidade em aspectos de caráter cultural são considerados dentro do tratamento dado aos artefatos visuais produzidos socialmente, ou seja, não basta identificar o que aparentemente as imagens têm a dizer, mas buscar compreender como elas dizem, para quem, como e porquê, uma vez que as mesmas são reconhecidas como aparatos ideológicos dotados de representações. Neste contexto, Hernández (2000), salienta:

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para compreensão da cultura visual. (2000, p. 133).

Partindo do pressuposto de que as imagens engendram intencionalidades e conectam-se às questões identitárias, podemos destacar a forma como aspectos relacionados às identidades sertanejas têm sido tratados ao longo dos anos pela produção visual que circula socialmente. Refletindo discursos sócio-historicamente construídos, sertões e sertanejos têm sido, comumente, representados sob vieses marcadamente, unidimensionais, de modo que lugares de múltiplas faces têm sido reduzidos a um cenário desolante, marcado pela sequeidão da terra que maltrata seus moradores e os obriga a fugir dela para sobreviver. Esses discursos circulam

por muitos lugares sociais, ganham espaços na mídia, contando com as produções da cultura visual para sustentá-los e legitimá-los. “Retratos” de um sertão feio, de um povo sofrido e miserável, ainda, predominam em noticiários televisivos, telenovelas, filmes e, mais recentemente, na inúmera gama de visualidades que circula na internet.

Nesse contexto em que se tem o acentuado crescimento e circulação das produções visuais, nota-se, também, que há um destaque para a produção audiovisual, sobretudo pelo fato de as possibilidades de produção e circulação terem se tornado mais acessível. De posse de um celular que disponha de uma câmera já é possível produzir vídeos e facilmente lançá-los na rede mundial de computadores – a internet. Além disso, no campo mais profissional, o surgimento de programas de incentivo e a criação de festivais de lançamento têm contribuído para o crescente número de produções fílmicas. Desse modo, assim como as produções se multiplicam rapidamente, rapidamente também elas são vistas, o que nos leva a refletir acerca da necessidade de buscarmos compreender como tais visualidades têm sido vistas e porquê têm sido vistas de tal forma, bem como em que medida elas podem subsidiar práticas pedagógicas, uma vez que “O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais”. (PIRES E SILVA, 2014, p.2).

Retratar o sertão no cinema não é algo novo, inclusive mesmo contando com poucas variações dentro dos roteiros e fotografias construídas, várias produções têm atingido números elevados de espectadores. Ao discutir acerca das representações do sertão e das favelas pelo cinema nacional, Bentes (2007, p.242) assinala:

Territórios de fronteiras e fraturas sociais, territórios míticos, carregados de simbologias e signos, o sertão e a favela sempre foram o “outro” do Brasil moderno e positivista: lugar da miséria, do misticismo, dos deserdados, não-lugares e simultaneamente espécies de cartão-postal perverso, com suas reservas de “tipicidade” e “folclore”, onde tradição e invenção são extraídas da adversidade.

A discussão suscitada pela autora acima mencionada, de fato, nos conduz à reflexão e à percepção de que histórias que primam por contar a saga de famílias que fogem da seca, passando por aspectos do coronelismo, da religiosidade e do

cangaço parece atrair bastante o público. No geral, são poucas as produções que têm conseguido fugir deste lugar comum. Em suas muitas vertentes representativas, temos visto nas últimas décadas um aumento significativo de produções cinematográficas nacionais inspiradas em histórias de vida de personalidades que se destacaram na música, na política, na literatura, etc. São as chamadas cinebiografias, filmes ou documentários biográficos. Na vasta lista dos biografados pelo cinema brasileiro, não têm faltado personalidades sertanejas, onde, por conseguinte, “retratos” do sertão têm sido pintados.

Na medida em que a cinebiografia, em seu intuito maior, procura retratar a vida de determinadas personalidades produz-se visualidades envoltas em toda uma carga de representações históricas, culturais, ideológicas e identitárias que muitas vezes passam despercebidas diante de olhares seduzidos pela beleza e a emoção que tais histórias de vida propiciam. Este gênero cinematográfico desde sua origem marca-se por imprimir um *status* de verdade, de modo que abordá-lo numa perspectiva pedagógica mostra-se de grande relevância para ancorar propostas norteadas pela perspectiva do trabalho sugerido pela cultura visual, a qual propõe abordagens críticas às imagens, tomando-as como elementos permeados por discursos e ideologias.

Mesmo sendo uma área emergente de estudo, levantamentos nos mostram que a cultura visual conta com uma significativa produção bibliográfica, inclusive no Brasil. Todavia, no tangente ao trabalho específico com os filmes biográficos nota-se que poucos trabalhos têm sido desenvolvidos, no intuito, sobretudo, de orientar para um trabalho docente norteado por tais visualidades enquanto elementos que venham contribuir para a formação crítica. Desse modo, este trabalho tem a pretensão de tornar-se um significativo suporte para o favorecimento de reflexões e redimensionamento de práticas educativas que olhem criticamente para as visualidades e primem pelo ato de ensinar a ver, que é nas palavras de Rubem Alves (2014, p.24) “o primeiro papel da escola”. No que tange a academia, acreditamos que esta pesquisa será de suma relevância, uma vez que se situa num contexto em que se faz necessária e contribuirá com as discussões teóricas da área, além de trazer um delineamento prático para o trabalho com visualidades,

especificamente no campo das relações destas com as construções, representações e percepções das identidades sertanejas.

Considerando que os produtos/artefatos da cultura visual ocupam um espaço privilegiado de significação na sociedade atual, compreende-se que cabe à escola tomá-los em suas potencialidades, para promover análises discursivas aprofundadas que vão para além de abordagens estruturais, o que compreende pensar não somente o que eles dizem, mas como dizem, porque dizem e para quem dizem.

Para Gomes:

Essa noção de leitura e de texto – hoje corrente – extrapola a ideia de leitura como decodificação do texto escrito e abre perspectivas para reflexões em torno da relação dos textos de leitura escolar com o currículo. Se tudo é passível de leitura, todos os textos podem ser tomados como material de leitura escolar. (Gomes, 2004, p. 30).

Assim, a dimensão a ser tomada, quando da inserção destes produtos/artefatos nas práticas de sala de aula, é a da análise mais aprofundada dos seus discursos. Para tal, é preciso favorecer a amplitude dos olhares sobre as realidades tratadas e, por vezes, retratadas numa perspectiva do conhecimento enquanto transversal, uma vez que tais produtos são essencialmente híbridos e multifacetados.

Destarte, nesta pesquisa procuramos, tomando produções cinebiográficas produzidas no Brasil nas duas últimas décadas, identificar como vêm sendo retratadas questões concernentes às identidades sertanejas e como tais artefatos visuais podem subsidiar práticas pedagógicas contextualizadas. A proposta é perceber se ao longo das últimas décadas tais visualidades têm conseguido fugir do lugar comum, historicamente alicerçado numa sociedade que tende a representar as identidades como fenômeno essencialista e imutável, apontando para concepções que retratam o sujeito enquanto ser social, histórico e cultural, bem como identificar como estas podem favorecer processos formativos no contexto escolar, a partir das seguintes questões norteadoras:

1. Como representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas podem inspirar práticas formativas contextualizadas?

2. Em que medida práticas discursivas e formativas possibilitam retratar a sertanidade em sua complexidade e sua constante transformação?

Desse modo, ao analisar representações das identidades sertanejas presentes em produções do cinema biográfico brasileiro, esta pesquisa procurou compreender como visualidades e questões identitárias se interconectam. Na medida em que procurou relacionar tais questões ao campo educacional, este estudo propõe-se a contribuir com a construção de um fazer pedagógico que olhe para a vasta produção imagética social como um rico elemento potencializador de práticas contextualizadas e comprometidas com a formação crítica dos sujeitos, tomando-as para ancorar abordagens diversas, uma vez que diversos são os sentidos emergentes das visualidades. Assim, os objetivos propostos para esta pesquisa foram:

- Compreender como práticas escolares que promovam reflexões críticas e analíticas em torno de representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas podem contribuir para a compreensão crítica da sertanidade em suas complexidades e suas transformações;
- Identificar discursos e representações acerca das identidades sertanejas que emergem de filmes biográficos nacionais produzidos nas duas últimas décadas;
- Descrever ações oriundas de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas nos espaços e sujeitos representados pelas cinebiografias de personalidades sertanejas;
- Subsidiar intervenções pedagógicas voltadas para o estudo das questões identitárias, inspiradas em transformações ocorridas no sertão e nas representações contidas nas cinebiografias de personalidades sertanejas.

O trabalho toma como base estudos de Gomes (2012), Hernández (2000, 2007, 2009 e 2010), Martins (2008 e 2011), Martins e Tourinho (2011 e 2013) e Sardelich (2006), onde os mesmos discutem acerca da importância da inserção da cultura visual no espaço escolar, propondo que visualidades sejam analisadas a partir da perspectiva cultural que as marca e da multirreferencialidade que as constitui. Dialogamos com os conceitos de identidade enquanto construção social movente, performática e inconclusa, apresentados por Bauman (2005) e Hall (2000 e 2014),

para sustentar nossa discussão acerca das sertanidades, às quais concebemos como múltiplas. Ainda, defendemos que o sertão caracteriza-se como um lugar multifacetado e em movimento, conforme estudos de Albuquerque Jr. (2001), Santos (2005), Vasconcelos (2007) e Veiga (2002).

Metodologicamente, o trabalho contou com uma abordagem qualitativa, a qual firmou-se numa perspectiva colaborativa etnográfica, contando com momentos (auto) formativos nos quais foram realizadas oficinas com um grupo de alunos e, posteriormente com os docentes do Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu-Ba. Também, contou-se com relatos (entrevistas) de sertanejos e sertanejas moradores de três cidades do interior baiano: Miguel Calmon, Morro do Chapéu e Várzea Nova, os quais contribuíram, de forma incisiva, para as conclusões formuladas e resultaram na produção audiovisual: *Sertão em Movimento*. O *cópus* de análise é resultado das atividades desenvolvidas nos processos de escuta de todos os sujeitos participantes da pesquisa, contando com questionários e entrevistas semiabertas e narrativas.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos, de forma que:

No primeiro capítulo tem-se uma apresentação do objeto de estudo, a partir de uma breve contextualização teórica da temática, as questões que norteiam o estudo, os objetivos do trabalho, o campo de pesquisa e os sujeitos participantes.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, a partir do qual as categorias base de discussão se sustentam.

No terceiro capítulo são apresentados os fundamentos metodológicos que serviram como orientação para o caminho percorrido em busca de respostas às questões propostas.

O quarto capítulo inicia-se com uma narrativa do percurso da pesquisa e adentra pela análise dos dados. Tal análise contempla o *cópus* de estudo – cinebiografias de personalidades sertanejas produzidas nas duas últimas décadas - que serviu como mote para reflexão sobre questões concernentes às identidades sertanejas em representações da cultura visual, bem como, os achados do campo empírico. A

análise conta com uma abordagem interpretativa a partir da análise de discursos emergentes do campo.

Por fim, tem-se as considerações conclusivas, às quais compreendemos serem finais apenas do ponto de vista desta análise, mas que não representam o encerramento das questões motivadoras, uma vez que se firmam em um olhar, estando, portanto, passível a muitos outros.

II - SONDANDO AS TRILHAS TEÓRICAS



Figura 05 – Colheita de uvas em Salinas – Várzea Nova-BA. Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.

(Riobaldo, Grande Sertão: Veredas)

2. 1 SERTANIDADES: DE UM CONCEITO MOVENTE A IMAGENS POUCO VARIÁVEIS

Conceituar o termo *Sertão* não consiste em tarefa fácil. O termo tem sido revisitado ao longo da história e mostra-se polissêmico, contando com referências históricas, geográficas, literárias, etc. Em nossos dias sertões e sertanejos ainda figuram em narrativas marcadas por um cotidiano de lutas, sonhos e aspirações, onde a “secura” da terra se destaca por castigar seus moradores que tentam fugir da seca e da miséria em busca de novas condições de vida em outros lugares do país. Por este viés, as representações se centram no conceito de sertão enquanto subárea territorial de uma das regiões brasileiras – o Nordeste, e dialogam muito bem com imagens que habitam o imaginário popular, segundo o qual *Sertão* remonta a um lugar de marginalidade e interiorização.

2.1.2 Sertão: um conceito multirreferencial

A definição do termo *Sertão* é marcadamente polissêmica e multirreferencial. Além disso, no Brasil contemporâneo, o termo tem sido frequentemente associado a outro conceito: o de Nordeste, razão pela qual é comum encontrarmos o uso da expressão: Sertão Nordestino. Assim, para fazermos algumas considerações acerca da polissemia que marca o termo *Sertão*, julgamos pertinente, a priori, fazermos uma breve distinção acerca do que, atualmente, pode ser definido como Nordeste e como Sertão. Assim, partiremos da concepção geográfica, segundo a qual o Nordeste é uma das cinco regiões do Brasil definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo formada pelos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, enquanto o Sertão é uma sub-região do Nordeste, definida como uma área de transição entre as sub-regiões do agreste (seco) e meio-norte (úmido), a qual compreende uma faixa territorial que vai desde o litoral do Rio Grande do Norte e Ceará até a região sudoeste da Bahia,

passando pelos estados de Pernambuco, Paraíba (exceto o litoral), um pouco da região noroeste de Alagoas e Sergipe, e quase todo o estado do Piauí, com exceção da parte mais próxima à fronteira com o Maranhão. Sob esta definição, tem-se o Sertão como um lugar físico, marcado por características como o clima e as condições socioeconômicas. Entretanto, para, além disso, o que se percebe é que Nordeste, e aqui mais especificamente os *Sertões* são pensados não apenas pelo ângulo de suas configurações territoriais, não apenas a partir de um recorte espacial, natural, climático, geográfico, mas como uma construção social e histórica. Ou como sugere o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2001), em “A invenção do Nordeste: e outras artes” uma elaboração imagético-discursiva. Nessa perspectiva, podemos perceber que o termo Sertão mostra-se como uma construção, marcadamente, polissêmica ao longo da história.

Epistemologicamente, o termo Sertão é oriundo de *desertão*, o qual encontra correspondência no termo latino *desertanu*. Segundo Lima (1999), “alguns dicionários de Língua Portuguesa do século XVIII e XIX afirmam que Sertão se refere a região pouco povoada; ou em relação a espaço como interior; assim como associam a palavra a floresta ou mata, longe da costa, ou mesmo trazem ideias como lugar inculto, incivilizado”. (LIMA 1999, apud VASCONCELOS, 2007, p. 57). De fato, o Dicionário Aurélio, apresenta-nos a seguinte definição:

1. Região agreste, distante das povoações ou terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, longe do litoral. 3. Interior pouco povoado. 4. *Bras.* Zona pouco povoada do interior do país, em especial do interior semi-árido da parte norte-ocidental, mais seca do que a caatinga, onde a criação de gado prevalece sobre a agricultura, e onde perduram tradições e costumes antigos. (...). (FERREIRA, 1975, p.1293)

Vejamos também a definição de “sertão” trazida pelo Dicionário Houaiss, a qual constatamos ser praticamente idêntica à anterior:

1. região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, afastado do litoral. 3. A terra e a povoação do interior; o interior do país. 4. Toda região pouco povoada do interior, em especial, a zona mais seca que a caatinga, ligada ao ciclo do gado e onde permanecem tradições e costumes antigos. (...). (HOUAISS, A.; VILLAR, M. S., 2001, p. 2558).

Desse modo, pela predominância semântica dos significados acima, podemos afirmar que “O ‘Sertão’, ao que parece, tem a conotação de um só sentido (a interioridade), mas que se expressa na fisiologia da paisagem, numa diversificação, muitas vezes sem similaridade”. (FILHO, 2011, p. 87). Esta perspectiva leva-nos a depreender que teremos então no Brasil, não apenas o sertão do Nordeste, mas o sertão de Minas, de Goiás e assim por diante, embora a ideia de sertão nordestino adquira prevaência devido aos contrastes históricos que acabaram por marcar esta região. As características intensas de um espaço pouco urbanizado, contou ainda com a Literatura que acabou por criar uma espécie de memória nacional. No século XX, obras como *Os Sertões* (1902) e *Vidas Secas* (1938) contribuíram para solidificar a ideia de sertão nordestino ao retratarem a dor e o sofrimento causados pelas frequentes secas presentes em tal região.

Desse modo, o que se percebe é que o termo é impregnado de polissemia, contando com referências a emanar das mais diversas áreas, de modo a sugerir-nos que o sertão está para além das definições físicas, constituindo-se, também, como um lugar simbólico e imaterial. O cinema nacional, por exemplo, nos inspira a pensar que, metaforicamente, “o sertão é como o mar. Marzão de lonjura, sem começo nem fim. O sertão é o mar. O tempo eterno onde o povo peleja com seu próprio destino e quase sempre perde.” Na literatura, Guimarães Rosa em *Grande Sertão Veredas*, também nos apresenta o sertão como algo que está muito além dos limites geográficos: “o sertão é dentro de nós”; “sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar” (GUIMARES ROSA, 2006). Ainda, para Patativa do Assaré “O sertão é o livro aberto, onde lemos o poema da mais rica inspiração”. Foi no sertão que o poeta viveu, mas o sertão também viveu dentro dele. Sob tais olhares, temos a ideia de Sertão muito mais associada a questões culturais e identitárias do que as marcações de cunho geográfico, embora a ideia de ausência de urbanidade pareça estar bastante presente em todas estas definições. Por esta perspectiva, sertanidades compreendem um jeito de ser e de estar no mundo, um certo sentimento de pertença, o qual independe do espaço físico.

2.1.2 O sertão (ainda) sob olhares unidimensionais

Ao longo dos anos, mecanismos como a mídia e a cultura visual, por intermédio da produção e propagação de artefatos dotados de plurissignificações, têm contribuído para o fortalecimento e a manutenção da ideia de que o sertão é exclusivamente rural, bem como de que este rural é desolante, lugar de atraso e miséria.

Historicamente, construiu-se uma cultura que tende a sobrevalorizar o urbano. Nesta perspectiva de sobreposição, o sujeito que habita os espaços rurais também sempre tiveram suas identidades invisibilizadas em muitos espaços sociais, inclusive na escola que, na maioria das vezes, coloca o conhecimento científico, geralmente produzido nos grandes centros, como superior àquele produzido por sujeitos agentes de suas próprias histórias nos espaços rurais. O que se percebe, frequentemente é que “As ideias urbanistas que invadem a zona rural, por todos os meios possíveis, tendem sempre a saloprar as raras tentativas de afirmação de cultura e identidade do homem rural”. (TRINDADE; WERLE, 2012, p.33).

Na contemporaneidade, estudiosos como Veiga (2002) defendem que o Brasil é menos urbano do que normalmente se imagina. Aliado a tal argumento ainda podemos destacar o fato de que os espaços rurais e urbanos não são tão delimitados, uma vez que:

(...) as reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o reconhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas. A possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações desse espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade). (RIOS, 2011, p.79)

Desse modo é preciso tratar das questões tangentes às identidades, incluindo as sertanejas e rurais, como categorias moventes e fluídas, conforme nos propõe autores como Bauman (2005), mas também como construções coletivas e individuais que devem ser vistas numa perspectiva de afirmação em detrimento às posturas que tendem a negar e silenciar as múltiplas representações identitárias, dentre elas as sertanejas, quer sejam ou não rurais.

Nesse contexto, percebe-se que a região Nordeste e, mais precisamente, os sertões de tal região brasileira têm sido bastante associados a signos como a seca, a pobreza e a fome. Tais representações são de caráter histórico-social e estão muito bem enraizadas socialmente, tanto que, tendencialmente, “a imagem que temos do sertão é de um lugar atrasado, seco, de gente pobre e miserável, reforçada em romances literários, poesias, cordéis, músicas, cantos, dentre outras linguagens” (Santos, 2005, p.81). É como se o Nordeste resumisse-se ao sertão e como se todo o território do sertão compreendesse um espaço totalmente rural, representado de forma hegemônica e reducionista. Nesta perspectiva, sertanejos têm sido, comumente, representados como sujeitos sofredores, que precisam fugir da triste realidade circundante em direção aos grandes centros urbanos para adquirir uma condição de vida digna e retornar à terra de sofrimento, castigada pela falta de chuva, e logo, de “vida”.

A região do semiárido do Nordeste do Brasil produzida e inventada em condições histórico-sociais de exclusões sucessivas de sertanejos e sertanejas, sempre foi vítima de um tipo perverso de representação que afirma o estigma da miserabilidade, inferioridade, messianismo, revolta, conformismo e penúria, parecendo até que há apenas um sertão triste. (Santos, 2005, p. 80)

Ao se referir às representações do Nordeste pelo cinema, o historiador Albuquerque Jr. Sinaliza que:

O Nordeste do Cinema Novo aparece como um espaço homogeneizado pela miséria, pela seca, pelo cangaço e pelo messianismo. Um universo mítico quase desligado da história. O sertão é nele tomado como síntese da situação de subdesenvolvimento, de alienação, de submissão a uma realidade de classes, é uma situação exemplar, que podia ser generalizada para qualquer país do Terceiro Mundo. Importa pouco a diversidade da realidade nordestina e todas as suas nuances, o que interessa são aquelas imagens e temas que permitam tomar este espaço como aquele que mais choca, aquele capaz de revelar nossas mazelas e, ao mesmo tempo, indicar a saída correta para elas. A falta de lógica e sentido da cultura sertaneja é ressaltada, já que toda lógica, a consciência e a capacidade de racionalização da realidade vêm de fora, da cidade, do litoral. É para o Sul ou para o mar que seus personagens correm em busca da verdade e da consciência. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p.273).

Desse modo, o cinema, enquanto canal midiático, tem contribuído para sustentar representações reducionistas, unidimensionais e até mesmo estereotipadas acerca

dos homens, mulheres e territórios sertanejos. No que se refere a esta tendência a estereotipagens, Albuquerque Júnior também lembra:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo. [...] o estereótipo é um olhar e uma fala produtiva, ele tem uma dimensão concreta, porque, além de lançar mão de matérias e formas de expressão do sublunar, ele se materializa ao ser subjetivado por quem é estereotipado, ao criar uma realidade para o que toma como objeto. (ALBUQUERQUE JR., 2001, p.30)

Reproduzindo imagens, demasiadamente, exploradas por outros artefatos da cultura visual, quando a temática é o sertão brasileiro, há uma insistência na apresentação de solos rachados, cactáceas, árvores secas, povo sofrido e miserável. Tais visualidades reforçam a ideia de uma terra seca, castigada, espinhenta. É evidente que não estamos aqui querendo negar que aspectos como a seca e os sofrimentos advindos, sobretudo, da falta de estratégias de convivência por parte de alguns sertanejos com tal fenômeno existam, mas queremos chamar atenção para o fato de haver uma tendência, também, no cinema em representar este espaço brasileiro como homogêneo, homogeneizando por conseguinte, seus atores.

O reducionismo que as imagens transmitem, não apenas condena o espaço a imutável como engessa o homem que habita tal espaço e sob esta ótica a concepção de identidade não se dá como construção histórica e social, mas como biológica. Ancorados por teóricos modernos, entendemos a concepção de identidade como plural, movente, logo não há uma identidade nordestina, mas múltiplas identidades nordestinas, pois “são plurais as secas, as pobreza, as exclusões, mas também os projetos, os sonhos, as esperanças, porque são plurais as gentes do semiárido.” (Favero e Santos, apud: Santos, 2005, p.79).

2.2 A CULTURA VISUAL E SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO

Esta é uma época marcada pela presença acentuada de imagens, elas estão por toda parte, atraindo e repelindo olhares, cobrando e desviando atenções. É evidente que a interação humana por intermédio da linguagem visual remonta a tempos longínquos, basta lembrarmos das artes rupestres, por exemplo. Entretanto, na contemporaneidade, temos um contexto de produção desenfreada, impulsionada pela proliferação de formas de registros imagéticos – câmeras, vídeos, celulares, internet etc –, que têm se tornado cada vez mais acessíveis.

Desse modo, as imagens desempenham um papel relevante na mediação de formas de ser, de ver e ser visto, de modo a “contribuir para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52). Assim, as visualidades mostram-se conectadas às questões de identidade e formação dos sujeitos, já que dizem em sua riqueza de sentidos, influenciam modos de ser, prestam-se à transmissão e construção de aprendizagens.

Por sua vez, as imagens têm despertado interesses de diversos ramos da ciência, os quais têm se proposto a estudá-las sob variadas perspectivas. Em meio a esta gama de interesse e multiplicidade de olhares, a cultura visual surge a partir da compreensão de que visualidades emanam de contextos sócio históricos e culturais, refletem concepções ideológicas e, portanto, precisam ser olhadas para além dos aspectos formais que as constitui. Assim, autores como Gomes (2012), Hernández (2007, 2010), Martins e Tourinho (2011, 2013) têm proposto a inserção do trabalho com imagens na perspectiva da cultura visual em práticas de sala de aula, de modo a contribuir para a formação crítica dos sujeitos.

Na concepção dos autores acima mencionados, as imagens se deslocam de um lugar de elementos ilustrativos e/ou textos complementares e passam a ser tomadas como construtos sociais carregados de sentidos e potencialidades, prestando-se à ancoragem de currículos modernos, os quais se mostram marcados pela compreensão do conhecimento não mais como fragmentado disciplinarmente, mas relacional, transversalizado, multirreferencial.

2.2.1 Cultura Visual – de que estamos falando mesmo?

A cultura visual também tratada como estudos visuais é um campo dos estudos culturais, referente à construção do visual na arte, nas mídias e na vida cotidiana, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos significados em contextos culturais. Os estudos desta área têm como investigação e análise a cultura contemporânea a qual é profundamente permeada por imagens visuais. Esses estudos refletem sobre as diferentes formas de construções visuais, como e porque elas são vistas de determinadas formas por quem as vê. Como nos afirma Hernández (2007, p.22):

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo.

Desse modo, o termo cultura visual tem sido usado atualmente para designar o mundo das imagens que influenciam o indivíduo, sua forma de pensar e de viver, e “[...] vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura, e arquitetura” (DIAS, 2011, p.50). A expressão foi criada nos anos 80 nos Estados Unidos e seu campo de estudo foi ampliado desde então, tendo como foco central discutir e abordar as imagens para além de sua perspectiva estética, buscando, também, entender o seu papel social na vida da cultura. Logo, a proposta da cultura visual é a de instigar um conhecimento mais profundo acerca das representações visuais e das práticas culturais que resultam na construção de sentidos e de subjetividades. E, igualmente, de ressaltar a importância não somente da compreensão, mas também da interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais (MARTINS, 2008).

De acordo com estudiosos da área, dentre os quais destacam-se Hernández (2007), Martins (2005, 2008) e Dias (2008, 2011) a cultura visual pode ser compreendida como uma forma de discurso, um lugar de investigação sobre diversos aspectos da visualidade, onde considera-se não apenas questões sobre o que se vê, mas

também dos sujeitos que veem e, conseqüentemente, o modo como veem. Assim, a cultura visual se constitui um campo de estudos de caráter transdisciplinar, ocupando-se dos processos de construção do visual tanto nas artes, como na mídia e na vida cotidiana. Seu foco de investigação são os processos que levam a produção de significados a partir de imagens visuais em seus contextos culturais, de modo que “a ideia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual” (MARTINS, 2011, p. 73).

2.2.2 Cultura visual e questões de identidade

A cultura visual mantém uma relação direta com as questões identitárias, uma vez que, por intermédio da multiplicidade de sentidos que os artefatos que a constitui engendram, ela influencia, “retrata”, (re) dimensiona, constrói e desconstrói identidades. O fato é que imagens não são construídas aleatoriamente, mas em função de interesses vários e, logo, carregam em si cargas ideológicas, sendo capazes de (des) empoderar sujeitos, quer escancaradamente ou sutilmente.

Aqui tomamos a concepção de identidade como construção social, em detrimento da ideia de fator biologizante, sendo esta “definida” historicamente. Assim, “a identidade plenamente unificada, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2014, p. 12), ao invés disso o sujeito, ao longo de sua construção sócio-histórica, adquire liberdade para ter “identidades” que, enquanto moventes, podem ser construídas e desconstruídas constantemente.

Bauman (2005) apresenta-nos o conceito de *modernidade líquida*, onde temos uma sociedade marcada pela fluidez e dinamismo das relações e conseqüentemente das identidades. De modo análogo, Hall (2014) traz o conceito de fragmentação ou pluralização de identidades para sugerir que não há como falar de identidade como construção una, fixa, encerrada. Enquanto agentes sociais, os sujeitos interferem e se deixam interferir pelos contextos que lhes envolvem, pois não podemos esquecer que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”. (MARX 1973, *apud* HALL, 2014, p. 22). Para Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (2005, p.17).

Nesta perspectiva, a identidade é concebida como algo nunca totalmente consolidado, como uma estrutura de significados instáveis, mutáveis e híbridos, onde a (re) construção ocorre na relação com o outro, por intermédio de negociações de sentidos e posições. Desse modo, falar em identidade é falar num vasto campo de encenações de sentidos reconhecidos pela identificação e pela diferença.

Para Hall (2014), a identidade é formada ao longo do tempo, permanecendo incompleta, formando-se e reformando-se frequentemente, de modo que, segundo tal autor “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e, vê-la como um processo em andamento”. (HALL, 2014, p. 24).

Para Raymond Williams, a história do sujeito enquanto ser individual possui dois significados distintos: sujeito indivisível como entidade unificada no seu próprio interior, não podendo ser dividida para além disso, e sujeito como entidade que é, singular, distintiva, única. (WILLIAMS, 1976) Assim, ao se analisar o processo de construção identitária não se pode deixar de considerar a identidade dentro de um determinado contexto social ou cultural, de respeito ao outro, ao diferente, evitando assim possíveis conflitos e choques culturais. É salutar lembrar que na atualidade o indivíduo possui identidades e culturas, devido ao processo de globalização, que tem favorecido hibridismos culturais e indivíduos híbridos. Segundo Pimenta (2007), a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Mas como romper com o modelo existente, que fabrica identidades num processo muitas vezes desigual e excludente? É relevante neste modelo, desafiar as diferenças e normas no sentido de desconstruir identidades individuais, coletivas e organizacionais que abarcam preconceitos e dogmatismos acerca do outro. Como afirma Silva (2009, p.96), a identidade, [...] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.

Desse modo, dialogamos também com Freire (2010), ao sinalizar para o sujeito enquanto ser em constante formação e defender uma prática educativa pensada como espaço problematizador, podendo assim, levar a diferentes formas de resistência a dominação. Assim, temos a concepção de Educação Libertadora ou Problematizadora, a qual é marcada pela crítica, pelo diálogo e a transformação social. Nessa perspectiva, realidade passa a ser compreendida como histórica e, portanto, mutável, onde os homens, em lugar de seres passivos, coisificados, são concebidos como seres ativos, reflexivos. Para Freire, “A ideia de pedagogia do oprimido é significativa: não se trata de pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia que o tem como sujeito” (FREIRE, 2006, *apud* CERRI, 2009.p.153). Logo, apoiados em Freire propomos que as questões de caráter identitário mediados pelos artefatos da cultura visual sejam tomados em abordagens que visem favorecer a formação de um sujeito crítico-reflexivo. Assim, o trabalho com as visualidades sai de um lugar de leitura do código para a leitura sócio-cultural, ancorando-se assim naquilo que Freire (2005) denominou leitura do mundo.

Ainda, pensando as identidades como construções sociais, marcadas pelo dinamismo, Hall (2000, p. 109) salienta:

[...] as identidades têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (p.109).

Uma vez que se preocupa com as questões do campo cultural, a cultura visual ancora-se muito bem em concepções do multiculturalismo crítico⁶, onde há a necessidade de se olhar para as diferenças, e para o sujeito como construtor da sua própria história. Todavia, por este viés, as diferenças não são apenas reconhecidas, mas busca-se potencializá-las. Não basta reconhecer que as diferenças existem, é preciso trabalhar para dar-lhes um lugar de afirmação. Assim, o entendimento do multiculturalismo como princípio educativo, deve favorecer aprendizagens que olhem

⁶ O termo é apresentado por Peter McLaren (2000, p.120) a partir de uma abordagem pós-moderna de resistência. Em suas palavras: “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”.

para os valores sociais e culturais do outro, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional, partindo da realidade constituinte do espaço escolar.

Uma vez que as visualidades são produzidas de forma intencionais e, portanto, carregadas de ideologias, marcas culturais e políticas elas podem, também, contribuir para a difusão de representações carregadas de preconceitos e reducionismos, implicando em posturas de (auto) negação dos sujeitos, favorecendo invisibilizações e o “engessamento” identitário, de modo a ir num viés contrário à contemporaneidade, onde o sujeito assume uma função performática, moldável. Uma vez revestidas de poder e portadoras de uma materialidade volátil, as imagens atuam como memória e como presença/ausência, influenciando olhares, subjetividades e, sobretudo, identidades, razão pela qual a cultura visual se preocupa com as práticas e experiências integradas aos atos do ver e ser visto, analisando as imagens sempre a partir de seus contextos. É necessário que as visualidades sejam tomadas e problematizadas a partir das configurações estereotipadas e/ou reducionistas que eles podem vir a promover, pois, de acordo com Bhabha (1998), os estereótipos favorecem a anulação do jogo da diferença, tornando as representações dos sujeitos problemáticas, favorecendo a negação e, conseqüentemente, o não fortalecimento e afirmação das diferenças.

Um olhar para estas questões precisa está inserido no bojo da escola contemporânea, que deve favorecer a desconstrução de concepções cristalizadas que negam as diferenças e os aspectos singulares e moventes das identidades, apontando para vieses afirmativos em detrimento da negação, ressaltando que sujeitos não devem ser vistos como presos e imóveis, já que dentro da diferença a diferença se manifesta e se (des) constrói o tempo todo.

2.2.3 A cultura visual em sala de aula: a interpretação como base para a formação crítica do sujeito

Debates acerca das potencialidades da imagem têm adentrado várias áreas de estudo. A publicidade, por exemplo, sabe e explora muito bem estas potencialidades há tempos. Nos últimos tempos, mesmo que um tanto quanto tarde, debates acerca

do poder imagético têm, também, adentrado o campo da educação. Desse modo, é possível percebermos uma preocupação por parte de muitos pesquisadores quanto à necessidade de a escola preocupar-se com as visualidades em suas muitas dimensões. Para Hernández (2009, p.21) “[...] nun mundo dominado por dispositivos de lá visión y tecnologías de la mirada, la finalidad educativa que propongo es facilitar experiencias críticas.

A proposta defendida por Hernández (2009) coaduna com outro debate que tem ganhado força no meio educativo, o que atribui à escola a responsabilidade de formar sujeitos integrais, numa concepção freireana, críticos e emancipados. Nestes ditames, muito tem sido dito e pensado por várias formas. Rubem Alves (2014) ressalta muito bem a necessidade de a escola preocupar-se em formar um sujeito social capaz de olhar profundamente para seu entorno. A professora Irene Tourinho (2006) nos sinaliza que ao tomar os aparatos da cultura visual para abordagens pedagógicas, a escola precisa preocupar-se com a formação de um sujeito capaz de aprofundar seu olhar para as mais distintas visualidades que o cerca, compreendendo os processos sócio históricos, filosóficos e ideológicos que constitui não somente o visível, mas também como o ato de ver é construído.

A preocupação central da proposta da cultura visual não é o de simplesmente formar um sujeito capaz de extrair significados daquilo que se vê numa perspectiva decodificatória, mas que este seja capaz de estabelecer relações e conexões várias, a partir da multiplicidade de sentidos, discursos e representações que um aparato visual é capaz de conter.

Diante desse reconhecimento e da percepção de que as visualidades precisam ser vistas de maneira muito mais aprofundadas, vários estudiosos tem sugerido propostas que vão para além de abordagens superficiais das imagens. Assim, Hernández propõe um trabalho que se fundamente na perspectiva da cultura visual, denominado por ele “alfabetismo da cultura visual”, onde o foco está nas questões culturais que perpassam as produções visuais, em oposição à centralidade do olhar a imagem meramente enquanto código:

En este marco, la alfabetización visual se replantea, pues la identificación de códigos y elementos de lenguaje visual resulta no sólo inadecuada desde um punto de vista teórico, sino insuficiente para relacionar se com la

complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías de la visión. Con este cambio se produce un giro en la noción de 'leer' de tipo lingüístico a una concepción sociocultural, que será la que oriente la noción de 'alfabetismo'. (HERNÁNDEZ, 2009, p.14)

Como nos afirma Sardelich (2006, p. 469), “trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, deem passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas”. Desse modo, a cultura visual prima pelo favorecimento de análises que potencializam os sujeitos a desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens, partindo do pressuposto de que práticas de ver são construídas social e culturalmente.

As visualidades, em sua ampla potencialidade de plurissignificações, não podem ser tomadas com o intuito de compreensão/decifração daquilo apenas que vemos, uma vez que para além do visível existe uma gama imensurável de questões outras que precisam ser compreendidas, a começar por toda uma carga de representações culturais que perpassam as imagens. Refletir sobre construções visuais, enquanto elo de mediação cultural, identitário e ideológico, é condição necessária e deve ocorrer de maneira crítica e consciente, conduzindo os sujeitos à percepções de que “contextos costumam ser descritos ‘como’ são, mas quase nunca, ‘porque’ são como são. (ARANTES, 2009, p.20)

Ainda, segundo Hernández (2000, p.138), estudos da cultura visual devem se caracterizar:

[...] pelo trânsito que produz entre a *cultura das certezas* – que caracteriza o pensamento da modernidade e que tem seu fundamento na proposta da ilustração (onde se localiza a origem da instituição e do conhecimento escolar tal como, em boa parte, continua vigente – e a *cultura da incerteza*, num momento da história da humanidade em que os sistemas de crenças morais, religiosos e ideológicos são diversos, plurais e em constante fluxo.

Na perspectiva proposta por Hernández temos as imagens como construções capazes de despertar inquietações nos sujeitos, instigando-os a pensar e questionar aspectos diversos dentro do plano mostrado ou sugerido pelas visualidades. Sendo

assim, um currículo educacional para compreensão da cultura visual deve abordar as imagens como representações sociais, devendo ser pensado:

- Transdisciplinarmente;
- Baseando-se nas características evolutivas, sociais e culturais dos estudantes;
- Estabelecendo conexões interculturais;
- Partindo de uma posição social crítica. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 140).

Desse modo, a proposta é explorar usos e possibilidades educativas e pedagógicas das imagens em sala de aula, reconhecendo que um trabalho mediado por visualidades pode contribuir significativamente para a formação crítica de sujeitos. Tourinho (2011) defende que o grande desafio da educação na contemporaneidade é formar leitores empoderados, ou seja, sujeitos que sejam capazes de ir além da decodificação da palavra, questionando modelos e sistemas vigentes.

De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens. (TOURINHO, 2011, p.4)

Assim, a proposta de inserção da cultura visual como elo mediador de práticas pedagógicas preocupadas com a formação crítica, propõe à escola lidar com matérias visuais, não apenas os tangíveis, palpáveis, mas, também, com modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. Nesses processos de aprendizagem, deve-se levar em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que formam e informam.

No trabalho pedagógico com imagem, professores e alunos participam e interagem em espaços de diversidade e diferença, em situações instáveis, ambíguas, que os ajudam a compreender que o conhecimento é sempre provisório e contextual. Essas ideias e conceitos são os fios de uma trama reflexiva, na qual se tece redes de significados que podem ser feitos, refeitos e desfeitos em múltiplas configurações e situações de aprendizagem.

Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar a alunos e professores significativas oportunidades de discussão e (re) posicionamentos sobre as mais

diversas questões morais, sociais e éticas que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas.

2.3 O CINEMA BIOGRÁFICO COMO MEDIAÇÃO DE OLHARES SOBRE SI E SOBRE O OUTRO

A Biografia (do grego antigo: *bíos*, *vida* e *gráphein*, *escrever*) é um gênero de caráter literário em que o autor narra a história da vida de uma pessoa ou de várias pessoas. De um modo geral, as biografias constituem-se como relatos de vidas, registros históricos da memória pessoal e coletiva, sendo marcadas por singularidades, tanto do ponto de vista da narrativa contada quanto do modo de contar. É que por sua própria natureza literária esta produção imprime subjetividades, marca-se pelas escolhas feitas pelos sujeitos que a constroem em suas muitas dimensões.

Na última década do século XX nota-se um movimento de revalorização da memória individual e coletiva, fenômeno identificado, particularmente, pelo resgate de temas e personagens de importância histórica, política e artística, por meio da literatura, do cinema e da música. Nesse cenário, destaca-se a intensa produção fílmica de caráter biográfico. No Brasil, temos destaque para a produção de cinebiografias de personalidades conhecidas no cenário nacional, destacadas em áreas como a música, a literatura, a política e o futebol.

Mesmo vivendo um momento de destaque, devido à crescente produção e aceitação por parte de diferentes espectadores, as cinebiografias constituem um gênero cinematográfico que nasceu junto com o próprio Cinema, propondo-se a apresentar/narrar aspectos da vida real. Entretanto, não podemos perder de vista que tais produções, de bases imagética e literária, resultam do entrelaçamento de olhares sobre dados aspectos sócio-históricos. Assim, tais representações jamais poderão compor um retrato fidedigno da realidade, uma vez que é quase impossível para alguém que pretende apresentar uma realidade neutralizar-se. Assim, como todas as demais produções visuais, o cinema constitui-se enquanto elemento

mediador de olhares sobre si e sobre outrem. Refletir acerca dos elementos que norteiam e permitem que olhares sejam norteados é competência necessária a um visualizador atento.

2.3.1 O cinema e as histórias de vida: da origem à contemporaneidade

O surgimento dos filmes biográficos ou cinebiografias encontra associação direta com o surgimento do próprio cinema. A manifestação artística considerada como a *Sétima Arte*, remonta ao ano de 1895, quando os irmãos Lumière apresentaram-no à Paris, na França. A arte nascera como uma tentativa de registrar a realidade circundante. As primeiras produções fílmicas eram de pequena duração, não costumavam ter mais que um minuto e caracterizavam-se por registrar pessoas em cenas do cotidiano em ambientes naturais. Mesmo com seu caráter experimental e desprezioso, estes filmes se converteram em espécies de documentos, pois registravam cenas e práticas reais daquela época.

O cinema contou com um processo evolutivo marcado pela rapidez, de modo que por volta de 1905 os filmes de narrativa ficcional já conseguiram se instituir como o produto mais importante na produção comercial do cinema emergente; a prática e estilo passaram a constituir referência quase que obrigatória da realização cinematográfica em geral.

Desse modo constata-se que a *Sétima Arte*, desde o início, apresenta-se como um terreno bastante apropriado para a narrativa biográfica, primeiro, com a força da imagem em movimento e, posteriormente, integrando-se ao som. Assim, “a especificidade da linguagem audiovisual oferece uma forma privilegiada, em relação a outras linguagens, de construir e revelar histórias de vidas”. (CRUZ, 2011, p.28).

Com o tempo o Cinema foi se aperfeiçoando e ganhando notoriedade ao ponto de converter-se numa indústria que mesmo na contemporaneidade em que registrar imagens e som em movimento passou a ser uma técnica comum, ainda consegue movimentar milhões de dólares anualmente em todo o mundo.

Na medida em que se expandiu o Cinema passou a classificar suas produções conforme as semelhanças apresentadas, dando origem ao que hoje conhecemos como gêneros. Dentre os gêneros cinematográficos temos as cinebiografias, definidas convencionalmente como filmes que dramatizam a vida de uma personalidade, pessoa real, podendo contar com o próprio dramatizado como personagem que contribui relatando fatos acerca de sua vida e tendo o uso verdadeiro do nome do protagonista.

A partir dos anos finais do século XX nota-se um acentuado aumento na produção de cinebiografias, fato que coincide com o crescimento das publicações literárias sobre o gênero biografia. Segundo Vilas Boas (2002), a edição de biografias cresceu 55% nos últimos anos da década passada, de acordo com o Catálogo Brasileiro de Publicações, da Editora Nobel. Ainda, conforme este mesmo autor em todo o mundo, livrarias e bibliotecas respeitáveis reservam espaço para biografias. Nos Estados Unidos, a revista *Biography* é uma das mais vendidas. Para este autor:

[...] Com a consolidação da TV a cabo, também os meios eletrônicos passaram a se ocupar de documentários biográficos, caso dos programas *Vidas*, do Canal People & Arts, e *Biografias*, dos canais Mundo e History. O mesmo ocorre com filmes-perfis produzidos originalmente para o cinema e exibidos nos canais GNT e Futura (VILAS BOAS, 2002, p. 23).

Ao longo do levantamento bibliográfico para esta pesquisa, percebemos que há frequentes associações entre *Cinema Biográfico* e *Cinema Documental*. O fato é que, até então, parece haver entre eles uma linha tênue de distinção, a qual convencionou-se contar com o seguinte elemento básico para tal: filmes biográficos ou cinebiografias dramatizam a história da vida de alguém contando, predominantemente, com atores para representar os sujeitos que compõe os fatos marcantes de tal história; já os documentários apresentam narrativas de vida primando pela perspectiva do relato pessoal feito por sujeitos que integram/integraram a história contada, chegando a contar em muitos casos com depoimentos, também, de estudiosos de tal biografia. Nesta perspectiva, embora tenhamos optado pelo uso do termo *Cinebiografias*, faremos referências aos dois termos neste trabalho, visto que, mediante a definição mencionada, o corpus deste estudo se insere dentro das duas categorizações e, além disso por percebermos que

dentro do corpúsculo teórico, ainda, há um número limitado de material que se utilize, exclusivamente, da terminologia pela qual optamos: *Cinebiografia*.

Retomando nossa abordagem histórica acerca da produção cinebiográfica, percebe-se que o Brasil passou a contar com uma acentuada quantidade de filmes biográficos realizados, particularmente, depois da chamada retomada⁷ do Cinema Nacional, fato que ocorrera a partir de meados da década de 1990. No cenário composto nas duas últimas décadas, período que delimitamos para esse estudo, temos, então, o destaque de algumas cinebiografias como recordistas de público, dentre as quais: *Cazuza: O tempo não para* (2004), de Sandra Werneck e Walter Carvalho, com mais de três milhões de espectadores; e *Dois filhos de Francisco* (2005) – *A história de Zezé de Camargo & Luciano*, sob direção do Breno Silveira, que contou com mais de cinco milhões de espectadores (290 cópias distribuídas durante 20 semanas em cartaz).

Assim, o que se percebe é que a cultura do cinema biográfico, tanto no Brasil quanto internacionalmente, vive um momento de crescimento, tanto na produção, quanto no interesse por parte do público. Tal aspecto pode ser constatado pelo aumento do número de filmes produzidos, a criação de festivais dedicados ao gênero, a ampliação de editais públicos e de outras formas de incentivo à produção de filmes documentais e à abertura, ainda incipiente, mas significativa, de espaço para documentários na televisão. O fato é que conhecer histórias de vida, quer narradas por quem as viveu ou testemunhou-as, ou dramatizadas por outrem tende a continuar despertando o interesse cada vez maior de um público que a cada dia tem acesso mais facilitado a esse tipo de produção cinematográfica.

2.3.2 Olhar as narrativas fílmicas, ver para além delas

⁷Convencionou-se chamar de retomada a produção de filmes nacionais, em particular de longas-metragens, a partir de meados dos anos 1990, em função do estímulo propiciado por leis que voltaram a entrar em vigor naquela época – principalmente Lei do Audiovisual e Lei Rouanet, em âmbito federal, que preveem deduções no Imposto de Renda de empresas patrocinadoras –, após o governo do então Presidente Fernando Collor ter extinguido os principais mecanismos de incentivo à produção cinematográfica. O filme *Carlota Joaquina – Princesa do Brasil*, de Carla Camurati, lançado em 1995, é considerado o marco inaugural da retomada do cinema brasileiro.

Enquanto elemento cultural, o cinema constitui uma visualidade híbrida de sentidos, podendo estabelecer relação direta com o processo de formação dos sujeitos, uma vez que engendra em si discursos e ideologias várias.

Mediante tais fatos, cabe nos ressaltar que embora as produções cinebiográficas, tenham nascido da ideia de que é possível termos representações da realidade tal como ela se apresenta ou apresentou-se em um dado momento e lugar, elas não deixam de ser fruto das percepções daquele que as idealiza e logo, assim como qualquer outra produção social, contemplam subjetividades várias, podendo ser estas determinadas e determinantes. Vale ressaltar que embora façamos esta menção, não estamos sugerindo que a dicotomia verdade-mentira deve servir como elemento norteador dos olhares que se estendem a estas produções culturais, enquanto visualidades, mas que é preciso olhar para esse importante constructo social de modo a mirá-lo, apontar para além das questões aparentes, observando-o, sobretudo, por intermédio de elementos como os entrelaçamentos históricos e culturais que os perpassa. O espectador deve, de fato, tornar-se produtor de significados, estabelecendo relações entre as histórias contadas pelas películas fílmicas e seus contextos histórico, econômico, político, social e cultural. Questionamentos como os do tipo: quem, realmente, detém a voz em tal produção?, por que atribui tais significados a esta “realidade”? devem mediar o ato de ver cinebiografias, com o intuito de, como em qualquer outra visualidade, explorá-las para além daquilo que se faz visível de forma literal.

Embora a realização de uma cinebiografia pressuponha o registro do vivido, como se ele acontecesse independentemente da presença da câmera, não podemos perder de vista que a presença de tal elemento captador de olhares sempre implica em alterações da realidade, de modo que essas alterações seguem para além do filme. Assim Furtado (2005, *apud*, CRUZ, 2011, p. 34) salienta: “Registrar uma vida real é uma grande responsabilidade, compreende uma enorme quantidade de dilemas morais, éticos, em cada etapa da filmagem: no enquadramento, na iluminação, na edição do som e, principalmente, na montagem”. Desse modo, cabe ao espectador, lembrar-se que o diretor fílmico, imbuído de intencionalidades e marcas de sua formação sócio-histórica, escolhe mirar suas lentes para dados aspectos daquilo que nos mostra em muitos e diversos planos de sua produção.

Consciente disso, resta ao visualizador, esmiuçar o que vê, no intuito de compreender que para além das quase sempre bonitas e inspiradoras histórias há muito mais discursos do que aqueles proferidos pelos biografados.

No cinema a ação está dada pela palavra transmitida oralmente e, sobretudo, pela visão e, mesmo assim, a imaginação do espectador também é muito importante, já que não só intervém no relato fílmico — o que os olhos do público assistem —, é importante o que está fora do plano e temos que recompor. (AMAR, 1997, p.111)

Enquanto elemento cultural, o cinema constitui uma visualidade híbrida de sentidos, podendo estabelecer relação direta com o processo de formação dos sujeitos, uma vez que engendra em si discursos e ideologias várias.

III – ESCOLHENDO AS VEREDAS



Figura 06 – Mulher rega flores no sertão - Associação dos Produtores de flores de Macaúbas – Miguel Calmon-BA. Fotografia: Gesio Rios, 2016.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá.*

(Gonzaguinha)

3.1 ENVEREDANDO TRINCHEIRAS: PRIMEIRAS PALAVRAS

Dentre minhas vastas memórias de criança sertaneja, criada na roça, reside a expressão “*enveredar trincheiras*”. Esta, muito usada por homens e mulheres de idade mais avançada, remetia ao processo de busca, procura. Ao desaparecimento do gado, à procura por água ou mesmo para se ensinar o endereço de alguém, minha avó, por exemplo, costumava dizer: “caminhe até tal ponto e enverede trincheira adentro...”. Neste contexto, me pego a pensar acerca das dificuldades em adentrar qualquer que fosse a *trincheira*, visto que muitas certamente seriam as *veredas*⁸ ao longo do percurso. De forma análoga, frente a uma pesquisa, traçar e trilhar um percurso metodológico não é tarefa das mais fáceis, pois os caminhos tomados implicarão, fortemente, nos lugares aos quais se chegará, ou não. Tais veredas podem levar o pesquisador a lugares esperados, a lugares novos, a lugares surpreendentes. O fato é que, independente do caminho tomado, o caminhar precisa ser marcado por olhares atentos, ouvidos sensíveis e reflexões constantes. Foi desse modo que esta pesquisa acolheu o desafio de procurar ver para além do aparente, apontando para a vastidão de significados a emanar de visualidades do e pelo sertão em seus múltiplos espaços.

3.2 A pesquisa colaborativa

O conceito de ciência e os modos de fazê-la têm se modificado ao longo da história. A rigidez abriu espaço para uma perspectiva de explicação da realidade em que existe lugar para a coexistência de explicações dos fenômenos estudados sem a certeza de que essas serão permanentes. Nesse sentido, pensar a pesquisa em educação na atualidade é trilhar explicações qualitativas dos fenômenos educativos, sem perder o rigor requerido pela ciência.

⁸ Segundo o dicionário informal *on line*: Caminho estreito, derivado de *veredus*, caminho por onde se viaja. Este vocábulo também é bastante empregado, com este mesmo significado, por sertanejos e sertanejas moradores de espaços rurais.

Nesta perspectiva, cabe-nos informar ao leitor que este estudo fora desenvolvido com base na pesquisa qualitativa, cuja abordagem centra-se no método de procedimento da pesquisa colaborativa, uma vez que a pesquisa qualitativa, a priori, traz em seu bojo um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam à análise reflexiva do objeto de estudo no intuito de favorecer meios de intervenção em uma dada realidade. Segundo Chiazotti (2001, p.79)

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

De acordo com Ponte (2005) a pesquisa em educação tem comportado inúmeras e distintas discussões desde o ano de 1980. Tais discussões apresentam em comum o fato de convergirem para a necessidade de pesquisas que estabeleçam conexões entre teoria-prática num diálogo colaborativo entre os vários sujeitos que pensam e atuam na educação. Desse modo, a *Pesquisa Colaborativa* ganha força no meio educativo. Apesar da vasta bibliografia acerca de tal modalidade de pesquisa, percebe-se que não há um consenso quanto à terminologia utilizada para retratá-la, o que tem feito surgir alguns conceitos ditos submodalidades. Dentro de tal literatura destaca-se Anderson e Herr (1999) que denominam “pesquisa-ação-colaborativa”, enquanto Ponte (2005) faz uso da nomenclatura “pesquisa - colaborativa”.

Pesquisas de viés colaborativo centram-se em investigar, coletivamente, contribuindo para que os sujeitos da pesquisa se reconheçam como produtores ativos do conhecimento, da teoria e da prática em relação aos processos educativos, transformando contextos. Assim, a pesquisa colaborativa mostra-se enquanto “... possibilidade à negociação e tomada de decisões em conjunto pelos colaboradores, a partir da compreensão da prática com a teoria, suscitando transformações de contextos, bem como das formas de ensinar/aprender dos indivíduos envolvidos.” (IBIAPINA; NUNES, 2010, p.10).

Desse modo, ao optarmos pela *pesquisa colaborativa*, ancoramo-nos no fato de esta representar muito bem a proposta de pesquisa delineada e construída num processo

de diálogo colaborativo com vistas à intervenção pensada e desenvolvida no campo de estudo definido. Para Magalhães (2002, p. 51)

Colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideais, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente auto compreensão dos discursos da sala de aula. (MAGALHÃES, 2002, p.51).

Nesta perspectiva, a pesquisa desenvolvida a partir do *lócus* Colégio Estadual do Icó, partiu do pressuposto de que a relação de construção coletiva do conhecimento, com vistas à intervenção na realidade, mostrara-se como alternativa viável para compreender como práticas reflexivas mediadas por artefatos da cultura visual, especificamente as cinebiográficas de personalidades sertanejas, podem contribuir para a formação crítica dos sujeitos aprendentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estudo se deu mediado por processos (auto) formativos, onde professores e alunos, juntamente com a pesquisadora puderam vivenciar momentos de construção colaborativa do conhecimento. Além disso, a pesquisa, também acolheu o fundamento da colaboração ao procurar ouvir sujeitos os quais supostamente as cinebiografias estariam representando: sertanejos e sertanejas, de modo que ao contarem de suas vivências e percepções de mundo forneceram-nos informações de grande relevância para o encontro com as respostas almejadas.

3.3 Do *locus* da pesquisa

Esta pesquisa teve como *locus* o Colégio Estadual do Icó de jurisdição do Núcleo Regional de Educação - NRE 03: Território de Identidade da Chapada Diamantina, situado no Semiárido brasileiro, na zona rural da cidade de Morro do Chapéu, estado da Bahia. A escolha deste campo de investigação-reflexão-ação deu-se devido ao fato de possuir vínculo direto com esta unidade escolar, onde exerço desde o ano de 2003 a função de docente das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. A instituição mencionada oferece matrícula para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo este último segmento a maior parte de seu

público (cerca de 70%). Tal unidade de ensino recebe, também, alunos de demais comunidades circunvizinhas, atendendo atualmente uma média de 120 alunos. Ressaltamos, que o Colégio de Icó constituiu-se como *lócus* base, mas a pesquisa também saiu do espaço micro (escola) e ganhou outros espaços, na medida em que procurou ouvir sertanejos e sertanejas moradores da comunidade em que a escola se insere e de outras localizadas nas imediações.

3.4 Um olhar etnográfico

De acordo com estudos de Bortoni-Ricardo (2006) a pesquisa etnográfica colaborativa concentra objetivos que se estendem para além da descrição, como no caso da etnografia convencional, mas propõe-se, também, a promover mudanças no ambiente pesquisado, visando sua melhoria. Assim, esta pesquisa é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Sob esta perspectiva, ao optar por uma abordagem etnográfica, o pesquisador não se porta como um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo, mas colaborativo. Pesquisador e pesquisados são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento.

Ainda, conforme Bortoni-Ricardo (2006), na condução de sua pesquisa, o etnógrafo participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo. Desse modo ao amparar-se na abordagem etnográfica para o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, o pesquisador procurará olhar para a realidade a partir de três questionamentos: (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional? (BERTONI-RICARDO, 2006).

Assim, a etnografia aponta para uma leitura aprofundada, onde se procura compreender as formas como as relações ocorrem em seus contextos, de modo a perceber que os significados não se esgotam. Para Geertz (1973):

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1973, p. 20).

Compreendendo que o “trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos autores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los (ANDRÉ, 2009, p. 46)”, esta pesquisa acolheu esta abordagem, contando com a entrevista como método de coleta, a qual nos possibilitou buscar a partir dos contextos circundantes compreender as questões investigativas, permeando pelo revelado pelos atores com os quais a pesquisa se fez dentro e fora da escola, uma vez que segundo Lessa (2008, p.4)

Um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. Deve haver a reocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

3.5 Das técnicas e procedimentos de coleta de dados

O estudo de natureza colaborativa sob a abordagem etnográfica, contou com os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: questionários e entrevistas (semiabertas e narrativas).

3.5.1 Questionários

Como forma de coletas de dados, inicialmente, foram aplicados dois questionários: um aos professores e outro aos alunos do lócus Colégio estadual do Icó. Neste, que contou com questões fechadas e semiabertas, procurou-se identificar o lugar dado às visualidades no contexto de sala de aula, bem como em que medida o fato de a escola situar-se num contexto do sertão semiárido baiano estava sendo levado em consideração nas práticas escolares. Este instrumento que segundo Gil (2008)

Pode-se definir como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (2008, p.121)

ainda serviu para identificarmos o número de alunos e professores interessados em participar dos momentos formativos, o quais descreveremos mais à frente.

3.5.2 Entrevistas

Nesse estudo, as entrevistas tiveram um papel de grande relevância. Foram elas que permitiram-nos estabelecer relações entre representações das identidades sertanejas contidas nas cinebiografias e as formas como estas representações se harmonizam ou não com o contexto da realidade sertaneja que circunda e insere o lócus da pesquisa do qual partimos, a citar: O Colégio Estadual do Icó.

Ao longo da coleta dos dados fizemos uso tanto da *entrevista semiaberta*, na qual de posse de um roteiro lançávamos questões aos entrevistados, ficando os mesmos livres para responder a tais questões oralmente. Tal instrumento fora usado com os professores no contexto das Oficinas Formativas, onde fizemos, mediante autorização dos mesmos por intermédio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), gravações das respostas dadas para posterior análise e, com sertanejos e sertanejas moradores da comunidade em que a escola se insere e de outras localizadas nas proximidades. Para este último grupo de colaboradores, lançamos mão, também da *entrevista narrativa*. Para tal, levávamos os pontos sobre os quais gostaríamos de ouvir nossos entrevistados falar e pedíamos para nos relatarem/narrarem acerca de sua vida enquanto morador do sertão, falando sobre

suas vivências relacionadas aos temas centrais nas cinebiografias por nós também analisadas. Dentre tais temas primamos por: A seca e o êxodo, alternativas de convivência com a seca, costumes e tradições, mudanças e permanências de hábitos e costumes, dentre os quais os que compõem as relações familiares. Essas entrevistas foram filmadas e utilizadas para compor o corpúsculo de análise e resultaram, também, na produção audiovisual denominada: *Sertão em Movimento*. Em todas estas entrevistas realizadas, nossos informantes/colaboradores assinaram um Termo de Autorização de Uso de Imagem, Voz e Respectiva Cessão de Direitos, conforme Lei nº 9.610/98, sendo que cada um deles recebeu uma cópia de tal documento.

Enquanto instrumento de coleta, a entrevista narrativa, segundo Bauer e Gaskell (2015) permite-nos obter informações que apontem para as percepções e abordagens da temática pelo entrevistado:

O esquema de narração substituiu esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração de acontecimentos. (BAUER E GASKELL, 2015, p. 95-96)

Desse modo, optamos por este instrumento devido ao fato de o mesmo se caracterizar como um dispositivo que dá ao entrevistado, a partir de eixos pré-definidos, a liberdade de falar de seus processos de constituição como sujeito multidimensional, favorece ao entrevistador uma gama de informações pertinentes para ancoragem da pesquisa, rumo às repostas almejadas.

3.6 Das oficinas (auto) formativas

As bibliografias na área de pesquisa social mostram que nas últimas décadas, houve uma intensificação dos debates socioeducativos no tocante a formação e autoformação, alinhadas ao cenário educacional do século XXI, o qual conchama novas perspectivas pedagógicas, tecidas com fios epistemológicos e metodológicos ancorados na formação do sujeito ao longo da vida. Foi nesta perspectiva que

tomamos este dispositivo como elemento a contribuir com o processo (auto) formativo dos sujeitos atores desta pesquisa. Nossa opção por este instrumento formativo

[...] se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica. (SILVA e FILHO, 2015, p. 353).

Para Paulo Freire (1996), o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que se expressam, portanto, em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo. Sendo assim, seu processo formativo exige um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, onde o professor possa utilizar os mais variados instrumentos de sua prática para analisar a realidade, no sentido de compreender o que há por trás das situações que permeiam seu cotidiano profissional.

Desse modo as atividades por nós aqui denominadas *oficinas formativas*, caracterizaram-se como espaços de diálogo com o intuito de possibilitar a reflexão da/na prática, a partir de estudos orientados e realização de práticas contemplando conteúdos e temáticas que refletem as conexões estabelecidas entre a cultura visual e os processos identitários e de modo específico como tem se dado as representações das identidades sertanejas em filmes biográficos produzidos nas duas últimas décadas, bem como acerca da utilização de tais obras fílmicas como dispositivos pedagógicos que podem colaborar com o processo de formação dos sujeitos.

3.7 Da análise dos dados

Visualidades formam nosso mote de estudo. É a partir de imagens que procuramos compreender representações identitárias. Todo nosso estudo passa por construções

e mediações a partir do visual. Compreendemos, também, que imagens são construções situadas, portanto, imbuídas de discursos, de modo, que sugerimos abordagens à imagem que primem pela percepção dos sentidos a emanar das mesmas, considerando os múltiplos contextos que as cerca. Desse modo, optamos por situar nossas análises a partir da proposta da *Análise do Discurso*, uma vez que:

Este dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar; O que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito não diz aquilo que ele diz e que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2002, p. 59).

Desse modo, nossa interpretação perpassa este lugar de busca, de almejar compreender os ditos e não ditos sinalizados pelos sujeitos. Entendemos que os sentidos por nós apreendidos, embora frutos de olhares cuidadosos, não são únicos, podendo outros emanar da análise de outro observador/analista.

3.8 As veredas tomadas: narrando o percurso realizado

Após apresentação da proposta de pesquisa à direção da Unidade Escolar Colégio Estadual do Icó – lócus de pesquisa, o passo seguinte foi à aplicação de questionários e a realização de entrevistas, sendo os questionários respondidos pelos alunos e professores e a entrevista apenas pelos professores. Tais instrumentos confirmaram-nos a relevância da pesquisa, revelando informações que serão discutidas com mais afinco nos itens subsequentes onde trataremos, especificamente, da análise dos dados.

Esse processo inicial de coleta de dados veio a alicerçar a necessidade de uma atividade que pudesse propiciar, de fato, momentos de formação e autoformação dos professores e da pesquisadora acerca das temáticas bases que norteiam esta pesquisa, sobretudo estabelecendo conexões diretas entre teoria – o debruçar-nos sobre estudos que discutem como o trabalho com a cultura visual pode mediar situações de aprendizagens e de modo específico como as identidades sertanejas têm se conectado a visualidades; e prática – o desenvolvimento de atividades em sala de aula com o intuito de contribuir também para a formação dos alunos.

A partir desses pressupostos, o trabalho fora planejado visando contemplar a realização de oficinas temáticas com os professores, sendo tais oficinas espaços de reflexões, possibilitando assim a transposição didática de tais temas através do desenvolvimento de atividades em salas de aula. A proposta inicial, ainda requeria que mediante ação conjunta do trabalho desenvolvido pelos professores/cursistas em suas turmas, o segundo grupo de colaboradores (alunos) buscassem num campo mais amplo ouvir sujeitos das comunidades sertanejas, especificamente rurais, que estão situadas no entorno da supracitada Unidade de Ensino, objetivando compreender em que medida tais sujeitos identificam-se ou não com as representações identitárias emergentes de produções cinematográficas de caráter biográfico, objeto de análise em sala de aula.

Nesta perspectiva primamos por momentos de estudos mediados por práticas reflexivas e de debate, visando o aprimoramento de práticas pedagógicas, considerando impactos destas práticas, também, fora do micro espaço escola, pois como salienta Maurice Tardif (2012, p. 27) “O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dá um sentido ao que fazem.” Nesse ínterim, dialogamos também com Freire (2010), quando ele sinaliza para o sujeito como ser em constante formação e defende uma prática educativa pensada como espaço problematizador. Em Paulo Freire, o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que se expressam, portanto, em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo. (FREIRE, 1996). Sendo assim, seu processo formativo exige um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, onde o professor possa utilizar os mais variados instrumentos de sua prática para analisar a realidade, no sentido de compreender o que há por trás das situações que permeiam seu cotidiano profissional.

É sabido que no processo de pesquisa, redimensionamentos podem ocorrer com bastante frequência, uma vez que as situações que a perpassa são mutáveis. Desse modo, ao adentrar no campo de trabalho, um redimensionamento fundamental precisou ser feito em relação aos momentos e lugares, inicialmente pensados para serem ocupados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Devido ao fato de o

trabalho pré-concebido só encontrar aporte para operacionalização em meado da terceira unidade letiva do ano de 2015, os professores argumentaram que o trabalho poderia não surtir os efeitos desejados, visto que a aproximação do término do ano letivo coincide com uma demanda muito grande de atividades a serem desempenhadas por eles. Mediante tais argumentos, percebeu-se que os momentos formativos de estudo e planejamento com os professores, poderia ser, de fato, muito mais proveitosos posteriormente, ficando assim definido que tais momentos acontecessem a partir do início do ano letivo de 2016.

Diante do exposto, naquele momento, julgamos viável que o trabalho continuasse em parceria direta e primeira com os alunos. Para tal, revisei os questionários aplicados no intuito de identificar um grupo de alunos/colaboradores que demonstrasse maior interesse e disponibilidade de tempo para participar do trabalho. Constatou-se que o maior número de interessados, concentrou-se numa turma de Ensino Médio – 3º ano A Vespertino, conforme sugere gráfico abaixo:

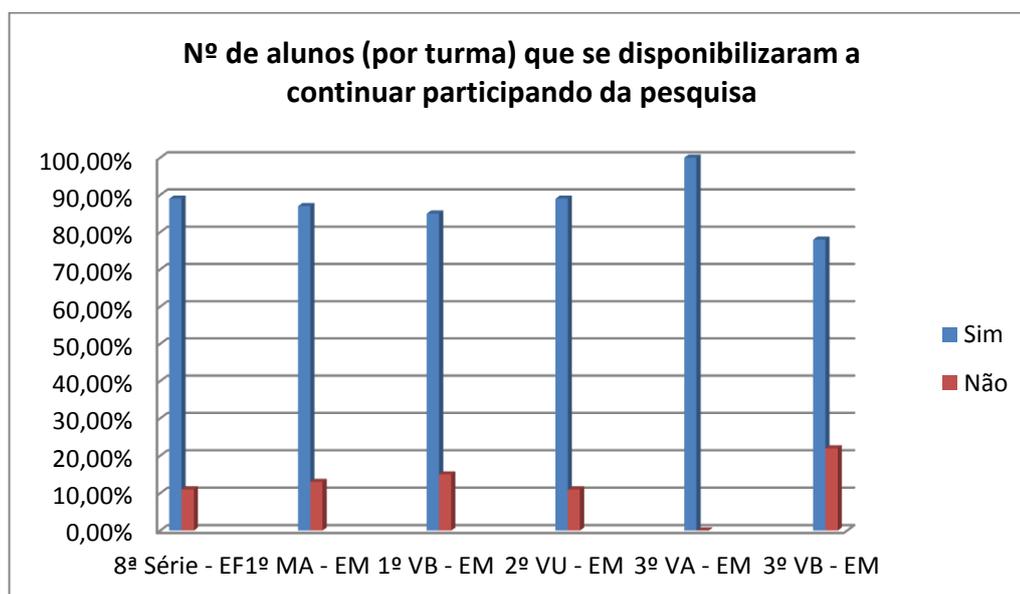


Figura 07 - Gráfico 01: Número de alunos (em porcentagem) por turma que se disponibilizaram a continuar participando da pesquisa após aplicação do questionário inicial – Fase exploratória.

No total foram 81 (oitenta e um) alunos que responderam ao questionário, sendo a turma a demonstrar maior interesse composta por 20 (vinte) discentes. Diante da impossibilidade de tais alunos, todos dependentes de transporte escolar, se fazerem

presentes na unidade de ensino em turno oposto ao de suas aulas regulares, a direção da Unidade de Ensino sugeriu que eu assumisse algumas aulas da disciplina Redação, pertencente ao eixo curricular: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual conta com uma carga-horária de 02h/aulas semanais. A sugestão acerca de tal disciplina se justificou pelo fato de a mesma em seu plano de curso tomar como central o tripé: leitura – análise – produção textuais. Ao consultar a professora regente da disciplina, a mesma prontamente disponibilizou-nos tais aulas e, assim se deu a seleção deste grupo de alunos que participou do primeiro momento formativo em *lócus*.

A princípio, já havíamos feito uma pré-seleção das películas fílmicas a serem tomadas como objeto de estudo para ancoragem da pesquisa. Para tal pré-seleção foram eleitos, basicamente três critérios, os quais foram:

- 1- Ser uma produção fílmica biográfica;
- 2- A obra ter sido produzida nas duas últimas décadas;
- 1- A narrativa “retratar” relações do/a biografado/a com espaços sertanejos.

Desta seleção primeira, resultaram os títulos fílmicos: Corisco e Dadá (1996); A pessoa é para o que nasce – (2004); Dois filhos de Francisco⁹ (2005); Patativa do Assaré - Ave Poesia (2007); Lula – O Filho do Brasil (2009); O homem que engarrafava nuvens (2009); Gonzaga, de Pai para Filho (2012) e Feminino cangaço (2013). Entretanto, conforme previsto, a seleção definitiva se deu mediante o primeiro encontro com o grupo de colaboradores/alunos, após apresentação da proposta de trabalho e sinopse das cinebiografias pré-selecionadas. Após tal momento, devido ao tempo disponível para análise das películas e visando um aprofundamento melhor das discussões, optou-se pela escolha de apenas cinco obras para compor o *córpus* do trabalho prático, sendo estas: Corisco e Dadá (1996), Dois filhos de Francisco (2005); Patativa do Assaré - Ave Poesia (2007); Lula – O Filho do Brasil (2009); Gonzaga, de Pai para Filho (2012). Pelo fato de o tempo

⁹ Nesta película a narrativa se desenvolve em Pirenópolis, interior de Goiás que geograficamente não se caracteriza como sertão. Entretanto, como tratamos de forma mais específica ao longo deste trabalho, o conceito de sertão apresenta-se de forma ampla, de modo a extrapolar barreiras físicas. Compreendendo sertão como espaço interiorano, a região de Goiás onde Pirenópolis se insere, portanto, é assim considerada.

de duração dos momentos (auto) formativos com os alunos serem bastante reduzidos, apenas as cinebiografias Gonzaga, de Pai para Filho (2012) e Lula – o Filho do Brasil (2009) foram assistidas coletivamente durante os encontros (auto) formativos, enquanto para as demais foram produzidas cópias, às quais foram distribuídas, paulatinamente, para serem assistidas pelos alunos como atividades extraclasse, servindo para mediar as discussões levantadas nos encontros subsequentes àqueles em que as cópias da determinada película foi entregue aos alunos para serem assistidas.

Feitos os redimensionamentos requeridos pelo campo à proposta, o trabalho desmembrou-se em três formatos, os quais foram operacionalizados da seguinte forma:

- 1- **Oficinas Formativas com discentes:** Esta atividade realizou-se na interação entre a pesquisadora e os alunos da turma selecionada (3º Ano A, turno Vespertino – Ensino Médio) mediante dados apontados em questionário, conforme gráfico dado no item acima. O período de desenvolvimento da proposta foi de três meses (de setembro a dezembro de 2015), contando com um encontro semanal de duas horas/aula. Nestes, pesquisadora e alunos/colaboradores discutiam as temáticas propostas e como desdobramento montava esquema de trabalho externo – entrevistas com pessoas de comunidades circunvizinhas da escola (onde os alunos residiam/residem) que tais identificavam como referência para falar das temáticas tratadas em sala, no intuito de estabelecer uma relação entre os conteúdos trabalhados em suas abordagens mediadas pela cultura visual, por intermédio das cinebiografias em estudo, e as formas como os sujeitos vistos se veem e pensam as formas que são vistos em seus contextos. Tais entrevistas aconteceram em horários opostos às aulas dos alunos e em domingos e feriados, com a participação da pesquisadora e alunos, sendo as visualidades produzidas (fotos e vídeos) empregadas para a composição do segundo produto oriundo desta pesquisa: A produção audiovisual - *Sertão em movimento*.

2- **Oficinas Formativas com os professores:** momento, também, de formação e autoformação realizado ao longo de quatro meses (de fevereiro a junho de 2016), o qual contou com uma carga-horária de 120 horas, distribuídos entre encontros coletivos de estudos, reflexões, socializações e planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; momentos de estudos e planejamentos individuais pré-orientados e desenvolvimentos de sequências didáticas em salas de aula. O grupo que a princípio se compôs de 13 (treze) professores, totalizando 100% do corpo docente do Colégio Estadual do Icó e formado por adesão, contou com a desistência de 2 (dois) participantes/cursistas que ao longo do desenvolvimento desta proposta tiveram seus contratos de trabalho encerrados. Também, contamos com a participação de duas docentes de outra Unidade de Ensino (Escola Municipal Dois de Julho), que ao tomarem conhecimento da proposta solicitaram participação. A Escola Municipal Dois de Julho localiza-se, fisicamente, ao lado do Colégio Estadual do Icó, oferece Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), sendo um dos lócus de onde os alunos que ingressam no Ensino Médio na rede estadual provêm. Assim, foi, também, treze o número de cursistas que permaneceu até o término desta atividade. Esta atividade (auto) formativa estabeleceu-se a partir da ideia de discutir acerca da importância do uso das produções da cultura visual para mediar práticas pedagógicas reflexivas, centradas na formação crítica do sujeito. Assim, o contexto formativo ampliou-se para além das cinebiografias, adentrando por uma ceara teórica maior, conforme proposta explicitada na *Ementa de Formação*, em apêndice.

3- **Coleta de material em campo para montagem de produção audiovisual:** atividade extraescolar realizada ao longo de 7 (sete) meses, sendo estes distribuídos entre o período de realização das *Oficinas Formativas com discentes*, onde contou-se de forma direta com o auxílio dos mesmos e mais 4 (quatro) meses posteriores (de fevereiro a junho de 2016), quando a pesquisadora sentiu a necessidade de complementar o material colhido para a montagem da produção *Sertão em Movimento*. Ao longo deste período, houve coleta de imagens fixas e em movimento, a partir de entrevistas com

moradores da comunidade em que a escola se insere e outras da circunvizinhança da mesma, mediadas pelas temáticas de estudo extraídas dos filmes biográficos direcionadores do trabalho.

Os discentes envolvidos nesta etapa identificavam os/as entrevistados/as, agendavam os horários e acompanhavam-me durante a captação das imagens/áudios, inclusive, participavam também realizando perguntas e sugerindo imagens potenciais para serem captadas. Também, houve momentos em que não foi possível contar com a participação de alunos para a realização das atividades de coleta de dados para a produção audiovisual, sobretudo, pelo fato de elas terem se estendido para outras comunidades além daquelas em que os alunos residem. Na sua totalidade estas entrevistas ocorreram em Icó - comunidade em que a escola *locus* de pesquisa se insere, Tamboril e Brejões – comunidades da circunvizinhança de Icó, onde os alunos que participaram do grupo em que se deu a atividade *Oficinas (auto) Formativas* com os discentes residem. Todas estas comunidades pertencem ao município de Morro do Chapéu-BA; As demais entrevistas centraram-se na região de Várzea Nova, Centro-Norte da Bahia, município mais próximo da escola, estendendo-se também a uma comunidade pertencente ao município vizinho: Macaúbas - Miguel Calmon-Ba. O critério de escolha deu-se pelo fato de existirem em tais localidades situações que exemplificam a existência de um *Sertão em Movimento*. Todas as comunidades ficam num raio máximo de 30 (trinta) quilômetros de distância da escola – Colégio Estadual do Icó. O grupo de entrevistados compreendeu pessoas de diferentes faixa-etárias.



Figura 08 – Capa da produção audiovisual *Sertão em Movimento* que, juntamente com esta dissertação e as oficinas formativas, constitui-se como produto desta pesquisa.

Todas estas atividades se somaram de forma extremamente relevantes para o processo de identificação de respostas para as perguntas postas nesta pesquisa, às quais aqui julgamos viável retomar:

1. Como representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas podem inspirar práticas formativas contextualizadas?
2. Em que medida práticas discursivas e formativas possibilitam retratar a sertanidade em sua complexidade e sua constante transformação?

Nenhuma das etapas/atividades desenvolvidas teve maior relevância que outra, uma vez que foi na complementariedade entre elas, nos encontros e desencontros das falas dos sujeitos envolvidos, por intermédio de seus ditos e não ditos que chegamos às *achanças* aqui sinalizadas. Trabalhamos com efeitos de sentido¹⁰ a

¹⁰ Os estudos do discurso defendem a ideia de que o sentido não se constitui apenas pelo reconhecimento das palavras e dos enunciados de uma língua, pois ela não é um código a ser decifrado. Assim, o sentido não é determinado pelo locutor ou pelo interlocutor, pois é necessário que as expressões linguísticas sejam associadas aos discursos, que são de natureza social e não individual. Dessa concepção advem a tese de que há *efeitos de sentido* na enunciação, escrita ou oral, os quais se constituem nas relações entre interlocutores, no uso da língua frente às condições sociais de produção dos enunciados.

partir de imagens e, como nos propõe a *Análise do Discurso*, o sentido não é, aprioristicamente, dado pelo texto, pela palavra, pela imagem, mas construído na interação entre estes e seus intérpretes (leitores, espectadores, observadores). Ainda, neste processo de busca dos sentidos mediados pelas visualidades, trabalhamos, também, com questões identitárias e esta se configura como mais uma razão para não esperarmos e/ou quereremos apontar para respostas conclusivas, pois, conforme discutimos ao longo deste trabalho, sabemos ser a identidade uma construção social em constante reconfiguração. Logo, reconhecemos que não temos repostas completas e acabadas para nossas questões, visto que o ato de ver é sempre singularizante, mas procuramos, a partir de análises cuidadosas e olhares atentos, apontar e discutir achados, na perspectiva de atribuímos sentidos a práticas que envolvem, sobretudo, os atos de ver e ser visto.

3.9 Sertão (ões) e sertanejo (s) no *corpus* de estudo: persistências assinaladas

Ao analisar as produções fílmicas que compõe o *corpus* deste trabalho, percebemos que de forma, geral, as mesmas são marcadas e se assemelham pela insistência em abordagens acerca dos sertões e dos sertanejos que não se afastam dos lugares comumente atribuídos a estes por mecanismos sociais como a cultura visual e a mídia.

Aspectos como os estigmas da seca e da miséria ainda são vistos de forma destacáveis nestas produções. O sertão é o lugar de onde os biografados que “venceram na vida” fogem em busca de dignidade e sucesso. Exemplo disso encontramos em *Lula, o filho do Brasil* (2009) que dirigido por Fábio Barreto se propõe a contar a trajetória de vida do ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva.



Figura 09 – Lula ainda criança, interpretado por Felipe Falanga, em um pau-de-arara¹¹ que o conduzira do sertão de Pernambuco para Santos (São Paulo) numa viagem que durou 13 dias e 13 noites. Durante o longo percurso o personagem testemunha situações de grande miséria. Fonte: Lula, o filho do Brasil (2009).

A imagem é marcada por elementos que concorrem para imprimir concepções de um sertão desolante, triste e feio. Podemos constatar que os rostos dos sertanejos representados são marcadamente sofridos. Há também, um número acentuado de crianças, fato reverberado em percepções como a de Bulteau (2016, p. 79) ao afirmar que “o homem do sertão frequentemente descrito como um João-ninguém que vive em privação total, com um grande número de crianças, na barriga ou nus em redor dele.” Tal descrição parece inspirada em imagens como a da consagrada tela do pintor brasileiro Cândido Portinari, *Os Retirantes* (1944).

¹¹ Nome dado a um meio de transporte irregular que consiste na adaptação de caminhões para o transporte de passageiros; espécie de substituto improvisado para os ônibus convencionais.



Figura 10 – Tela Os Retirantes (1944) de autoria de Cândido Portinari. Fonte: www.portinari.org.br

Entre a imagem da cinebiografia *Lula, o Filho do Brasil* e a tela de Portinari há muito mais semelhanças que o acentuado número de crianças. Os cenários que marcam o plano de fundo das visualidades são, também, desérticos, pedregosos, imprimindo a ideia de que esses sujeitos estão mesmo a ermo, lançados à própria sorte. Seus olhares parecem refletir o sofrimento, a dor causada por uma terra que os expulsa, que os força a “brigar” duramente pela vida, contra a morte.

As imagens são, também, carregadas pelas ausências. Há uma nítida ausência de cores variadas, onde prevalecem apenas o azul do céu entre nuvens e os tons cinzentos e terrosos, que se mostram desde a natureza até as vestimentas dos homens, mulheres e crianças. De modo geral, é como se Portinari olhasse este lugar e este povo sob uma lente que lhes imprime um efeito de apagamento da vivacidade das cores. No caso específico do cinema, a impressão que temos, ao contemplar as películas em estudo, é a de que a câmera fora programada para manter certa uniformidade quanto a tais cores, não havendo oscilação deste aspecto no que concerne aos cenários sertanejos. Outro exemplo dessa predominância das cores que parecem ser, intencionalmente, selecionadas para mostrar um sertão uniforme,

seco e, exclusivamente, pobre e sem vida, aparece em imagens de Exú – sertão de Pernambuco, onde se passa boa parte das cenas da produção de Breno Silveira: Gonzaga, de pai para filho (2012).



Figura 11 – Luiz Gonzaga, interpretado por Chambinho do Acordeon em Exu – Pernambuco. Fonte: Gonzaga, de Pai para Filho (2012).

A vegetação mostrada também chama atenção nestas películas. Há a predominância quase que exclusiva de árvores secas e muitas cactáceas. De fato, o sertão nordestino brasileiro é marcado pela presença da caatinga como bioma prevalente, cabendo ressaltar que neste, como em todos os demais biomas, existe uma diversidade climática e vegetativa interna, ou seja, tais espaços não são marcados pela homogeneidade. A caatinga é um bioma exclusivamente brasileiro, que ocupa cerca de 844 mil quilômetros quadrados, o equivalente a 11% do território do país, e engloba os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e o norte de Minas Gerais. O clima semi-árido caracteriza a paisagem de uma vegetação resistente, que na estação seca apresenta-se sem folhas, onde os troncos das árvores mostram-se

esbranquiçados e secos. Todavia, conforme assinala o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a caatinga pode ser “considerada a região mais diversa do mundo, em características semelhantes de clima e solo, possui hoje 932 espécies catalogadas, dentre as quais, 380 são endêmicas”. (IBAMA, 2004 *apud* SANTOS, 2005, p. 77). Mesmo assim, a diversidade de espécies que constitui o bioma Caatinga parece passar despercebidas em enredos cinebiográficos como o da produção *Corisco e Dadá* (1996). O filme, dirigido por Rosemberg Cariry, conta a história de Corisco - cangaceiro conhecido como "Diabo Loiro", e sua esposa, Dadá.



Figura 12 – Corisco e Dadá, interpretados por Chico Diaz e Dira Paes, em meio a uma vegetação constituída por cactáceas. Fonte: *Corisco e Dadá* (1996).

Na produção de Rosemberg Cariry a câmera passeia, frequentemente, por cenários como o acima retratado, de forma que quando alguns tons de verde aparecem, quase que de relance, eles estão associados a plantas como o mandacaru. Mesmo a narrativa contando com um espaço de tempo consideravelmente longo, nota-se que não há enfoques para a presença de flores ou frutos, como se o sertão fosse um lugar que permanece inalterado. Para Bulteau:

O Sertão não é somente seca e fome. Ele apresenta elementos contraditórios, e toda a arte de viver consiste em uma aliança dos dois. Alternância de uma vegetação exuberante e de uma vegetação seca, alternância da festa de viver e da dor de viver, o Sertão é “naturalmente” dionisíaco, e este caráter se encontra na vida cotidiana. (BULTEAU, 2016, p. 66)

Concordamos com Bulteau (2016), no que tange ao fato de ser o Sertão nordestino, como qualquer outro espaço geográfico ou socialmente considerado sertão, um lugar de alternâncias, movências, múltiplas faces.

Na perspectiva de representação do sertão como espaço de pobreza, temos “mais do mesmo” em outra produção do diretor brasileiro Breno Silveira, *Dois filhos de Francisco* (2005). No enredo que narra a história dos músicos Zezé de Camargo e Luciano, tem-se um sertão dentro da concepção de lugar afastado dos grandes centros, interior. A narrativa se passa no interior de Goiás, convencionalmente denominado Sertão de Goiás, embora, geograficamente, segundo o IBGE, tal estado situe-se no centro-oeste do Brasil.



Figura 13 – Os atores Ângelo Antônio, Dáblío Moreira e Wigor Lima, interpretando o Srº Francisco e seus filhos Zezé de Camargo e Luciano. Fonte: *Dois Filhos de Francisco* (2005).

Dentre os filmes selecionados para compor o cópús deste trabalho, contamos com uma produção tipicamente documental, na qual há a participação direta do

biografado relatando fatos de sua vida. No documentário *Patativa do Assaré – Ave Poesia* (2007), o diretor Rosemberg Cariry retrata a vida de seu ídolo e amigo, Patativa do Assaré (1909-2002). A produção é resultante da soma de entrevistas e filmagens caseiras, de shows, recitais e eventos políticos, feitas pelo próprio diretor ao longo de anos da convivência marcada pela admiração ao poeta, mescladas a imagens de arquivo, depoimentos de especialistas, críticos de arte, e outros fãs de Patativa do Assaré.



Figura 14 – Família de sertanejos, carregando água em jegue, em Assaré (Ceará). Fonte: Patativa do Assaré – Ave Poesia (2007).

Mesmo, aparentemente, contando com um aspecto menos ficcional, documentários biográficos são, também, marcados por subjetividades. O diretor faz escolhas, seleciona, elege os planos imagéticos e ainda que de forma inconsciente permite a suas produções carregar marcas de suas formas de ver aspectos sociais. Desse modo, a imagem (fragmento visual) extraída da produção biográfica *Patativa do Assaré – Ave Poesia*, pode ser entendida como fruto de olhares, ainda, estendidos sobre o sertão. Sob tais olhares, em lugar de um espaço dinâmico e multifacetado,

temos um lugar de pobreza extrema, habitado por um povo sofrido e atrasado. Na imagem há inúmeras referências a este sertão de dor e desalento, às quais destacam-se a figura do menino pelado, da casa de taipa¹², dos pais que usam o jégu para ir em busca da tão preciosa e rara água.

Desse modo, percebemos que ao longo dos anos, ao abordar questões de cunho sertanejo, o Cinema, em destacável parte de suas produções, dentre as quais as biográficas, ainda insiste nas imagens homogêneas e engessadoras dos espaços e das identidades de homens e mulheres sertanejas. Por consequência, tais visualidades acabam por promover e reproduzir estereótipos, invisibilidades e negações. Naturalmente, que o que sinalizamos constitui-se como uma tendência e não uma regra.

Vale ressaltar que o Cinema, embora exerça um papel formativo relevante, não tem uma obrigatoriedade com essa prática. Em tal visualidade, como nos afirma Sardelich, (2006, p. 457) “O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade e/ou alteração da realidade”. Assim, emerge a necessidade do reconhecimento de que cinebiografias, como quaisquer outros artefatos visuais abrigam uma carga de representações históricas, culturais, ideológicas e identitárias que muitas vezes passam despercebidas diante de olhares seduzidos pela beleza e a emoção que tais histórias de vida propiciam. Olhar para além do enredo curioso, surpreendente, motivador e/ou emocionante consiste numa necessária prática a ser desenvolvida e, em muitos casos, ensinada.

3.9.1 Cinema biográfico e *status* de verdade

Percebe-se que desde sua origem, o gênero fílmico de caráter biográfico abriga em si um *status* de verdade, uma vez que essencialmente prima por “retratar histórias” vividas, documentando-as. A relação do biográfico com a verdade é tão grande que se reflete na extensa sinonímia atribuída a tais produções, a citar: Cinema Direto,

¹² A taipa consiste numa técnica construtiva em que se faz uso da argila (barro) para preencher estruturas de madeira entrelaçadas, resultando na formação de paredes.

Cinema do Vivido, Cinema Verdade, Cinema de Realidade, Documentário, Cinema de Não ficção.

Desse modo, aqui, nos cabe questionar: Seria possível mesmo ao biógrafo contar de forma precisa uma dada “realidade”, e mais: seria ele capaz de neutralizar-se frente ao narrado? Se pensarmos que há subjetividade em toda e qualquer produção artístico-cultural, já temos elementos para desconstruir o status de realidade que supostamente os filmes biográficos abrigam. Segundo Cruz (2011, p.31) “Um filme documentário biográfico é uma construção meticulosa engendrada pelo biógrafo que se debruça sobre a história de um personagem e dá nitidez a sua história, tirando a poeira do tempo que a encobre e revelando seus traços”. Ainda, nesta perspectiva, trazemos Vilas Boas (2002) para complementar tal argumentação, ao afirmar-nos:

O biógrafo tanto guia-se como é guiado pelos fatos. Parte de um real devidamente apurado por meio de inúmeras entrevistas (se for o caso) envolvendo múltiplos personagens que viveram, conviveram ou de alguma forma conheceram o biografado; e/ou por meio de leituras de cartas, documentos oficiais e não-oficiais, diários, memórias, autobiografias, artigos e até outras biografias, se houver. [...] O modo de acessar, investigar, selecionar e organizar a massa de informações é o que irá ajudar a revelar o retrato’ (VILAS BOAS, 2002, *apud* CRUZ, 2011, p.32).

Desse modo, temos a (re) afirmação de que o biógrafo faz escolhas, a câmera não é direcionada aleatoriamente, de forma que as cinebiografias como qualquer outra produção cinematográfica “é uma obra pessoal de seu realizador”. (RODRIGUES, 2010, p.62). O documentarista brasileiro Geraldo Sarno, por ocasião de uma entrevista, nos lembra que “o que o documentário documenta com veracidade é a maneira do documentarista documentar”. Desse modo, é preciso lembrar-nos de que há em todo filme um olhar próprio e subjetivo sobre determinada realidade, não sendo a cinebiografia capaz de romper com este elemento, ou seja, o biógrafo não consegue apagar-se. Mesmo que de forma sutil ou até mesmo inconsciente, aquele que dirige uma biografia acabará por apresentar sua visão sobre determinada realidade, seja uma visão própria ou imposta socialmente. Acima de tudo, produções do cinema biográfico transmite-nos, não a realidade, mesmo nos louváveis esforços em transmiti-la tal qual ela é, mas, essencialmente, o relacionamento que seu diretor, enquanto sujeito histórico-social, estabelece com um tema. Assim, para Rodrigues, 2010:

Se a realidade pulsa no interior do filme documentário, assim o faz, fundamentalmente, por elementos estéticos tomados como marcas tradicionais de tal gênero, pois historicamente assim foram utilizados e trazem em si a memória dessa história de usos e sentidos. É uma reunião de formulações, discursivas e históricas, que imputa às obras o valor documental e atesta sua aparente unidade enquanto realidade. (RODRIGUES, 2010, p.63)

Segundo Cruz (2011), durante o processo de construção de sua obra, o biógrafo mergulha em fatos, traços da personalidade, segredos revelados, opiniões de terceiros, palavras e imagens sobre a vida, a intimidade, os sentimentos e pensamentos do personagem. O contato com todos esses elementos culmina na seleção do que será apresentado no filme, na escolha dos depoentes e de suas falas, nas imagens filmadas e de arquivo, nos recursos estéticos, na edição, na montagem final. A neutralidade e o afastamento desejados em trabalhos de pesquisa investigativa se tornam quase impossíveis. Assim, constatamos que “Nesse jogo narrativo de escolhas engendradas pelo biógrafo – do quê e como mostrar no filme – este acaba por definir-se a si mesmo, enquanto autor. Aí se estabelecem as características de seu fazer fílmico”. (CRUZ, 2011, p.34)

O brasileiro Sérgio Rezende que dirigiu vários filmes biográficos de personalidades como Lamarca, *Mauá - O Imperador e o Rei*, *Zuzu Angel* e *Guerra de Canudos*, sendo este último também exibido pela Rede Globo de Televisão como minissérie, assinala: “Todos os filmes são inventados, até os que utilizam figuras históricas. Recolhemos os fragmentos de suas vidas para depois preencher os espaços em branco” (REZENDE, 1998, p.44).

Em 2015 quando da votação pelo Supremo Tribunal Federal sobre lei que derruba a necessidade de autorização prévia de uma pessoa biografada para a publicação de obras sobre sua vida, liberando biografias não autorizadas pela pessoa retratada (ou por seus familiares) publicadas em livros ou veiculadas em filmes, novelas e séries, a ministra Cármen Lúcia, que condenou em seu voto a censura prévia sobre biografias afirmou publicamente:

O que não admite a Constituição do Brasil é que sob o argumento de ter direito a ter trancada a sua porta, abolir-se a liberdade do outro de se expressar de pensar, de criar obras literárias especialmente, no caso, obras

biográficas, que dizem respeito não apenas ao biografado, mas que diz respeito a toda a coletividade.

Todas essas afirmações nos permite concluir que as produções cinebiográficas situam-se num lugar fronteiro, pois, na realidade o que temos é a soma do equilíbrio entre história e ficção, realidade e imaginação construída pelas escolhas do diretor, que, de fato, mira e propõe que olhares sejam mirados desde a construção de seu projeto, mas, sobretudo na montagem fílmica - fase em que:

O cineasta estrutura a narrativa, seleciona e prioriza as informações, faz a justaposição de imagens e sons, escolhe, corta, cola, edita, acrescenta, retira, dá textura, cor, organiza as cenas, escolhe as falas, define o ritmo, escolhe a música e o ruído, mixa som e imagem, decide e, a partir de sua condição de artista, dá asas e vida à sua obra de arte. (CRUZ, 2011, p.42)

Assim, contando com a liberdade criadora que lhe confere, o biógrafo apresenta-nos não uma verdade inquestionável acerca da suposta realidade apresentada, até porque se assim o fosse ele estaria na contramão da realidade filosófica que nega a existência de realidades absolutas, mas apresenta-nos aspectos de uma realidade vivida, sob seu olhar, permitindo ao leitor, também, uma multiplicidade de olhares, inclusive sob aqueles escolhidos pelo próprio produtor da obra.

IV - DAS ACHANÇAS



Figura 15 – Sanfoneiro do sertão varzeanovense. Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar.*

(Geraldo Vandré e Théo de Barros)

4.1 Imagens do sertão: viver no lugar, mas não se enxergar nele

Na contemporaneidade os atos de ver e ser visto têm sido fortemente mediados pela cultura visual, de modo que percepções e construções identitárias têm sido impactadas pela vasta gama de sentidos emergentes das muitas imagens que povoam cada vez mais a sociedade. Ao imperar nos mais diversos meios, as visualidades, como postula Martin-Barbero (1999), estão intimamente ligadas aos processos de integração das massas. Do mesmo modo, nos sinaliza Martins e Tourinho (2010, p. 41):

Na sociedade contemporânea, a vitalidade e o poder da imagem são evidentes através da influência que elas exercem sobre a imaginação das pessoas, configurando identidades individuais e coletivas, posições de sujeitos, modos de ver, pensar, agir e, conseqüentemente, de produção e interpretação de significados.

Dentre muitas outras, estas foram reflexões que permearam o desenvolvimento das *Oficinas Formativas com os Professores*. Ao tratar de questões das identidades sertanejas em abordagens nas cinebiografias mediadoras deste trabalho, percebeu-se que tais tratamentos refletem construções sócio-históricas legitimadas e mantidas pela cultura visual. Assim, no processo de transposição didática¹³, alguns docentes desenvolveram atividades objetivando perceber como representações da cultura visual têm refletido na formação identitária dos alunos, e em que medida esses discentes se identificam com estas representações. Aqui apresentaremos e discutiremos atividades desenvolvidas por duas professoras constituintes do grupo de cursistas/colaboradores da pesquisa, às quais se realizaram em duas turmas de 8ªsérie/9º ano, sendo uma das turmas a única de Ensino Fundamental do Colégio Estadual de Icó, composta por 12 (doze) alunos e a segunda, constituída por 20 alunos, da Escola Municipal Dois de Julho – Unidade de Ensino na qual atuam as duas docentes que se integraram ao grupo por solicitações próprias.

¹³ Processo por intermédio do qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan (2006), da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes”.

Para início das abordagens propostas, as professoras propuseram que seus alunos produzissem imagens-texto do sertão. Como resultado das propostas emergiram produções que, a princípio, chamaram atenção por conter elementos representativos comuns compartilhados em quase sua totalidade. Para melhor prosseguirmos nesta discussão tomaremos duas das imagens produzidas pelos alunos, os quais chamaremos Aroeira e Umbuzeiro¹⁴.

Imagem 01



Figura 16 – Visualidade produzida por aluna (AROEIRA) em aula da professora Jurema

Imagem 02

¹⁴ Atendendo a recomendações propostas pelo Comitê de Ética em pesquisa no Brasil, utilizamos nomes de flores e plantas presentes na caatinga – bioma predominante no Nordeste brasileiro, para identificar, de forma fictícia, os sujeitos participantes desta pesquisa.



Figura 17 – Visualidade produzida por aluno (UMBUZEIRO) em aula da professora Jitirana

Quando dos relatos e apresentação das atividades pelas professoras, nos momentos formativos, o primeiro aspecto a chamar atenção foi mesmo a presença de elementos recorrentes nas imagens produzidas pelos alunos. No total foram 26 (vinte e seis) produções, das quais a presença constante de elementos comuns originou a seguinte tabela:

Elementos recorrentes	Nº de vezes que apareceram nas produções visuais dos alunos
Ausência de casas e pessoas	20
Boi morto	12
Espinhos	13
Mandacaru	24
Predominância de cores terrosas	23
Sol	27

Tabela 01 – Elementos recorrentes em produções visuais dos alunos.

Os elementos que marcam as imagens produzidas pelos alunos, de modo generalizado, compõe um sertão marcado por signos como a seca e a miséria. É a representação de uma concepção muito difundida ao longo dos anos, a qual atrelou

e limitou um lugar de múltiplas facetas e identidades a um cenário medíocre, pouco habitável, onde a morte parece prevalecer em detrimento da vida.

Tanto Aroeira quanto Umbuzeiro retratam, de forma bastante enfática, por intermédio dos elementos que compõe suas produções, aspectos que remontam a um dos signos historicamente atribuídos ao sertão brasileiro: a seca, mesmo tendo sido tais produções realizadas no início do mês de março de 2016, cerca de dois meses após um período de chuva considerado bastante significativo pelos próprios moradores da região, como atesta a fala do senhor Xique-xique, em entrevista concedida em 21 de janeiro do mesmo ano para composição da produção audiovisual *Sertão em Movimento*: “Ah, as chuvas têm sido muitas! Graças a Deus, esse ano tem tudo pra ser bom! Há muitos anos não se via tanta chuva assim aqui no nosso sertão.” Em tal contexto, podíamos perceber que a vegetação da região, incluindo Icó, onde Aroeira e Umbuzeiro residem, ainda estava marcadamente verde, havendo um acentuado número de plantas típicas do bioma caatinga, ali predominante, carregadas de flores, como confirma fotografias produzidas pela professora Jitirana juntamente com os alunos e usadas para compor slides (exemplificados nas próximas páginas) produzidos pela mesma para desdobramento desta atividade. Entretanto, Aroeira e Umbuzeiro limitam-se a representar este cenário exclusivamente pelo mandacaru, que em suas produções conta, apenas, com duas discretas flores coloridas.

A representação do sertão feita pelos alunos acima mencionados, bem como as muitas outras de seus colegas que em muito se assemelham às deles, encontra equivalência em muitas outras imagens do sertão que ao longo dos anos têm sido propagadas socialmente, inclusive contando com os aparelhos midiáticos que parecem teimar na manutenção e fortalecimento de tais representações. A maneira como, ao longo dos anos, o sertão tem sido visto se revela em respostas dadas por Umbuzeiro e alguns de seus colegas ao completar uma sentença proposta pela professora: Representei o sertão assim por que...

... eu aprendi que o sertão é assim seco. (UMBUZEIRO)

... talvez porque eu vejo que lá é um lugar de pouca chuva, tem muita caatinga. (MACAÚBA)

... Por causa do calor escaldante e o mandacaru, porque agente mora no sertão e é assim que passa na tv. (MULUNGU)

Nas falas das crianças, por intermédio das respostas dadas à questão da professora, alguns elementos se revelam e parecem conclamar certo desvelo, como o que tange ao fato de os alunos, com exceção do último – Mulungu, se referirem ao sertão como se não se sentissem ou percebessem parte dele. Na fala da aluna Macaúba essa referência é tão forte a ponto de a mesma por ênfase em sua compreensão pelo uso da expressão dêitica “lá”. Ademais, evidencia-se o quanto esta compreensão dos alunos acerca do que vem a ser o sertão está em sintonia com suas formações, incluindo uma cultura do vê como corresponsável em tal processo, ou seja, suas percepções se ancoram naquilo que lhes tem sido mostrado como sertão. As imagens, tanto no plano “táctil” como no imaginado exercem forte influência sobre a forma como esses sujeitos representam e dizem acreditar ser o sertão e os sertanejos. O aluno Umbuzeiro diz, muito claramente, ter aprendido que o sertão é seco tal como ele o representou em sua produção imagética, mas não esclarece que se vê ou vive num sertão que é seco. Tal discurso nos remonta a ideia de um sertão socialmente construído como um lugar unidimensional, castigado pela seca, de onde seus miseráveis moradores buscam fugir. Concepções estas do sertão que têm sido ao longo dos anos sustentadas e legitimadas pela mídia e até mesmo pela escola, as quais contam com a cultura visual como fortíssimo aliado. Nesta perspectiva o sertão mostrado de forma unidimensional e imutável chega a ser estranhado até mesmo por sujeitos que nele habita, como é o caso dos alunos acima mencionados. Um lugar tão e exclusivamente sofrido e sofrível, de fato, consegue conservar e perpetuar a ideia de que “é sempre lá”. O discurso de Mulungu, que a princípio parece dá conta de que o sertão é também o lugar onde ele se insere, traz à tona, de forma escancarada, a influência dos meios midiáticos naquilo que ele entende como sertão, demonstrando que as visualidades chegam a exercer influências, acerca do que ele pensa, maiores que suas próprias vivências. Ao discutir esta relação estabelecida entre mídia, cultura visual e seus reflexos nas formações identitárias das crianças, os professores Irene Tourinho e Raimundo Martins, afirmam:

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo 'cultural-imagético', em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente, informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades. (MARTINS e TOURINHO, 2010, p. 42)

Estigmas como o da seca e da miserabilidade povoam o imaginário de muitas pessoas no que concerne ao sertão, inclusive incluindo boa parte daqueles que nele habita. Nas imagens produzidas pelos alunos a ideia de lugar de miséria é muito bem retratada pela “cabeça de boi morto” colocado sobre a cerca, atestando as consequências da seca em um hábito comum entre alguns sertanejos. Outra figura marcante é a do sol que se faz presente em praticamente todas as produções, recebendo um lugar de destaque, consonante com a ideia de vilanidade que lhe tem sido conferida durante anos. Essas persistências são tantas que durante muitos momentos de socializações de atividades desenvolvidas em sala de aula, ao longo da atividade de formação, professores costumavam relatar acerca da presença de tais elementos nas produções (verbais e/ou imagéticas) dos alunos. Vejamos:

O sol é um elemento que não falta jamais nas produções visuais dos alunos. Eles sempre colocam em destaque, geralmente ele é grande, às vezes tem até olhos e, isso não me parece ser um traço de infantilização, pois aparece até mesmo nas produções de alunos do Ensino Médio. Outro dia achei até engraçado uma colega contar que uma aluna chegou a desenhar um cenário sertanejo com dois sóis e mais: tinha até sol com óculos escuro. Parece engraçado, mas acho que por trás da graça tem algo mais. (PROFESSORA PALMA).

Na medida em que faz seu relato a professora Palma, de forma muito consciente, pressupõe análises acerca do lugar enfático dado à figura do sol em representações dos alunos. Climaticamente, o sertão nordestino é marcado pelo semiárido, onde as secas surgem como um fenômeno climático periódico. Esta é uma das características que mais tem marcado o Nordeste em filmes, romances, canções, noticiários. Nessas frequentes imagens construídas, muitas de forma exagerada dando origem a fantasias e mitos, o sol é mesmo o grande inimigo do sertanejo. Vejamos a definição dada pela pesquisadora francesa Veronique Bulteau: “O sol tropical é um sol maléfico, ‘sol negro’, destruidor e devorador. Ele leva a fome aos animais, aos homens, conduzindo-os a uma morte inevitável. Ele deixa uma paisagem escurecida, queimada”. (BULTEAU, 2016, p. 60).

De fato, sertanejos e sertanejas sempre viveram uma relação intensa com este astro. Relação de muitas dimensões, pois o mesmo sol que ameaça queimar as plantações também orienta o homem em sua sabedoria sertaneja. Muitos produtores rurais ainda se orientam pela posição do astro, fazem previsões bastante certas e tanto no campo quanto na cidade o sol tem sido também usado como fonte geradora de energia. Todavia, não podemos perder de vista que a perpetuação da ideia de que o homem sertanejo está fadado a sua própria sorte numa terra de sol ardente mascara a falta de investimentos em necessárias políticas de convivência com a seca, que inclusive deve compor os cenários escolares, conforme discutiremos de forma mais específica no item posterior.

Voltando às visualidades produzidas por Aroeira e Umbuzeiro, percebemos que outro elemento destacável são os espinhos. Eles ganham destaque, não apenas no mandacaru, mas também na cerca, o que aponta para o fato de grande parte das plantas da região ser, realmente, espinhentas e faz uma referência ao arame comumente usado para fechar os pastos evitando que o gado venha a fugir, demarcando espaços geográficos. Mas, para além das relações com hábitos até certo ponto comuns na vida de sertanejos e sertanejas, metaforicamente, a insistência na utilização do espinho como um símbolo pode também estar atrelada a ideia de terra que abriga sofrimentos, maltrata e machuca seus moradores em razão da sequeidão que lhe marca. De modo geral, o sertão de Aroeira e Umbuzeiro não parece ser marcado como um lugar de alegrias, pelo menos nos termos convencionais. Ao demarcar que as cores só se manifestam no mandacaru – planta de grande resistência – e no sol, eles evidenciam-nos um discurso que tem bases históricas e sociais profundamente arraigadas, de modo que: “A seca foi decisiva para se pensar o Nordeste como um recorte inclusive ‘natural’, climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea.” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 138).

As produções dos discentes podem ser vistas como bastante atravessadas pela concepção de identidade denunciada por Albuquerque Júnior. Tal concepção sustenta-se na ideia do determinismo geográfico e do não dinamismo e singularidade que hoje sabemos marcar as sociedades. Não queremos aqui negar

que a seca e as consequências advindas dela existam, mas proporcionar reflexões que apontem para o sertão como espaço multifacetado, não hegemônico.

Coadunando com essa concepção reducionista de sertão, temos outro aspecto que tem, ao longo de anos, marcado discursos: o de que o sertão é apenas rural. É isso que as imagens produzidas por Aroeira e Umbuzeiro sugerem, inclusive este lugar é deserto, não conta com casas ou pessoas. Na produção de Aroeira há um cenário quase desértico, marcado pelo tom amarronzado do solo onde só o mandacaru consegue sobreviver ao sol que lhe mira. Umbuzeiro traz traços distintos, mas também de aproximação: é um sertão assolado pela fome que mata o gado, ocupado quase que em sua totalidade por um mandacaru que mantém-se verdejante e até, mesmo discretamente, florido, sugerindo que somente essa planta consegue resistir ao duro sol que se posiciona à direita do quadro visual. A propagação destas concepções tem sido refletida na produção visual que circula, generalizadamente, no Brasil. Exemplos disso podem ser encontrados no corpus da produção fílmica que tratamos nesta pesquisa.

Ao fazermos um levantamento quanto às visualidades cinebiográficas mais assistidas pelos alunos participantes da pesquisa, percebemos um acentuado destaque para duas delas. No grupo de 81 participantes, 73 assinalaram ter assistido a *Dois filhos de Francisco* (2005) e 22 a *Gonzaga – De Pai Para Filho* (2012), como atesta o gráfico abaixo:

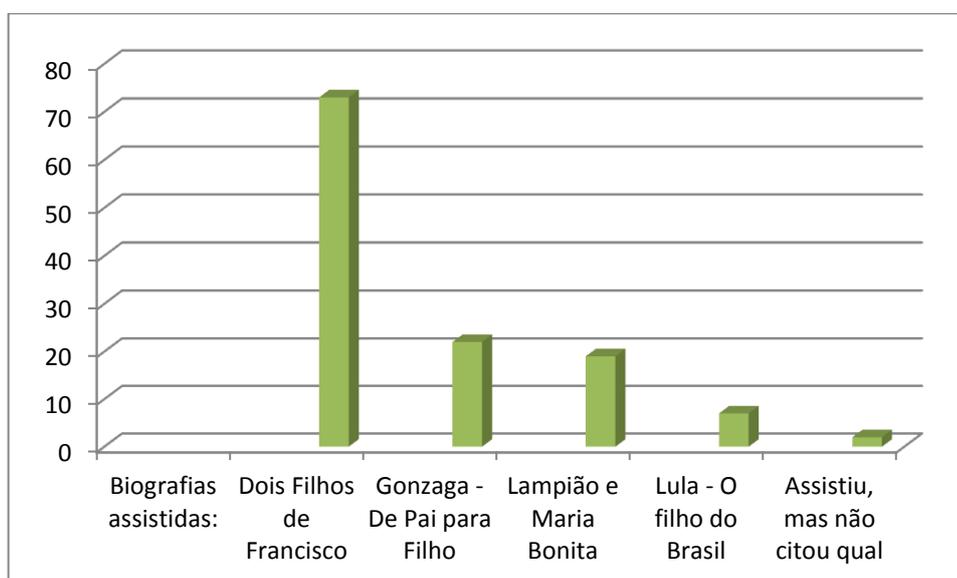


Figura 18 - Gráfico 02: Cinebiografias que “retratam” a vida de indivíduos de origem sertaneja, mais assistidas pelos alunos/sujeitos da pesquisa.

Nas duas cinebiografias mais assistidas pelos alunos/sujeitos da pesquisa, aspectos como os mencionados acima são percebidos de forma bastante evidente. Podemos destacar, por exemplo, a referência ao sertão rural e castigado pela miserabilidade em que vivem os cantores Zezé de Camargo e Luciano e sua família (retratados na produção de Breno Silveira: *Os Dois filhos de Francisco*, 2005), antes de irem para a cidade em busca de melhoria da qualidade de vida que nos seus casos estava atrelada ao reconhecimento e sucesso musical.

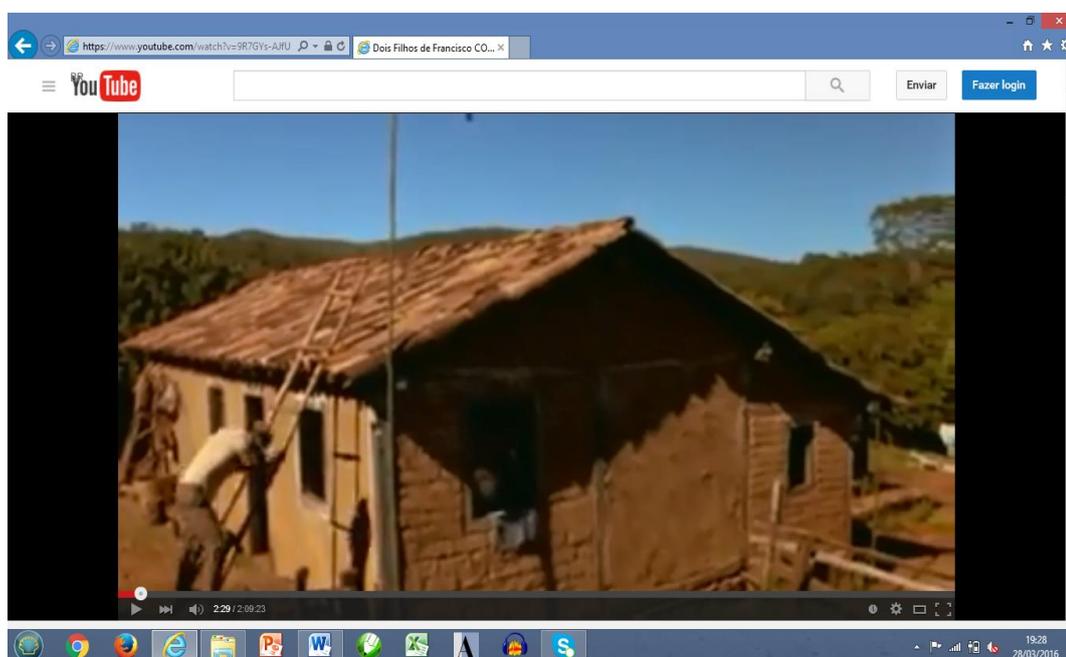


Figura 19 – Seu Francisco, pai de Zezé de Camargo e Luciano (interpretado por Ângelo Antônio) descendo do telhado de sua casa em Pirenópolis, interior de Goiás. Frame extraído aos 2m29s, da cinebiografia *Dois Filhos de Francisco*, versão disponível no You Tube.

O frame acima se propõe a retratar um sertão que para muitos ainda o é exclusivamente assim: rural e miserável e, aqui vale destacar que, neste caso, esta visualidade adquire maior propriedade para dizer o que diz, pelo fato de ela emanar de uma produção cinebiográfica que, portanto carrega um status de verdade muito grande. Nesse ínterim, cabe-nos ressaltar o fato de que as cinebiografias como

qualquer outra produção imagética constituem-se socialmente situadas, ideológicas e encharcadas de valorações sociais. Os velhos e não inocentes discursos de que o sertão caracteriza-se exclusivamente como rural, desolante, feio e até mesmo improdutivo e inalterável possuem bases sólidas e optar por deixá-los continuar a emergir pode parecer muito certo em produções fílmicas, razão pela qual insistimos na ideia da necessidade da desconstrução destes discursos unilateralizados e redutores de um espaço e um povo que não são incólumes.

É interessante destacar que conforme definido pelo mapa das sub-regiões do Nordeste (imagem abaixo), o estado de Goiás, onde a cinebiografia *Os Dois Filhos de Francisco* é narrada, não se insere no território considerado constituinte do sertão nordestino brasileiro, mesmo assim os alunos/sujeitos da pesquisa ao responderem o questionário destacam esse lugar como se assim o fosse. Neste aspecto temos a reprodução e confirmação da supracitada concepção de sertão corrente na sociedade, a de que tal espaço é apenas rural.



Figura 20 – Mapa das sub-regiões do Nordeste. Disponível in: ANDRADE, Manoel Correia de. *A terra e o homem do Nordeste*. São Paulo, Brasiliense, p.21.

Salientamos que a definição de sertão do ponto de vista físico-geográfico é apenas mais uma das muitas definições que podemos encontrar. Definições que têm sido modificadas ao longo dos anos, conforme destaca Vasconcelos, 2007:

No Brasil as imagens de sertão vão se transformando de acordo com o período histórico; por ser esse um conceito abrangente e movente, será utilizado de diversas formas de acordo com os interesses e as conveniências, tanto de uma elite intelectual quanto do artista popular que produz opiniões e pensamentos sobre o país. Desta forma, criam-se novos sentidos que tomam lugar das significações passadas e ampliam os sentidos construídos anteriormente. (VASCONCELOS, 2007, p. 59).

Dentre as vastas definições, podemos notar grande ênfase dada à concepção de sertão como espaço interiorano que pode ser identificado em todas as regiões do Brasil.

A partir do século XIX, o sertão será associado a uma ideia muito comum nos dias atuais, na qual este faz referência às regiões semiáridas, principalmente situadas no antigo Norte, apesar disso é importante guardar clareza de que, até então, o seu significado não se restringe a nenhum espaço geográfico específico, aparecendo como uma categoria que identifica todo interior do Brasil.[...] (VASCONCELOS, 2007, p. 59).

A concepção de sertão limitado a espaço rural fica bastante evidente também em mais uma das produções fílmicas que compõe o *corpus* deste: Gonzaga – De Pai Para Filho. Nesta temos um sertão marcado por solos rachados, cactáceas e pouquíssimas cores diferentes das oriundas das cartelas do preto e do cinza. Este sertão “pintado” pelo produtor da película é sem dúvida o sertão que ele sabe ter sido construído nos imaginários sociais, de modo que ao não romper com as expectativas acerca de tal lugar ele se mantém num lugar comum, mostrando mais uma vez um lugar inerte e homogeneizado.



Figura 21 - Luiz Gonzaga – fase jovem (interpretado por Land Vieira) indo vender sua sanfona para ir embora para Fortaleza. Frame extraído aos 29m18s, da cinebiografia Gonzaga – de Pai para Filho, versão disponível no You Tube.

Em ambos os casos o sertão é um lugar do qual se deve fugir. Concepções como essas atravessam os discursos dos alunos e alunas sertanejos participantes da atividade desenvolvida pela professora Jitirana e aqui discutida. Ao complementarem a afirmação dada: Para mim o sertão é..., as respostas dos meninos e meninas revelam, dentre outras questões relevantes para nós, o fato de que muitos deles acreditam ser o sertão um outro lugar completamente diferente do que eles se inserem. Vejamos algumas falas:

...muito seco, cheio de mandacarus. (MACAÚBA)

...um lugar de pessoas sofridas e pobres. (JUAZEIRO)

...um lugar de muito sol e um lugar muito seco e pobre. (CAROÁ)

De modo análogo e ainda mais preciso ao atribuir respostas à terceira questão, na qual deveriam completar a sentença: Sertanejos e sertanejas são..., os alunos mais uma vez fazem emergir suas não identificações com o lugar que acreditam ser o sertão nordestino brasileiro. Vejamos:

... pessoas que moram no sertão, eles tem a pele queimada pelo sol.
(MALVA)

...caipiras, vaqueiros, etc que trabalham na roça. (CAROÁ)

...os que moram no sertão, eles são pobres, caipiras e gostam de produzir músicas. (CANAFÍSTULA)

Mais uma vez as falas dos meninos e meninas que não conseguem se ver como sertanejos, pelo menos nos moldes do sertão construído historicamente, atesta o quanto a ideia de sertão como lugar hegemônico e a concepção de identidade como fenômeno biológico, marcada pela fixidez e o determinismo ainda povoa muitos imaginários, em especial quando tratamos do sertão e dos sertanejos. Na medida em que lugares e sujeitos são tomados como imutáveis temos também o surgimento e a manutenção de estereótipos, como o do sertanejo caipira que em muitas mentalidades é, de fato, o sujeito ignorante, de fala torpe e hábitos pouco sociáveis que habita o Nordeste e logo o suposto sertão totalmente rural. Este estereótipo é notavelmente revelado nas respostas, acima destacadas, dadas pelos alunos Caroá e Canafístula. Nas falas dos alunos, o sol mais uma vez aparece como forte referência caracterizadora do sertão e não apenas pelo fato de climaticamente termos um território marcado pelo semiárido, mas o que se tem é, novamente, o sol assumindo um lugar de vilanidade. Ele é aquele que queima os “vaqueiros e caipiras” que moram e trabalham na roça, que também queima as plantações e as possibilidades de melhorias na qualidade de vida. Esse discurso, muito recorrente, mascara a falta de investimento em estratégias de convivência com a seca e nega o fato de ser este um território ricamente produtivo. Ainda, a segunda resposta dada pela aluna Canafístula permite-nos, mais uma vez, evidenciar que para tais alunos, ser sertanejo, nas perspectivas atestadas pelos discursos, até então vigentes na sociedade, não é algo familiar a eles. Ao descrever o desenvolvimento de sua proposta de atividade, a professora Jurema, também, traz à tona o distanciamento entre o espaço reconhecido como o sertão habitado pelos alunos e o que aprenderam ser sertão e acabam por reproduzir:

Eu comecei a aula pedindo que eles desenhassem o sertão e, nesses desenhos apareceram as imagens que a mídia traz do sertão: um sertão seco, com tanto sol que chegava a ter dois sois num desenho só. Então eu fiz uma discussão chamando a atenção deles, fui perguntando: E esse sertão onde é que fica? Perguntei a um porque desenhou um cangaceiro

com roupas de couro e eles responderam: Ah, aqui agente não anda assim não, só um ou outro que é vaqueiro. Então eles perceberam que o sertão que desenharam não tem a ver com o sertão onde moram, e que não é assim, que tem seca, tem, mas não é só isso. (PROFESSORA JUREMA)

O relato da professora destaca seu relevante papel de professora mediadora que se dispõe a favorecer reflexões que apontam para a desconstrução de estereótipos, como o de que todo sertanejo é um cangaceiro que vive vestido de couro. Os próprios alunos, nas respostas dadas, assinalam o dinamismo identitário também apontado por Bulteau (2016, p.72).

Há alguns anos, os vaqueiros vestiam-se inteiramente de couro, perneiras, gibão ou colete, chapéu por causa dos espinhos da caatinga, colocados sobre a roupa para vigiar, contar ou conduzir seu rebanho. Esta tradição parece cair em desuso pouco a pouco, substituída por um vestuário mais atual (jeans de algodão, boné...).

As professoras Jurema e Jitirana, ainda relataram, que como desdobramento destas atividades propuseram e desenvolveram, subsequentemente, outra relevante atividade com seus grupos de alunos. A professora Jitirana e seus (todos da turma) saíram do espaço escolar para contemplar e realizar registros fotográficos das variadas espécies de flores que naquele momento tornavam o sertão no qual se inserem ainda mais belo. A significativa produção imagética foi usada para elaboração de slides que mediaram discussões em sala, onde o objetivo, conforme identificamos na sequência didática da professora, fora chamar atenção para a percepção de que o sertão é também um lugar de belezas, cores e flores variadas.



Figura 22 - Slide produzido e utilizado em sala de aula pela professora Jitirana. Fotografias: professora Jitirana, 2016.

Ao avaliar a atividade desenvolvida, a professora Jitirana destacou:

Esta atividade foi muito produtiva. Quando saí com os alunos, nos entornos mesmo da escola, andamos no máximo um quilômetro e pedi que eles observassem as belas flores do nosso sertão e que me mostrassem-as para que eu pudesse fazer as fotos, percebi que os alunos olharam com outros olhos para o lugar onde vivem. Muitos deles passam naquele trajeto com frequência, mas o que mais me chamou atenção foi que uma aluna me disse que não sabia que mandacaru produz flores.

Para Martins (2011, p. 76) “Imagens nos interpelam e nos formam.” Podemos compreender que essa afirmação encontra forte aporte no fato de a aluna, segundo relato da professora, revelar o desconhecimento de que o mandacaru produz flores. Embora a planta esteja tão presente no dia a dia de tal aluna, a mesma sinaliza que o conhecimento que tem de tal planta advém das imagens que circulam de forma predominante nos mais diversos meios sociais. Em tais meios o mandacaru é mostrado, frequentemente, como símbolo de resistência às duras secas, sendo uma planta sem graça, exclusivamente espinhenta.

Ao relatar acerca da surpresa demonstrada pelos alunos ao contemplar as cores advindas das várias flores presentes no sertão, a professora permite-nos, mais uma vez, perceber o distanciamento existente entre um sertão real, multifacetado e o sertão socialmente construído de forma negativizada e que vem, ao longo de anos, contando com uma cultura visual que, insiste em legitimar e perpetuar discursos carregados de equívocos e estereótipos. Perceber esse distanciamento parece ser a primeira tarefa necessária para o rompimento com as errôneas e limitadoras cristalizações que ainda, lamentavelmente, encontram respaldo social.

De forma análoga, a professora Jurema, contando com sugestão dada em um dos momentos de (auto) formação, numa excelente atitude de favorecimento da autonomia que marca o protagonismo estudantil, propôs que seu grupo de alunos, também, produzissem imagens fotográficas. Ela mesma ao descrever tal atividade, afirmou-nos: “Então eu pedi que mostrassem o sertão para além daquilo que aprenderam como sertão, através de fotos produzidas por eles mesmos”.



Figura 23 – Imagens produzidas por alunos durante desenvolvimento de Sequência Didática da professora Jurema. (À esquerda: Plantação irrigada de milho; À direita: Barriguda – árvore muito presente na composição do bioma caatinga – florida).

Nas imagens acima, diferentemente dos desenhos inicialmente por eles produzidos, os alunos retratam um sertão verde e produtivo, onde a irrigação aparece como alternativa para o convívio com a seca (imagem à esquerda) e também um sertão bonito, florido (imagem à direita), de modo que como bem ressaltou a professora

Jurema, sinalizam para o fato de que “o sertão que desenharam não tem a ver com o sertão onde moram”, pois o sertão desenhado é aquele midiaticizado, socialmente construído, marcado pela imutabilidade dos espaços e dos sujeitos. Já o sertão fotografado (onde eles vivem) é um lugar em movimento, que se constrói e reconstrói num dinamismo constante.

4.2 Ecos de uma educação (des) contextualizada

Conforme já mencionamos o lócus principal da pesquisa aqui tratada, o Colégio Estadual do Icó, constitui-se como uma escola situada em um espaço rural do sertão baiano. Desse modo, interessou-nos compreender como questões concernentes às identidades sertanejas no espaço rural têm sido contempladas pelas práticas docentes. Para tal, em primeiro momento, procuramos aos professores, por intermédio do questionário aplicado: A escola em que atuamos situa-se num espaço sertanejo rural, você costuma considerar isso ao elaborar seus planos de curso e aulas? As respostas dadas compuseram os dados mostrados pelo gráfico:

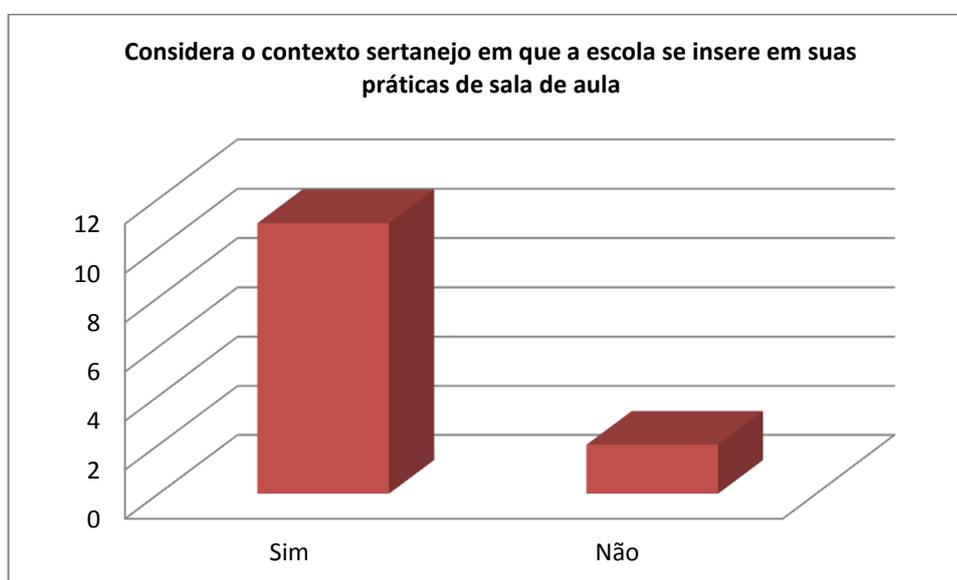


Figura 24 – Gráfico 03: Número de professores que consideram e que não consideram o contexto escolar para desenvolvimento de suas práticas docentes no Colégio Estadual do Icó.

No instrumento de coleta dos desejados dados, esta questão era de caráter semiaberto, de forma que ao responder o professor era, também, convidado a justificar sua resposta. Assim, dentre as respostas afirmativas à pergunta, destacamos as seguintes:

Contextualizando os conteúdos trabalhados à realidade, mas na verdade, isso acontece mais nas aulas em que direciono, sempre que possível, os conteúdos. (MALVA-FINA)

Tentando adequar os conteúdos à nossa realidade, levando em consideração as condições físicas da escola e as peculiaridades de nosso alunado. (BURITI)

Nosso currículo não contempla especificamente os conteúdos voltados à nossa realidade, mas procuro adequar quando possível os assuntos à realidade local. (PEREIRO)

Procuro relacionar os conteúdos à realidade local. (JUREMA)

As falas dos professores revelam que há o reconhecimento da necessidade da contextualização em suas práticas docentes, entretanto esses mesmos agentes também demonstram que existem lacunas a impossibilitar que, de fato, tenham-se práticas pedagógicas contextualizadas, de modo que a realidade sertaneja-rural em que a escola se insere seja elemento fundante das abordagens e saberes construídos em tal espaço. Podemos inferir que frente ao supracitado reconhecimento da relevância contextual, existem ações tímidas em desenvolvimento, às quais são sinalizadas com expressões do tipo: “procuro” e “tentando”.

Ao relatar “... mas na verdade, isso acontece mais nas aulas em que direciono...”, a professora Malva-Fina, permite nos inferir que não há um projeto de Educação Contextualizada direcionando as práticas, mas ações esporádicas que chegam a contemplar questões tangentes ao contexto sociocultural escolar. Esta afirmação se confirma nas palavras do professor Pereiro que ressalta claramente a dissonância entre o contexto e o currículo escolar tomado pela Unidade de Ensino, salientando mais uma vez que fica a cargo dos professores fazerem as adequações que julgarem viáveis para que se tenha uma melhor integração entre escola e realidade circundante.

A questão da inadequação curricular, sinalizada pelos professores, lamentavelmente ainda é refletida em grande parte das escolas rurais brasileiras, de modo que isso nos permite afirmar que, em muitos casos, temos escolas no campo¹⁵, mas não do campo e, neste caso vale ressaltar que isso não constitui uma questão de responsabilidade exclusiva dos educadores. Existem questões de ordens histórica, social e política que justificam a instauração, a legitimação e a manutenção de uma escola que supervaloriza os saberes construídos nos espaços urbanos em detrimento daqueles que se constroem continuamente nos mais diversos meios rurais. Ao tratar da ideia do rural como sinônimo de atraso que historicamente povoou e ainda povoa imaginários, atribuindo a este um lugar inferiorizado, Leite (1999) nos favorece uma oportuna reflexão acerca das reverberanças destas concepções nos olhares direcionados aos sujeitos habitantes de tal espaço:

Historicamente, os agricultores/agricultoras sempre foram vistas como pessoas desprovidas de valores, de capacidade de sistematização de seu trabalho ou capacidade para tarefas socialmente significativas, pessoas que deveriam ser assistidas e protegidas. (LEITE, 1999, *apud* BRAGA, 2007, p. 39).

Assim, em contrapartida, os espaços urbanizados sempre estiveram associados à produção de conhecimentos válidos. O que se percebe é que com a urbanização e a industrialização, o espaço urbano configurou-se como o espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social (RICCI, 1999).

Nesta perspectiva, a escola, tradicionalmente, assumiu um lugar e, por consequência, um currículo que reflete concepções sócio-históricas. Logo, “O que temos visto é que o processo educativo, com todos os seus componentes (normas, metodologia, currículo, educadores, educandos, etc), sempre foi estruturado ou organizado com base no instituído.” (BRAGA, 2007, p.36).

¹⁵ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) propostas pelo Ministério da Educação para a Educação Básica, Educação no Campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. Ainda, propõe que a Educação no Campo deve ser destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como servir também como denominação a educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena. Na Educação no Campo, é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Retomando às respostas dadas pelos professores à questão acerca das conexões estabelecidas, ou não, entre suas práticas docentes e o contexto de inserção escolar, ainda julgamos viável destacar aquilo que pontuou um, dentre os dois professores que responderam negativamente tal questão:

Essa escola é rural, mas os livros que recebemos são os mesmos da cidade, assim fica difícil contextualizar. A direção tentou a implantação de um curso técnico em agricultura, mas não conseguiu. (PROFESSOR MARMELO)

O professor ressalta o quanto existem questões externas a ecoar nas práticas que ora se afastam de uma perspectiva contextualizada, ora procuram se aproximar de fazeres pedagógicos mais coerentes e necessários. Ao referir-se aos Livros Didáticos, como fator que dificulta as práticas que se pretendem alinhadas às questões contextuais, por serem os mesmos propostos para as escolas da cidade, o professor Marmelo permite-nos apontar para uma educação de bases monoculturais, que ao tratar “diferentes” de forma “igualitária”, como se fosse possível homogeneizar os sujeitos, acaba por silenciar sujeitos, invisibilizando seus saberes. De acordo com Rios (2011, p. 172):

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada em uma visão essencialista, universalista e igualitária, que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, em contrapartida, a roça constrói seus saberes a partir da acolhida nas histórias de vida, nas crenças, nos valores e na experiência dos alunos e alunas da roça [...].

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o professor Marmelo destacar uma válida tentativa da direção da escola em implantar um curso Técnico em Agricultura em tal Unidade de Ensino. De fato, a concretização desta ação poderia mostrar-se como fundante para o direcionamento de olhares mais aguçados para o contexto socioescolar, embora possamos também depreender desta afirmação que há atrelamentos muito fortes, condicionando abordagens contextuais a situações específicas. Aqui, também, não deixamos de considerar que todas essas questões são, extremamente, atravessadas pela formação do professor, ou mais especificamente, pela ausência dela para o tratamento adequado de tais questões. Assim, temos ações válidas, mas de certo modo esporádicas, como é o caso dos projetos temáticos que se limitam a dados períodos letivos.

Para estabelecimento de um contraponto mais preciso entre os olhares dos distintos sujeitos que compõe o espaço escolar em questão, propusemos aos alunos, no questionário por eles respondido: A escola em que atuamos insere-se em um espaço sertanejo e rural. Você percebe que:

- a) Os professores demonstram preocupar-se com isso e costumam desenvolver aulas que lhe permitem discutir suas vivências e interesses enquanto sujeito sertanejo;
- b) Os professores parecem considerar pouco estas questões no desenvolvimento de suas aulas.

As respostas dadas pelos alunos, podem ser compreendidas como confirmação de que neles as inserções contextuais nas práticas docentes têm ressoado de forma limitada. Vejamos o gráfico:

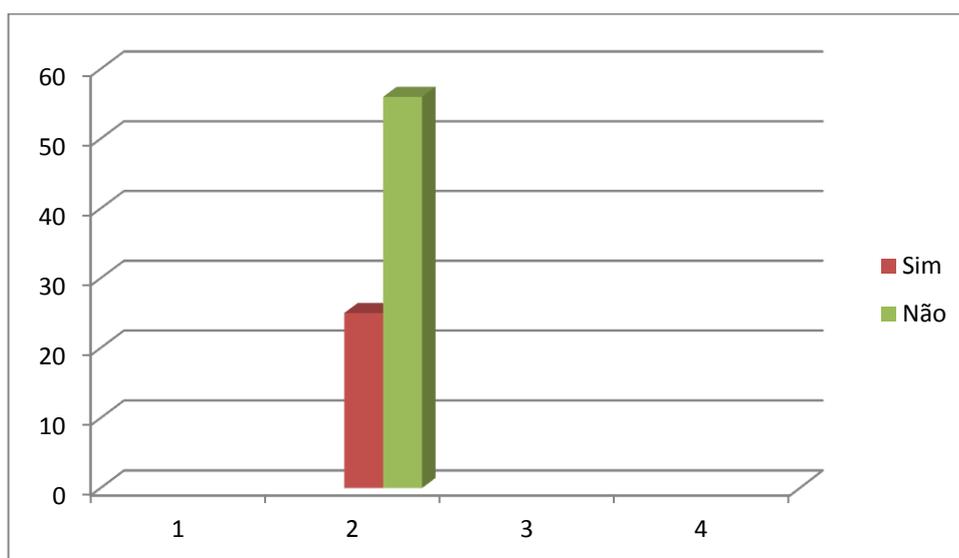


Figura 25 - Gráfico 04: Número de alunos que percebem relações de contextualização nas práticas docentes.

O período de aplicação do questionário aos alunos se deu meses depois do desenvolvimento de um projeto temático, interdisciplinar que teve duração de uma unidade letiva, intitulado: *O Meu Nordeste*. Tal projeto estruturou-se em torno de objetivos bastante plausíveis para a realidade socioescolar. No mesmo, o objetivo geral propunha:

Compreender o espaço do semiárido nordestino para além do que é comumente mostrado pela mídia, adotando uma postura reflexiva de valorização e busca de alternativas de convivência com este espaço tão dinâmico e rico em suas distintas representações, fornecendo ao alunado instrumentos que o leve a observar, compreender, analisar, criticar e relacionar as múltiplas linguagens que o cerca. (PROJETO O MEU NORDESTE, desenvolvido no Colégio Estadual do Icó no ano letivo de 2015).

Ao longo do desenvolvimento do supramencionado projeto, várias atividades relevantes foram desenvolvidas e, sem dúvida, muitas aprendizagens significativas construídas.



Figura 26 – Professor Pereiro (parceiro/colaborador da pesquisa) discutindo com alunos conceitos geográficos - cartográficos e sociais, sobre sertões, no pátio da escola. Fotografia: Edilene Alcântara, 2015.

Assim, ressaltamos o fato de a escola não permanecer alheia à tão necessária contextualização, embora a mesma ainda careça alinhar suas propostas de modo a firmar-se num lugar que olha para seus “arredores” de forma consciente e constante. Os próprios professores destacam que embora procurem olhar para este contexto, as abordagens têm sido superficiais:

Na verdade quando agente trabalha, também trabalha de maneira tímida, passando, tentando, às vezes tirar alguns mitos, mostrando que o sertão não é só seco, mas essa questão de orientar para que o aluno conviva com esta realidade, mostrando alternativas, não. Nós não temos feito isso não.
(PROFESSORA MARIANA)

A professora Mariana permite-nos estabelecer uma relação entre sua fala e o objetivo geral, anteriormente citado, proposto para o projeto intitulado *Meu Nordeste* elaborado e desenvolvido na escola. Tal objetivo propunha:

Compreender o espaço do semiárido nordestino para além do que é comumente mostrado pela mídia, adotando uma postura reflexiva de valorização e busca de alternativas de convivência com este espaço tão dinâmico e rico em suas distintas representações [...].

Tal relação permite-nos inferir que há um interesse no desenvolvimento de uma educação que olhe para sua realidade para além da superficialidade, esporadicamente. O que o objetivo do projeto propõe é algo que não poderia ser alcançado em uma unidade letiva, há a sinalização para uma Educação Contextualizada ao semiárido. Desse modo, nota-se que há um grande distanciamento entre o pretendido, posto teoricamente e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Estadual do Icó. Nesta mesma perspectiva, outro professor assinala:

[...] Eu tenho certeza que falta contextualizar, contextualizar conteúdo, contextualizar estratégias de ensino, contextualizar à própria realidade do aluno. A gente foca mais no âmbito geral do cenário educacional, por exemplo, agente tem a visão de que o ensino médio é aquele curso preparatório para o ENEM, preparatório para o vestibular [...] a gente, não foca, até porque a educação aqui não é técnica, não é profissionalizante [...] achamos assim: que o menino tem que ir para a Faculdade. Tem alunos aqui que querem estudar Agronomia, que tem as terras lá, cuida da terra e gosta da terra e essa realidade dele a gente não está contextualizando [...]
(PROFESSOR JACARANDÁ).

O professor Jacarandá, também, reforça a ideia de que a escola, em seu fazer pedagógico, por vezes, ainda mantém-se distanciada da realidade vivenciada por seus alunos. Tal professor, ainda, vai mais além ao estabelecer uma relação entre aquilo que a escola propõe em seus documentos orientadores e sua prática cotidiana. Vejamos:

Nós estamos sendo incoerentes com nossa visão e missão de escola, onde diz: Ser referência em Educação de qualidade, valorizando e fortalecendo a cultura e a identidade local. E nós estamos mesmo tendo esta visão? Não estamos! Tá ali só no papel, na teoria (PROFESSOR JACARANDÁ).

Ao reforçar o afastamento entre o que concebem como necessidade - um fazer pedagógico que prime pelo fortalecimento identitário e cultural, numa perspectiva contextualizada, o professor Jacarandá, remete-nos a um discurso muito presente e bastante consistente, o de que há carência de práticas formativas contínuas que permitam aos docentes não apenas reflexões, mas a viabilização de alternativas operacionais para interferência em suas práticas para que, de fato, haja uma harmonia entre o que acreditam e o que conseguem fazer em suas salas de aula. A professora Mariana corrobora com esta concepção, ao afirmar:

Todo ensino tem a ver com nossa formação, por exemplo, eu não tenho esta formação específica para trabalhar nessa perspectiva da convivência com o semiárido, com a caatinga. Não tenho propriedade [...] Os projetos ficam mesmo superficiais.

As questões trazidas pelos professores no que tange à formação, são muito significativas, uma vez que, conforme já mencionamos, embora eles revelem, enfaticamente, compreender a importância, não é mesmo uma Educação Contextualizada com o semiárido que a escola tem desenvolvido. Desse modo, tomamos aqui a fala de Braga (2007, p. 44) para afirmar que esta efetiva contextualização pressupõe:

Entender a Educação para além do instituído, ou seja, das definições funcionais e estruturais, que aprisionam e restringem o processo educativo à transmissão e aquisição de conhecimentos e de habilidades da gestão, para que, de forma individual, encontre um lugar no mercado. A Educação precisa ser considerada como um processo de construção e reconstrução das experiências vivenciadas pelos sujeitos, como um processo convivial, em que os sujeitos dão vazão às suas identidades uns com os outros, criando várias socialidades, numa congruência e conhecimentos entre os seres e destes com o meio; enfim, como um processo sociocultural, em que os sujeitos resgatam, constroem e ressignificam práticas, saberes e experiências numa perspectiva crítica e criativa de empoderamento individual e coletivo e de construção e valorização integral dos seres humanos e do meio em que vivem.

Essa perspectiva de educação tem bases muito mais sólidas do que aparenta, pois implica em apontar “para a necessidade de se pensar a Educação em novas bases teórico-políticas, teórico-pedagógicas e institucionais” (BRAGA, 2007, p. 43)”. Mediante tais questões, podemos inferir que, realmente, ainda que de forma inconsciente, a escola tem contribuído para a sustentação e manutenção de discursos errôneos, estereotipados, unilateralizados e reducionistas acerca do sertão e das identidades sertanejas, pois na medida em que limita-se a tratar superficialmente tais questões enfraquece-se frente a tantos outros mecanismos históricos, dentre os quais a cultura visual que em suas muitas manifestações tem encontrado respaldo para a perpetuação destas formas de olhar para o outro e para si. Nesse ínterim, nossa proposta de formação justifica-se e ganha relevância, por visar o favorecimento de reflexões que norteiem para um trabalho que prime pelo aguçamento de olhares.

4.3 Práticas do olhar em abordagens de sala de aula: de lugares comuns a lugares outros

Os estudos da cultura visual que abordam a inserção da mesma nos espaços escolares nascem, sobretudo, da percepção de que o ato de ver para além do aparente é algo que precisa ser ensinado. A cultura visual procura colocar em pauta a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27). Nesta perspectiva o que se almeja é mais do que a interpretação, mas a compreensão crítica. Segundo Quintana (2012) “a educação pela imagem deve ser proposta sob a égide da criticidade. Assim, poderemos saber como lê-la e como vê-la e, nesse sentido é necessário buscar o obtuso e não só o óbvio.” Desse modo, e frente à desenfreada produção imagética que inunda cada vez mais as sociedades contemporâneas, espera-se que a escola possa tomar as imagens não mais como elemento ilustrativo e/ou complementar dos textos ditos verbais que durante muito tempo deteve lugar quase que exclusivo nas práticas formativas em sala de aula. “Como campo emergente de investigação, a

cultura visual quer ajudar aos indivíduos e, principalmente, aos alunos, a desenvolver uma visão crítica em relação ao poder das imagens”. (MARTINS, 2011, p.72). Para Tourinho (2011, p. 4)

A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.

Assim, podemos inferir que trabalhar pedagogicamente com imagens pressupõe refletir sobre seu poder e força polissêmica. Pressupõe, ainda, “compreender que nem todos veem a mesma coisa quando olham algo e, portanto, a escola necessita refletir sobre como vemos e porque vemos de determinadas maneiras”. (TOURINHO, 2011, p.6).

Os dispositivos utilizados (questionário e entrevista) puderam favorecer-nos algumas significativas percepções, às quais sinalizou-nos, sobretudo para a percepção do quanto o trabalho com as imagens, na perspectiva da cultura, visual ainda carece ser discutido, refletido e praticado. Neste ínterim, passamos a nos situar perguntando aos professores da Unidade Escolar acerca do espaço ocupado pelas produções visuais em suas práticas de sala de aula. Dentre as respostas que nos foram dadas, destacamos:

Em história eu uso muitas charges, quadros (obras de artes – telas). Mas, tem a questão da falta de equipamento para uso das imagens. Às vezes eu tenho um vídeo de três, quatro minutos para iniciar minha aula. Logo penso: compensa levar os meninos para a sala de vídeo, ligar equipamentos, por três minutos? Às vezes quero levar uma charge, ou outra imagem que não está no livro do aluno, mas nem sempre tem como imprimir colorido (PROFESSORA JUREMA).

A fala da professora Jurema nos revela por seus ditos e também por seus não ditos, uma vez que estes nos convergem a sentidos que deles emanam. Ao relacionar alguns artefatos visuais à disciplina história, podemos inferir uma concepção ainda limitadora de uso da imagem. Os discursos remetem, frequentemente, a

compreensões de que em alguns componentes curriculares o trabalho com a imagem é possível, já em outros não. O discurso da professora Jurema ainda é complementado por sua colega Mariana ao afirmar: “Eu acho que depende muito da disciplina, do assunto que está sendo trabalhado”. Nesta perspectiva, os professores parecem não perceber as visualidades como produções híbridas, transversais, portadoras de sentidos múltiplos e moventes, capazes de possibilitar reflexões várias sem prenderem-se a campos específicos do conhecimento.

Outra questão, não menos relevante, e que depreendemos da fala da professora Jurema é a que aponta para problemas de ordem estrutural na escola. Ao sinalizar que precisa levar os alunos para uma sala específica (a de vídeo) para trabalhar com imagens, ela contribui para a confirmação de que o visual não é concebido como rotina, e sim como excepcional.

Concepções como as expressas pelos professores, e mencionadas acima, centram-se em um lugar ainda limitador do trabalho com a imagem, pois, mesmo inconscientemente, não reconhece as visualidades como construções sociais situadas, atravessadas por elementos culturais e ideológicos, sendo híbridas de sentido. Assim, concordamos com Gomes (2012, p. 28) ao afirmar que “O ensino escolar toma a linguagem verbal como principal veículo de conhecimentos válidos. A linguagem imagética figura como coisa suplementar, algo que só se firma pela ausência de outrem ou serve para ilustrar”.

Coadunando com a ideia de as visualidades ainda serem tomadas de forma pouco exploradas no contexto de sala de aula, a professora Jurema ressalta-nos: “Às vezes eu tenho um vídeo de três, quatro minutos para iniciar minha aula. Logo penso: compensa levar os meninos para a sala de vídeo, ligar equipamentos, por três minutos?” Podemos inferir, mais uma vez, que temos visualidades sob abordagens que as limita a elementos ilustrativos, complementares, não sendo percebidas e tomadas como ricas produções para mediar discussões várias, uma vez que os significados e sentidos que delas emergem não se esgotam em si mesmos. Logo, como nos afirma Tourinho (2011, p. 06) “trabalhar pedagogicamente com imagens pressupõe refletir sobre seu poder e força polissêmica”.

As percepções acima discutidas, também se fizeram complementadas em respostas dadas por alguns dos professores na segunda pergunta da entrevista proposta. Para a questão: Ao utilizar produções visuais em sala de aula, você costuma tomá-las como textos principais ou complementares? De tal questionamento emergiram respostas tais como:

Trabalhar com as imagens eu trabalho. Não com tanto afinco, mas em um ou outro momento, a depender do conteúdo que está sendo abordando (Malva-Fina).

Sinceramente, costumo usar mais como complementares mesmo. Sei que poderia até explorar mais as imagens, mas essa questão também tem a ver com nossa formação, porque as imagens que chamam atenção dos meninos estão ligadas à tecnologia. Nem todos os professores estão preparados para usar esses recursos também. Eu acho que ainda é de forma tímida mesmo que as imagens apareçam nas aulas (Mariana).

Textos complementares. A não ser no campo da cartografia (Pereiro).

A partir das falas dos professores inferimos que, de fato, o lugar dispensado para as visualidades nas suas salas de aula ainda é secundário, ou como bem ressalta a professora Mariana, “tímido”. Ao mencionar que as imagens aparecem em sala de aula, a entrevistada reconhece o fato de os artefatos visuais chegarem à escola como têm chegado aos mais distintos espaços sociais, mediante o poder de alcance que detêm, sobretudo devido ao impulso recebido das novas tecnologias da comunicação e da informação. Imagens estão por toda parte e na escola não poderia ser diferente. Todavia, a professora sinaliza para o fato de ser mesmo como recurso complementar que as imagens se inserem no contexto escolar. De modo análogo, os colegas de Mariana, são precisos em afirmar que é mesmo de forma complementar que as visualidades mediam algumas de suas práticas, inclusive retomam a percepção de que as imagens podem se apresentar como motivadoras de aprendizagens em momentos específicos, estando estes condicionados ao programa previsto para dados componentes curriculares.

Trazendo para nossa abordagem postulados da Análise do Discurso, remetemo-nos ao fato de que nossos discursos são frequentemente atravessados por questões outras, de modo que ao dizer acabamos por produzir sentidos vários, inclusive chegando a dizer mais do que julgamos e, é nesta perspectiva que a professora

Mariana acaba por deixar emanar de sua fala o fato de saber que as imagens possuem um vasto potencial significativo, logo, segundo ela “poderia até explorar mais as imagens”. Ao justificar a não utilização das visualidades de forma mais contundente nossa entrevistada (Mariana) levanta outra relevante questão, a qual cerceia de forma direta o trabalho com as imagens nos contextos de sala de aula: a formação. A professora ainda salienta a relação das imagens com as tecnologias, reforçando o fato de que na atualidade são as mídias tecnológicas que constituem os principais suportes responsáveis pela produção e/ou circulação de imagens.

Ao afirmar que nem todos os professores estão preparados para usar recursos tecnológicos, Mariana permite-nos inferir que a formação inicial não é suficiente para que o professor possa sentir-se preparado para dar conta das novas e constantes demandas de sala de aula. Questões como as que tangem à inserção e uso das novas tecnologias para mediar e apoiar práticas docentes precisam perpassar a formação continuada do professor, àquela que se faz ou pelo menos deveria ser feita num contínuo. Coadunando com essa discussão, outra fala surge para reforçar esse necessário lugar da formação:

O texto imagético chama muito à atenção dos alunos. Eu consigo visualizar que imagens atrativas geram sempre algumas discussões significativas nas salas, mas tem mesmo a questão da formação da qual falei anteriormente [...] As imagens agora precisam ser trabalhadas de forma mais precisa, mas eu acho que nossa formação não envolveu isso (PROFESSORA MARIANA).

Frente a uma sociedade repleta de “imageamentos”, a escola sente-se desafiada, sobretudo porque não basta que o professor reconheça a relevância de tomar visualidades como matéria favorecedora de práticas modernas, significativas e necessárias, existem questões contextuais maiores que não podem ser desconsideradas e, estas vão desde o fato de termos escolas que não dispõem de tinta colorida para que as imagens possam ser analisadas em sua totalidade e múltiplas significações, até a gritante necessidade de formação continuada para aqueles que mediam o saber escolar, o professor. E quando falamos de formação, lembramos ainda que não basta dispor de ações formativas, é preciso assegurar ao professor condições para que ele possa ter esta formação qualitativamente

assegurada. Um professor que ainda conta com uma carga-horária semanal de 40 a 60 horas, divididas entre duas ou três Unidades de Ensino que, em muitas das vezes, situam-se em cidades diferentes, para pontuar alguns dos encaixes, dificilmente terá condições de sustentar adequadamente a tão necessária prática de formação e autoformação contínuas, tão bem delimitadas pelo tripé proposto por Freire: Ação-reflexão-ação.

4.3.1 Imagens mediando processos (auto) formativos

Como já afirmamos anteriormente, imagens não são produções ingênuas e alheias a contextos sociais, portadoras de sentidos objetivos e acabados. Tais construções refletem formações discursivas e ideológicas, estão atreladas, diretamente, a seus contextos de produção e são portadoras de sentidos múltiplos e subjetivos. Desse modo, no contexto do necessário trabalho pedagógico com as mesmas, estes constituem-se os primeiros e relevantes elementos a serem compreendidos, pois como afirma Hernández (2000), ao tratar da multiplicidade de sentidos que as imagens concorrem:

Vem daí o desafio que os professores têm que enfrentar, e que consiste em comprometer-se com as imagens e com a tecnologia do mundo pós-moderno sem rejeitar a análise cultural, o juízo moral e a reflexão que as imagens ameaçam suplantar na realidade (HERNÁNDEZ, 2000, P.138).

Assim, na perspectiva educacional, uma vez que compreendemos serem as visualidades portadoras de potencialidades incalculáveis de dizer e influenciar dizeres, surgem necessidades e possibilidades de tomá-las como elementos mediadores de aprendizagens significativas. Desse modo, ao longo do desenvolvimento das atividades de (auto) formação denominadas *Oficinas Formativas com os Discentes* e *Oficinas Formativas com os Professores*, nos-foi possível observar o quanto práticas centradas em atos favorecedores de olhares que se estendam para além do aparente contribuem para a formação crítica de sujeitos. Logo, para situarmos melhor nossas reflexões concernentes a essas

questões, neste tópico, mediaremos nessas discussões e reflexões a partir do relato de uma das atividades desenvolvidas durante a realização das mencionadas atividades.

Dentre as atividades realizadas com a turma de alunos participantes das *Oficinas Formativas com Discentes*, fora realizada uma roda de conversa, intitulada: Ser sertanejo/a – vivências e representações, onde contamos com a presença de quatro pessoas da comunidade extraescolar, moradoras de Icó, (dois senhores e duas senhoras, sugeridos pelos próprios alunos quando da apresentação da proposta de tal atividade, os quais trataremos por: Catingueira, Fedegoso, Jurubeba e Pau-ferro,) convidadas para participar, contribuindo com as discussões acerca proposta. Tal atividade teve como eixo norteador imagens das cinebiografias em estudo. Tais imagens, afixadas em um painel, mediaram as discussões/questionamentos feitos pelos alunos e pela professora/pesquisadora, na medida em que iam sendo vistas e “analisadas” por nossos convidados, com o intuito de estabelecer relações entre as representações emergentes das mesmas e as vivências e representações sertanejas dos próprios sujeitos.



Figura 27 – Alunos, pesquisadora e convidados participantes da roda de conversa, intitulada: Ser sertanejo/a – vivências e representações. Fotografia: Claudireno Lopes, 2015.

Esta atividade favoreceu-nos a percepção de muitos aspectos positivos advindos da interação entre comunidade e escola, dentre os quais podemos destacar: tivemos a concretização de uma ação que sugere o deslocamento da escola do lócus, que lhe fora tradicionalmente atribuído, de detentora do conhecimento, partindo para um lugar de construção de conhecimentos de forma partilhada; sujeitos (homens e mulheres da roça) que por muito tiveram seus saberes relegados pelo espaço consagrado ao saber científico percebendo-se como produtores de saberes válidos; alunos tendo a oportunidade de reconhecer que aprendizagens significativas podem emanar de lugares diversos.

Estabelecer relações de confronto, no bom sentido do termo, por intermédio dos relatos e discursos de sujeitos reais com as representações visuais do sertão e dos sertanejos trazidas pelas cinebiografias, contribuiu para o tão necessário papel de olhar as visualidades em seus contextos socioculturais. Chamou-nos atenção falas como a do senhor Fedegoso, ao comparar o sertão mostrado pela cinebiografia “Gonzaga- de pai para filho” ao sertão que ele, de fato, conhece e se reconhece:

Viver no sertão não é fácil, mas também não é fácil viver em lugar nenhum. Já andei muito por este Brasil, muitos estados, fui pra Minas, Goiás, Paraná, São Paulo, mas nunca vi terras boas como as do sertão. A gente nem precisa adubar, o problema é a falta d'água mesmo. Eu mesmo gastei um dinheirão um tempo desse para furar um poço e o poço não deu água. Perdi meu dinheiro. [...] Se pelo menos tivesse ajuda, porque é muito caro furar e manter um poço.” (Sr. FEDEGOSO).

Em sua fala o senhor Fedegoso apresenta-nos o sertão como um lugar que confere desafios à vida, onde “viver não é fácil”, mas ele, também, chama atenção para o fato de dificuldades serem comuns a todo e qualquer lugar, de modo a trazer à tona um rompimento com a ideia de que o sertão é um lugar de dificuldades incomparáveis. Ele ainda ressalta qualidades exclusivas de tal lugar: as terras “boas”, que compreendemos como produtivas. Por fim, nosso convidado, tomando a si próprio como exemplo, traz indícios da busca do homem sertanejo por alternativas de convivência com aquele que ainda é visto e mostrado por muitos como o grande

problema do sertão: a seca. Ao fazer isso ele denuncia e conclama por apoio neste processo de busca.

A insistência nas representações de cunho unilateral que emergem da cultura visual quando tratam do sertão e das identidades sertanejas, estão muito bem enraizadas socialmente, tanto que, tendencialmente, “a imagem que temos do sertão é de um lugar atrasado, seco, de gente pobre e miserável, reforçada em romances literários, poesias, cordéis, músicas, cantos, dentre outras linguagens” (SANTOS, 2005, p.81).

Estabelecer estas conexões permitiu que os sujeitos envolvidos no processo reflexivo pudessem atentar-se para o fato de que embora as produções cinebiográficas tendam a sugerir a ideia de representações da realidade tal como ela se apresenta ou apresentou-se em um dado momento e lugar, elas não deixam de ser fruto das percepções daquele que as idealiza e logo, assim como qualquer outra produção social, contemplam subjetividades várias, podendo ser estas determinadas e determinantes. Entretanto, o fato de fazermos esta menção não sugere que a dicotomia verdade-mentira deve servir como elemento norteador do trabalho com esta produção cultural, enquanto visualidade. Tal trabalho deve apontar para além destas questões, contemplando elementos como os entrelaçamentos históricos e culturais que as perpassa.

Ainda, em se tratando das representações do sertão e dos sertanejos pela cultura visual, nossos colaboradores trouxeram mais contribuições de grande relevância. Vejamos mais de suas falas:

As imagens do sertão que agente ver por aí, só mostra um sertão cheio de dificuldades. [...] Isso não é mais o que agente vê do sertão [...] Tem dificuldades? Tem, mas tem coisas boas também, antigamente tinha umas, hoje tem outras [...] sempre teve (Sr^a CATINGUEIRA)

O sertão não é só seca e é importante a gente contar isso nas escolas para entender que o que pensam do Nordeste é bem diferente da realidade de nosso povo. O sertão não é mais miserável, muita coisa já mudou. [...] Eu digo assim se a pessoa quiser ir embora e ela achar outro recurso, vá! Mas, se souber buscar as melhoras aqui também dá pra viver [...] (Sr. PAUFERRO).

Ao falarem de um sertão que tem se transformado, as falas remetem ao fato de ser possível percebermos que a cultura visual tem, ao longo de anos, refletido concepções sociohistoricamente construídas, por intermédio das quais nota-se

predominância representativa de um sertão nordestino unilateralizado. Parece haver uma insistência em perpetuar, exclusivamente, estigmas como o da seca, da terra castigada, que é a própria personificação dos sujeitos que nela habita, sujeitos estes quase sempre representados por um viés que trata as identidades como fixas e hegemônicas.

Ao analisarmos, percebemos que no que tange às visualidades cinematográficas não tem sido diferente. A sua grande maioria, inclusive as de caráter biográfico, ainda parecem querer engessar as identidades, ao tempo que acabam por promover e reproduzir estereotipagens, invisibilidades e negações. Quando a senhora Catingueira diz que “as imagens que agente vê por aí só mostram um sertão cheio de dificuldades” e que “isso não é mais o que agente vê no sertão”, ela demonstra propriedade para falar de um lugar de pertencimento, reconhecendo que embora aspectos negativos possam caracterizá-lo, muitas outras facetas têm sido negadas. De modo análogo, o senhor Pau-ferro traz à tona uma discussão extremamente significativa que aponta para a concepção de identidade como construção social, movente, ao afirmar “O sertão não é mais miserável, muita coisa já mudou”. Em tais falas, demonstram a percepção de identidade nos moldes daquilo que nos afirma Silva (2009), a identidade, [...] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. (SILVA, 2009, p.96), logo temos sujeitos que se modificam, modificando também o lugar que os cerca e os constitui como sujeitos de suas histórias.

Outro ponto de grande significância sinalizado na fala do senhor Pau-ferro consiste no fato de ele perceber a importância da escola assumir o lugar de desconstruir os discursos reducionistas e, muitas vezes, estereotipados acerca do sertão nordestino. Ao avaliar tal atividade, alunos sinalizaram:

Foi bom ouvi dos nossos convidados sobre o valor do nosso sertão, que além da seca podem viver felizes aqui. Também falaram que muita coisa mudou no nosso lugar (UMBURANA).

Foi um bate-papo muito bom, pois nós aprendemos muito com as experiências que ouvimos, das dificuldades que eles passaram. Vimos o quanto mudou. Hoje temos mais oportunidades, muita gente tem poços artesianos e não desejam mais ir embora. (MELOSA)

Gostei quando falaram de como a vida na roça era mais difícil, até mesmo estudo não era para todos. (MANACÁ)

Em suas falas, os alunos demonstraram ter a atividade contribuído para a compreensão do sertão como espaço em constantes transformações. Quando, por exemplo, a aluna Melosa ressalta “vimos o quanto mudou. Hoje temos mais oportunidades, muita gente tem poços artesianos e não desejam mais ir embora”, temos elementos que se contrapõe às representações comumente atribuídas aos lugares e sujeitos sertanejos. Há, também, uma nítida revelação da não percepção de um espaço determinado geograficamente, mas em constante transformação.

4.3.2 Imagens sob abordagens transdisciplinares

No processo de mediação de aprendizagens, a partir de olhares sobre imagens, os professores cursistas, mediante as discussões e sugestões gestadas no contexto das *Oficinas Formativas*, elaboraram e desenvolveram significativas atividades, no intuito de contribuir com a formação crítica dos discentes.

Dentre tais atividades destacaremos mais uma desenvolvida pela professora Jurema, ao trabalhar com o componente curricular “Sociologia” em turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. A professora propôs uma Sequência Didática que contou com os seguintes objetivos e conteúdos para aprendizagens:

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os discursos sobre o sertão e o sertanejo nas visualidades que circulam nas redes sociais; • Desconstruir os estereótipos acerca do sertão e do sertanejo; • Interpretar textos visuais e verbais e inferir opinião.
Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • A construção do sertão e do sertanejo na cultura visual; • Leitura e interpretação de textos visuais e verbais;

Figura 28 – Objetivos e conteúdos propostos por professora (JUREMA) em Sequência Didática desenvolvida pela mesma em turmas do Ensino Médio.

A professora mediu seu trabalho em duas produções imagéticas, anexadas por ela na Sequência que se encontra, integralmente, nos apêndices deste trabalho. Vejamos as imagens selecionadas e utilizadas pela professora para mediar aprendizagens significativas.

Imagem 01



Figura 29 – Charge sobre a seca no Nordeste. Disponível em: chargeonline.com.br

Imagem 02



Figura 30 – Post da rede social *Facebook* – Bode gaiato

Em relato, a própria professora contou-nos como a mediação da atividade aconteceu:

Eu trabalhei com três textos. Um texto que circulou demais, que tem grande divulgação, do bode gaiato; o segundo uma charge. Então, de início eu entreguei os textos visuais, pra depois o texto verbal que foi uma música de Victor e Léo: Deus e eu no Sertão. Inicialmente os meninos riram, acharam engraçado. Então, eu fui questionando, instigando, pois um dos objetivos era leva-los a interpretarem de forma autônoma e inferir opinião, mas isso ainda é muito carente, eles não conseguem sozinhos, segundo e terceiro ano, mas de cara sozinhos eles não conseguem identificar os estereótipos os preconceitos que estão aqui [...] (PROFESSORA JUREMA).

Ao relatar a forma como conduziu a atividade, a professora destaca também questões relacionadas aos desafios enfrentados por ela na abordagem das imagens: a dificuldade dos alunos em realizar “leituras” autônomas de tais artefatos. Possivelmente, as dificuldades sinalizadas pela professora estejam atreladas ao fato de tais alunos, mesmo imergidos em uma sociedade altamente visual, tenham contado com poucas oportunidades de orientação para a necessidade de abordagens menos superficiais no que tange aos olhares direcionados a tais produções.

Sobre a forma como o trabalho com as visualidades “soa” como um desafio ao professor, outra professora complementou:

Percebo que no trabalho realizado com imagens, os alunos, a princípio, ficam no campo da descrição da imagem. Eles não interpretam, não fazem uma análise crítica. Assim como no texto verbal, eles só localizam informações explícitas. Só após a mediação do professor é que passam a ver os elementos que estão nas entrelinhas. (PROFESSORA MARIANA)

Assim, ainda cabe-nos destacar que “Representações visuais são eventos construtores de olhares que nos oferecem possibilidades de compreender a cultura sobre a qual elas falam”. (MARTINS, 2012, p. 79). Desse modo, a maneira como sujeitos e territórios têm sido representados visualmente, precisa ser tomada sob múltiplas relações culturais. São muitos os aspectos a serem considerados quando da análise de representações imagéticas, visto que nascem de e apontam para olhares que são frutos de vivências e influências, dizendo de modo e por razões específicas, sobre e para sujeitos em dados momentos, o que, também, colabora para justificar a necessidade de se ensinar práticas de olhar, mirar, ver, onde o papel do professor mediador mostra-se fundamental, como bem destacou a professora Mariana, acima. Ao relatar um pouco mais acerca de como exerceu este papel de mediadora, sugerindo olhares para as imagens supra indicadas, a professora Jurema, trouxe-nos as considerações:

À medida que fui iniciando a discussão, instigando, inclusive uma aluna do terceiro ano chegou à seguinte lógica, porque eu questionei-os: porque as pessoas estão com cabeças de bode, qual o objetivo disso? Aí falamos da questão de aproximar o sertanejo ao animal, a aluna lembrou de uma coisa que eu não tinha visto, mas achei positivo: ah, bode fede, não é professora?! Então quer dizer que a gente fede? Então, eu disse: É! Então vejam quantas imagens negativas do sertão estão aqui e que vocês com certeza, já muitas vezes compartilharam, deram risadas, achando engraçado, a questão da linguagem, das roupas. Assim, trabalhei o tempo todo nesta tentativa de desconstruir essas imagens. A partir da outra imagem discutimos questões do sertanejo como atrasado, burro, ignorante, morador de uma terra isolada. Coisas que eles não percebiam, só viam a piada, mas depois foram falando, a partir de meus questionamentos. [...] Então, os meninos viram: as roupas, a casa, o isolamento, essa terra que não tem nada de verde, só o cacto mesmo [...] E um coisa que eu chamei atenção foi para a ideia de que o sertão mostrado na imagem é um lugar que não tem acesso à tecnologia, um lugar atrasado [...] Então, eu questionei: vocês vivem assim, só escutam as notícias através do rádio? Depois comparamos com a letra da música e eu chamei atenção para a visão romantizada do sertão. De início todos perceberam que era uma visão positiva do sertão, mas depois eu questionei: o sertão que vocês vivem é

assim, ninguém tem energia elétrica, ninguém tem um fogão a gás? Porque mesmo sendo uma visão positiva continua colocando o sertão como o lugar do atraso, aquele lugar que não está de acordo com o desenvolvimento tecnológico. [...] Não é um sertão atual.

A professora em seu relato, permite-nos confirmar como imagens sob abordagens críticas mostram-se eficazes para a construção de conhecimentos e formação crítica do sujeito. Percebemos, ainda, que as discussões norteadas pela professora não se prendem a campo disciplinar específico. A abordagem é, de fato, consonante com a proposta da cultura visual, onde o trabalho com a imagem situa-se para além da leitura baseada no formalismo perceptivo e semiótico. Por este viés depreende-se que em seu trabalho a professora entende e sinaliza aos alunos que

Cada artefato visual é o resultado de múltiplos e determinados fatores (econômico, político, cultural, institucional, tecnológico, criativo, de desejo, etc), o que faz com que a informação que possa derivar desses objetos seja enorme e que nos deparemos com uma proposta de marcante caráter transdisciplinar. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 135).

Desse modo, percebemos a professora fazendo aplicabilidade de conhecimentos que se fizeram objeto de reflexões nos momentos (auto) formativos, onde primou-se por pensar análises do imagético em consonância com a cultura visual, entendendo que abordagens significativas à imagem não fecham-se em campos discursivos, disciplinares, mas procuram o estabelecimento de diálogos com áreas distintas do conhecimento, por compreender que somente por intermédio da recorrência a multiplicidade de saberes é que construtos visuais podem ser compreendidos de forma mais ampla, ou como nos sugere Sardelich (2006) contar com olhares marcados pela criticidade.

Estas discussões centram-se nos estudos da cultura visual, os quais vêm propondo que abordagens pedagógicas mediadas por visualidades podem mostrar-se como favorecedoras de ricas aprendizagens, contribuindo para a formação de sujeitos criticamente situados. Nessa perspectiva, os estudiosos da área postulam que este trabalho deve ocorrer de forma, marcadamente, transdisciplinar. Desse modo, Gomes (2012) salienta que a linguagem do imagético presta-se a abordagens não lineares, transversais, de modo que assim entendida a mesma “[...] condensa e

hibridiza saberes culturais numa perspectiva ‘caleidoscópia’ que reforça a possibilidade de organização de um currículo escolar transversal e não-disciplinar.” (GOMES, 2012, p. 19).

Reflexos do quão positivo fora as intervenções da professora, favorecendo reflexões de grande pertinência podem ser confirmados no fato de, em um momento posterior, sob sua solicitação e orientação, alunos trazerem à tona aprendizagens adquiridas, por intermédio da produção poética, por eles, intitulada: *Não pense que tudo é graça*:

Pode ser até engraçado

O bodinho que “tá” na net,

“Tô” te olhando atravessado!

Da riqueza até se esquece.

.....

Risos vão e risos veem,

Não percebem o que há de ruim?!

Rindo estão do meu sertão,

Rindo estão, mesmo, é de mim!

(Autoria: Beldroega, Cajarana, Facheiro e Quixabeira)

A produção dos alunos é marcada por uma postura crítica, permitindo-nos compreender a percepção de discursos a emergir das imagens em análise. Ao trazer em sua produção poética *Não pense que tudo é graça*, marcas de percepções críticas à imagem, onde artefatos visuais são tomados a partir de seus contextos. Estas percepções nos sugerem um trabalho pedagógico que parte do entendimento de que visualidades concentram em si uma imensidão discursiva, quase sempre, incalculável, de modo que os discursos emanam tanto do que é visto em primeiro plano, de forma literal, quanto daquilo que sugerem, pressupõem. Desse modo, a mediação contribui para a formação de um observador atento, o qual estabelecerá

uma relação de negociação de sentidos, os quais virão de fora do artefato contemplado, da cultura. Assim, entende-se que “O sentido das imagens, não está preso a uma estrutura, apesar de precisar dela para ser dito. O sentido surge de uma conjuntura transbordante. Há um contexto histórico/ cultural”. (GOMES, 2012, p. 26).

Eis mais uma das produções dos alunos:



Figura 31 – Visualidade produzida pelos alunos e colocada entre o título do poema e as estrofes que compuseram o mesmo.

Aqui ninguém passa fome

Nessa terra boa de tudo se come

Da fruta de palma até a pinha

Do licor até a mandioquinha

Tem farinha feita de mandioca

Tem também o beiju de tapioca
Tem abóbora e tem chuchu
E tem lá, no meio da roça, o pé de mandacaru

Tem licor e tem quentão
Tem canjica, forró e baião
Na festa de São João
O que não falta é animação

Da micareta nem te falo
Só entrando no embalo
Tem Axé pra nós mexer
Fazendo bará-berê¹⁶

Os que falam certas coisas na internet
Dá pra ver que daqui nada conhece
Não sabem que somos ricos na agricultura
E que no tempo da colheita temos tudo, com fartura

Agora vou encerrar
Ficando, ainda, muitas coisas boas sem falar
Me desculpando pela franqueza
E por ter falado um pouco de nossas riquezas.

¹⁶ O termo faz referência a uma composição musical de autoria de Dorgival Dantas de Paiva. Tal canção destacou-se dentro do subgênero musical *Sertanejo Universitário*.

(Autoria: Azedinha, Capim-dourado, Pata-de-vaca e Urtiga)

No conjunto da produção os alunos, também, demonstram uma postura crítica em relação às imagens que circulam socialmente com o intuito de representar o sertão. Em tais imagens tem-se um sertão, marcadamente, ruim e em oposição a isso eles apresentam ao leitor as “Coisas boas do sertão”. Este sertão é entendido como seu lugar, revelado pelo uso do termo “meu” no título da produção. Tem-se sujeitos que se assuem enquanto sertanejos e que querem pintar um sertão muito mais real. A começar pela produção visual, os alunos retratam um sertão colorido que conserva elementos culturais, representados pelos elementos das festividades juninas e a música caracterizada pela sanfona. Ao longo do poema, os alunos reforçam seus discursos de afirmação de um sertão que caracteriza-se como um lugar “em movimento”, onde até mesmo questões culturais sofrem influências de um mundo globalizado. Os alunos terminam por sinalizar o desconhecimento que muitos demonstram ao tentar representar o sertão por intermédio de produções visuais e, salientam a existência de um sertão rico, dinâmico e bonito.

A professora, também, favoreceu a tais alunos um momento de (auto) avaliação das atividades desenvolvidas. Na oportunidade, por escrito, eles fizeram considerações, tais como:

Nessas duas aulas, eu compreendi que o nosso sertão é totalmente diferente do que falam e, que a mídia quer nos fazer pensar: que o nosso sertão é seco, sem água, sem rendimento, etc. E que o povo do sertão é burro, sem noção das coisas que acontecem e que só sobrevivem da agricultura. Enfim, que somos pessoas como mostram os textos 1 e 2, mas não somos (TREVO).

As aulas estão mais interessantes estou aprendendo a olhar as coisas de um jeito diferente, a prestar mais atenção e que nem tudo parece ser o que é (CANDEIA).

Aprendi que muitas coisas vemos, mas não raciocinamos. De primeiro vemos imagens, textos e achamos engraçados. Mas quando paramos e fazemos leitura do que aquilo realmente está falando, vemos que pode até está ironizando a nós e a nosso sertão (CARQUEIJA).

Os textos descreve um pouco sobre um nordeste atrasado sem acesso à energia, internet, etc. Sem nada de tecnologia, mas não é bem assim.

Temos acesso a várias coisas como na cidade. Lógico que há coisas que não, mas na maioria sim (LICURIZEIRO).

Em suas avaliações os alunos, mais uma vez permitem emergir a ideia que os sentidos a emanar das visualidades são negociáveis, marcados pela multiplicidade, porque em sua essência as imagens são produções híbridas, resultantes de múltiplas relações socioculturais, portanto, multirreferenciais tanto do ponto de vista de produção quanto de compreensão. Assim, “[...] a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior.” (SARDELICH, 2006, p. 458). Ao que percebemos, na mediação estabelecida pela professora, o estabelecimento de sentidos atribuídos às imagens perpassou a multirreferencialidade, uma vez que como nos sugere Sardelich (2006) e Martins (2011) a compreensão dos discursos e dizeres imagéticos, na perspectiva da cultura visual, passa pela busca de respostas para perguntas do tipo: como as imagens foram produzidas? por quem? para quem? por quê?, cabendo ainda questionamentos acerca de porque são vistas de tal forma por quem as vê. O trabalho da professora Jurema parece ter sido norteado a partir desses pressupostos, o que é evidenciado nos discursos dos alunos que apontam para o estabelecimento de olhares não superficiais sobre as imagens trabalhadas. Ao avaliar o trabalho, a professora Jurema, nos disse:

[...] Avalio de forma positiva, porque as imagens estão aí, eles têm contato o tempo todo e muitas vezes nós passamos por cima disso, não discutimos. Então, a partir do momento que discutiu a imagem, que eu mostrei que eu questionei, eu acredito que o resultado tenha sido melhor do que só com um texto verbal sobre o assunto. (PROFESSORA JUREMA)

Em produções como essas temos a confirmação de quanto um trabalho pedagógico mediado pela cultura visual mostra-se como salutar e significativo para a formação de sujeitos criticamente situados, sobretudo, no contexto contemporâneo em que as imagens estão por toda parte a dizer, ditar, influenciar jeitos de ver e de ser.

4.4 Perspectivas de formação para além do espaço escolar: Imagens de um Sertão em movimento

No trabalho de busca de compreensão do tratamento dado à questões das identidades sertanejas por produções cinebiográficas, julgamos viável ouvir sujeitos outros, aqueles que estão para além dos muros da escola e que de algum modo parecem ser foco das imagens que tais visualidades propõe-se a “retratar”, são estes homens e mulheres sertanejas que reconhecem-se como tal, que têm se feito e refeito em suas muitas relações com este território, muito mais que geográfico, chamado sertão. Nesta dinâmica procuramos estabelecer conexões entre os olhares daqueles que são representados (sujeitos sertanejos) sobre os daqueles que se propõe a representá-los (os filmes biográficos).

Para Martins (2011, p. 20) “As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem”. Assim, esta atividade permitiu-nos colher relevantes elementos que se converteram em respostas às questões que nos motivaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

A princípio, identificamos que nas películas fílmicas constituidoras de nosso corpus de estudo, algumas temáticas historicamente associadas ao sertão e às identidades sertanejas emergiam sem haver muitas distinções entre tais tratamentos nas distintas produções em análise. Assim, elegemos estas temáticas como eixos norteadores dos diálogos estabelecidos entre pesquisadora, alunos e nossos/as entrevistados/as nas atividades desenvolvidas nos espaços sertanejos extraescolar. Nestas inter-relações mediadas por muitos, distintos e singulares olhares, vivenciamos a construção de conhecimentos e saberes significativos a emanar de espaços diversos, de modo a contribuir para a formação dos envolvidos. Destes atos de olhar e refletir sobre olhares, obtivemos a produção *Sertão em Movimento*, embora por em tal produção tenhamos primado por retratar um sertão bonito e produtivo, o qual se configura nas localidades onde as entrevistas ocorreram. Desse modo, focamos, sobretudo, nas duas primeiras temáticas relacionadas a seguir.

As temáticas norteadoras, das quais falamos acima foram:

- 1- *O sertão, comumente, mostrado pela mídia;*
- 2- *Os sertanejos e o êxodo impulsionado pela seca;*
- 3- *Costumes e tradições sertanejas;*

4- Lugares e papéis desempenhados por sujeitos nas relações familiares:

Refletindo discursos sociohistóricos as cinebiografias em estudo apresentam-nos um sertão homogeneizado, onde territórios e habitantes permanecem imutáveis. Estas visualidades insistem, nestas abordagens por razões várias, entre as quais podemos destacar o fato de este formato de apresentação do sertão, como lugar miserável, de sofridos moradores, ter considerável aceitação de seus públicos. A exemplo disso podemos destacar os expressivos índices de público que as produções dirigidas por Breno Silveira – *Dois Filhos de Francisco* (2005) e *Gonzaga, de pai para filho* (2012) alcançaram no cinema quando de seus lançamentos, onde segundo a crítica o primeiro contou com mais de cinco milhões de espectadores e o segundo chegou a atrair um público de mais de 190.000 (cento e noventa mil) pessoas nos três primeiros dias de exibição.

O primeiro grupo de entrevistas realizadas aconteceu nas comunidades rurais de Tamboril e Brejões, às quais localizam-se há três e quatro quilômetros, respectivamente, do Colégio Estadual de Icó onde 90% (noventa por cento) dos alunos que participaram das atividades denominadas *Oficinas Formativas com os Alunos* residem. A primeira pessoa por nós (pesquisadora e alunos) entrevistada foi um senhor de 78 (setenta e oito) anos o qual trataremos aqui por *Senhor Pinhão*. Ressaltamos que as entrevistas eram, previamente, planejadas nos encontros em sala de aula, a partir das temáticas discutidas sob mediação dos filmes biográficos em estudo; os alunos que acompanhavam a pesquisadora na realização das entrevistas com registros em fotos e vídeos eram aqueles que se dispunham para tal e; os entrevistados eram identificados pelos alunos, mediante a percepção dos mesmos de que tais sujeitos contribuiriam, significativamente, com a reflexão sobre a temática norteadora. Para início da entrevista propusemos que o Senhor Pinhão nos relatasse sobre suas vivências de homem nascido e criado no sertão nordestino, falando-nos também acerca do que ele concebe como ser sertanejo. Dentre suas muitas e ricas falas, ele sinalizou-nos:

Tenho setenta e oito anos, nasci e me criei nesse sertão, não só nesse que estamos, não, eu já andei muito [...] Nasci no Pernambuco, vir para a Bahia quando tinha dez anos. Aqui já vi muita coisa acontecer, coisas boas e coisas ruins também. Muita chuva de meu pai, e eu também e muitos e muitos daqui, produzir legumes a perder, mas também muita seca, seca do gado morrer de fome e a gente só sobreviver pelas graças de Deus. [...] Ah,

o sertanejo é um homem forte, trabalhador, que não deseja mal a ninguém [...].

O primeiro aspecto a chamar atenção neste trecho da fala do Senhor Pinhão reside no fato de ele apontar-nos que o sertão é um território vasto, em suas palavras um “sertaozão”, sugerindo que este não é hegemônico ao afirmar “não só nesse que estamos”. Ainda, ao relatar suas vivências, ele apresenta-nos um lugar que, diferentemente do que a cultura visual de forma generalizada tem reproduzido, “sempre” fora marcado pelo dinamismo, conforme ressaltado “aqui já vi muita coisa acontecer, coisas boas e coisas ruins também”. As reflexões que o Senhor Pinhão favorece, remete-nos a Santos (2005), ao discutir que a disseminação da ideia do sertão, enquanto lugar marcado pelo clima semiárido, marcado por signos negativadores encontra respaldos históricos:

A região do semiárido do Nordeste do Brasil produzida e inventada em condições histórico-sociais de exclusões sucessivas de sertanejos e sertanejas, sempre foi vítima de um tipo perverso de representação que afirmam o estigma da miserabilidade, inferioridade, messianismo, revolta, conformismo e penúria, parecendo até que há apenas um sertão triste. (SANTOS, 2005, p. 80).

Naturalmente que sempre existiram e existem tristezas a assolar o sertão, todavia como bem ressaltam os sujeitos com os quais dialogamos acima, o sertão é também lugar de alegrias. Essas alegrias e tristezas estão, também, associadas a um dos signos mais atribuídos ao sertão: a seca. Senhor Pinhão ao falar das coisas ditas boas e ruins por ele vividas, menciona logo a relação destas com a existência ou ausência da chuva. Longos períodos de estiagem são características do clima semiárido que predomina no sertão nordestino brasileiro e conviver com a seca sempre foi um desafio para sertanejos e sertanejas, entretanto, desta busca muitas alternativas e ações afirmativas têm surgido. Ao tratar do fenômeno seca, outros dos nossos entrevistados forneceu-nos o seguinte relato:

[...] A seca de 52 foi grande. Eu não aguentei e saí, saí e disse: eu vou embora! Vou para Irecê. Quando eu saí Joaquim, meu irmão, perguntou tu vai levar o que? Eu digo: Nada! Vou levar o que? Nada, porque eu não tenho o que levar. Peguei uma esteira, enrolei, botei no ombro, uma coberta de saco dentro e quando eu saí Joaquim disse: Leva essa enxada para onde tu chegar tu achar um dia de serviço, pra tu ganhar. Eu levei, aí subi

de cabeça arriba, quando cheguei no Tareco fui obrigado a vender a enxada pra comprar o que comer que não tinha [...] (Sr. MANDACARU).

O triste relato do Senhor Mandacaru remete-nos a uma época da qual inferimos que havia maiores dificuldades para a convivência do homem sertanejo com a seca. Posteriormente, ele próprio afirma que houve mudanças significativas entre a realidade narrada por ele e as percebidas nos dias atuais:

Esse ano choveu aqui em janeiro, de janeiro pra cá não choveu mais nunca, não teve lavoura, não teve nada, quem foi que já passou fome aqui? Ninguém! Tem irrigação tem tudo, ninguém tá passando fome. Naquele tempo não tinha nada disso. (Sr. MANDACARU)

O Senhor Mandacaru ressalta o fato de na atualidade também existirem secas, fato que reforça a afirmação de que tal fenômeno é climático, natural, sempre houve e vai continuar a haver, mas a relação das pessoas frente a tal fenômeno é que não é mais a mesma. Neste aspecto, temos menção a um conceito de identidade, a identidade sertaneja que é, como todas as demais, dinâmica, movente, inconclusa. Para Hall (2014) a identidade não é dada biologicamente, mas uma construção social, de modo que “Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada’”. (HALL, 2014, p.24).

Naquele mesmo contexto, uma das alunas que compunha o grupo de três que me acompanhavam, perguntou: “Então, senhor Mandacaru, o senhor acha que viver no sertão hoje é mais fácil do que na época de sua juventude”? Para tal questão nosso entrevistado disse:

Ah é! Por uns lados é, por outros não. É mais fácil porque ninguém morre mais de fome, muita gente vive bem, todo mundo tem carro, tem moto. Eu não tenho uma moto porque estou velho para isso, mas meu neto que mora aqui comigo tem [...] Antigamente era mais difícil, só que hoje agente não pode também confiar mais nas pessoas como naquele tempo, a violência tá solta [...] (SENHOR MANDACARU).

A resposta dada acima volta a nos sugerir o dinamismo de um lugar que sempre esteve em transformação. Ao falar daquilo que avalia como melhorias nas condições de vida de um povo o senhor Mandacaru permite-nos inferir que a imagem vista por

ele não se harmoniza àquela que tradicionalmente ocupa imaginários sociais acerca do sertão e dos sertanejos: a de um povo paupérrimo, que ainda faz dos animais (jegues e cavalos) seu principal meio de transporte. Relacionamos, ainda, esta afirmação de nosso entrevistado àquela que ele nos fez anteriormente, sinalizando para o fato de o homem sertanejo vir ao longo dos anos buscando alternativas de convivência com a seca, o que de forma direta tem impactado na redução do êxodo para as cidades, sobretudo, do Sul e Sudeste do Brasil, fato, enfaticamente, mostrado pelos filmes biográficos em estudo.



Figura 32 – Imagem de divulgação da cinebiografia Lula, O Filho do Brasil (2009). Disponível in: Google Imagens

Evidente que não queremos negar que realidades como a do sertanejo retirante mostrada nesta e tantas outras produções fílmicas brasileiras tenha existido e ainda possa existir, basta recorrermos aos relatos dos senhores Pinhão e Mandacaru para termos confirmação de tal fato. O que pretendemos sinalizar é que esta não é mais a única realidade constituinte dos muitos territórios que compõe o sertão nordestino. De modo que consideramos necessário estabelecermos olhares outros sobre produções visuais como que a circular socialmente. No caso específico das produções cinebiográficas, consideremos que procuram remeter a momentos

outrora vividos por seus protagonistas, embora não perdamos de vista que mesmo mediante o *status* de verdade que lhes é conferida, como característica atribuída ao gênero, elas contam com as escolhas de seus produtores, portanto, também, direcionam olhares.

Conforme o Senhor Mandacaru nos fala e constatamos em tantas outras falas, a irrigação é uma das alternativas de convivência buscada por sertanejos e sertanejas da região, principalmente, nos últimos dez anos.



Figura 33 – Sr. São-João mostrando abóboras colhidas com irrigação em Salinas, há cerca de 12km da Unidade de Ensino Colégio estadual do Icó. Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

A vertente do sertão que nos é mostrada em imagens como as do Senhor São-João, acima, é uma vertente ainda pouco divulgada pela mídia. Um sertão produtivo, verde, que se transforma a cada dia como resultado de ações de homens e mulheres que também se transformam neste lugar multifacetado.

A irrigação dá muita despesa, só que agente arranja o que comer, mas dá muita despesa porque a energia tá tirando agente da estrada. De qualquer maneira plantando, colhe [...] As nossas terra são boas, mas tem que irrigar e sai caro, caríssimo (Sr. SÃO-JOÃO).

A expressão do Senhor São-João é de alegria, de orgulho por poder colher os frutos da terra a qual ele ressalta ser “boa”. Em sua fala ele ressalta aspectos divergentes desta alternativa (a irrigação): garante a colheita, o sustento do sertanejo, porém, é encarecida pelo alto custo da energia utilizada para que a água dos poços chegue às plantações. Esta questão da irrigação tem estado tão presente na realidade de homens e mulheres sertanejas que além de emergir de forma muito forte e constante nos discursos de nossos entrevistados, ao contarem-nos tão bem, muitas vezes em tom de denúncia pela falta de apoios dos poderes públicos, das suas lutas para ter acesso a esta alternativa que mesmo mediante dificuldades tem contribuído para melhorar vidas, gerando emprego e renda, elevando a autoestima de homens e mulheres que passam a contar com a certeza da colheita daquilo e que semeiam que também aparece nas produções dos alunos.

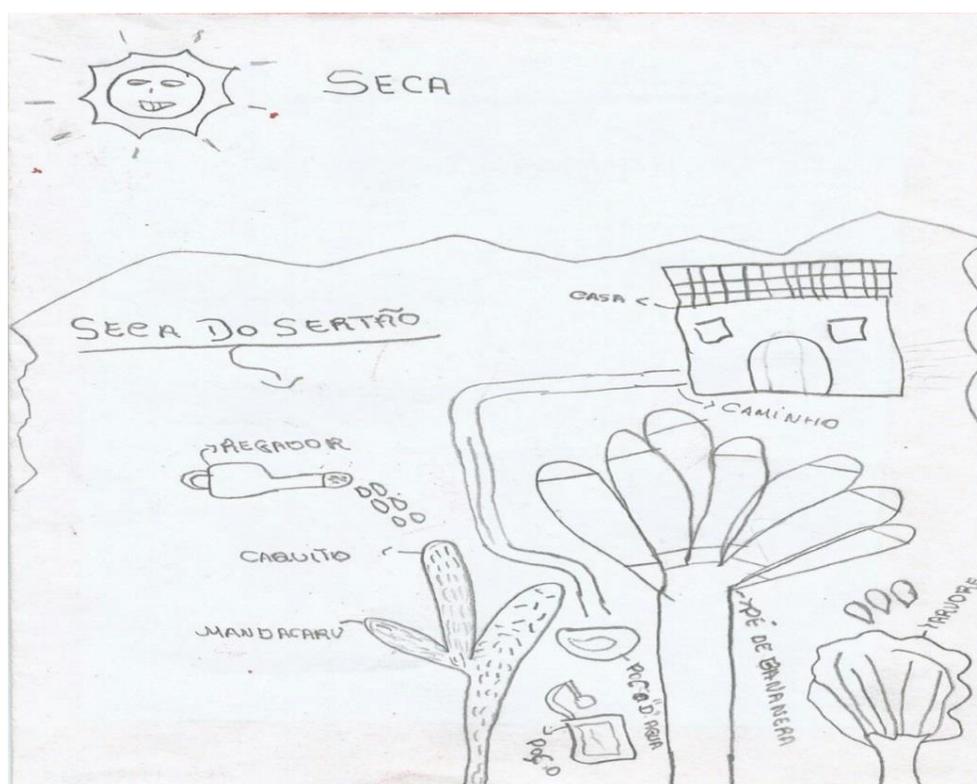


Figura 34 – Visibilidade produzida por aluna (MALÍCIA) em aula da professora Jitirana.

Notamos que na produção imagética da aluna Malícia a irrigação aparece representada por elementos como o poço artesiano e o regador que molha até uma das espécies consideradas mais resistentes à seca: o mandacaru. O poço está

centralizado entre a casa, que conta com um caminho direto para ele, e as demais árvores, entre as quais um pé de bananeira. Malícia intitula sua produção de “seca”, opta pela não utilização de cores, destaca o sol e parece querer chamar a atenção do espectador nomeando todos os elementos que compõe seu quadro visual. “Os dois elementos climáticos água/sol rivalizam com sua presença como dois senhores que puxam os fios da vida do sertanejo”. (BULTEAU, 2016, p.61). Inferimos uma forte referência ao uso da técnica de irrigação na agricultura como alternativa de convivência com o sertão semiárido. Mesmo na imagem o sol sendo relativamente maior que o poço, é como se a aluna quisesse dizer: no sertão há seca, mas tem gente buscando alternativas, o sertão irrigado produz e permite a permanência de seus moradores, representados pela figura da casa.



Figura 35 - Jovem sertanejo apresenta-nos sua produção de goiabas irrigadas. Fotografia: Edilene Alcântara, 2016.

A imagem, acima, registrada durante um de nossos percursos para realização das entrevistas com os sertanejos e sertanejas que nos falaram acerca de suas vivências, colabora para mostrar-nos a existência de um sertão dinâmico, multifacetado e produtivo. A imagem também ajuda a desconstruir um outro discurso

fortemente retratado pelas cinebiografias que analisamos: o de que os jovens sertanejos acabam optando por fugir do sertão para sobreviver ou terem um futuro digno. Na imagem o jovem, também, expressa alegria e, em nada sugere miserabilidade ou atraso, como muitas produções visuais ainda teimam em sugerir quando o sertão é base discursiva.

A experiência de ouvir e de ver realidades constituidoras do sertão permitiu-nos perceber que em suas diversas facetas o sertão é mesmo um lugar em movimento, indo na contramão das concepções que historicamente têm procurado favorecer o engessamento de seu vasto território e das identidades sertanejas. A indicação de um lugar múltiplo, que se faz e refaz é notória, também, nas frequentes referências de seus moradores a “um outro tempo” em comparação com a atualidade.

Quando, por exemplo, o Senhor Mandacaru nos relata acerca das dores e alegria de viver no sertão, ele começa com a expressão “antigamente”. Vejamos: “Antigamente era mais difícil, só que hoje agente não pode também confiar mais nas pessoas como naquele tempo, a violência tá solta [...]”. Aqui ele nos revela um cenário que mudou em vários aspectos, inclusive com o crescimento da violência que o tira do lugar de pacato, ainda hoje lhe atribuído em muitas representações. A seguir, mais uma vez ele permite-nos perceber a comparação entre “um ontem” e “um hoje”, marcados por mudanças:

Hoje muitos tem pra dá, hoje tem o Salário Maternidade, tem o Bolsa Família, tem aposentadoria, tem tudo. Hoje, então a pessoa passa falta de que? Ninguém passa falta hoje. O transporte, tudo! Se você adoecer é só ligar ali, dentro de 10 minutos o carro tá na sua porta, lhe panhando, pra lhe levar pro socorro. Onde é que tinha isso? Naquele tempo não tinha nada disso [...]

O Senhor Mandacaru também faz referência a alguns benefícios sociais e conquistas adquiridas pelo trabalhador, como fatores que têm contribuído para o favorecimento de mudanças nos cenários dos sertões brasileiros. Naturalmente que na medida em que se posiciona estabelecendo comparações, o mesmo não está querendo “pintar” de perfeito o cenário do sertão contemporâneo. É que mediante o fato de o senhor Mandacaru, como tantos outros sertanejos e sertanejas, ter vivido momentos de maiores dificuldades ele reconhece viver dias melhores atualmente,

mas é claro que as populações sertanejas ainda vivenciam grandes problemas atrelados à baixa qualidade de serviços como saúde, saneamento básico e educação, para citar alguns. As tabelas a seguir, fornecidas pelo IBGE, apresentam alguns dados sobre Educação e Condições de vida por regiões do Brasil.

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade			Taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,3	13,3	13,3	95,7	95,3	96,1
Norte (2)	11,6	11,7	11,5	95,5	95,3	95,7
Nordeste	26,6	28,7	24,6	94,1	93,2	95,0
Sudeste	7,8	6,8	8,7	96,7	96,6	96,9
Sul	7,8	7,1	8,4	96,5	96,7	96,3
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	96,0	95,6	96,4

Tabela 02 – Taxas de analfabetismo e escolarização no Brasil, por regiões geográficas. Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

Domicílios por condição de saneamento e luz elétrica (%) - 1999				
Brasil e Grandes Regiões	Água canalizada e rede geral de distribuição	Esgoto e Fossa Séptica	Lixo Coletado	Luz Elétrica
Brasil (1)	76,1	52,8	79,9	94,8
Norte (2)	61,1	14,8	81,4	97,8
Nordeste	58,7	22,6	59,7	85,8
Sudeste	87,5	79,6	90,1	98,6
Sul	79,5	44,6	83,3	98,0
Centro-Oeste	70,4	34,7	82,1	95,0

Tabela 03 – Dados sobre as condições de saneamento e luz elétrica nos domicílios brasileiros, por regiões geográficas. Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

O aspecto das mudanças sociais é notoriamente reconhecido por moradores e moradoras do sertão. De forma análoga ao Senhor Mandacaru, outra entrevistada nos confirma que não há mais tanto “sossego” como antes:

No meu tempo as pessoas faziam as casas de esteio, de enchimento, em batalhão com os amigos [...] Aí faziam aquela varanda grande que era pra descansar, prosear com os compadres. Hoje as casas são melhores, mas o sossego é pouco. Aquele tempo era sossegado demais (Sr^a MACAMBIRA).

Em sua fala a senhora Macambira levanta, também, questões concernentes a alguns dos costumes e hábitos normalmente associados aos moradores do sertão: a presença dos varandados compondo a arquitetura das casas – espaços onde as pessoas costumavam reunir-se para conversar, ou como ela bem nos diz “prosear”. Falas como esta rompe com imagens tradicionais que remetem ao sertanejo como aquele que vive em um lugar atrasado, tendo apenas o varandado e a rede como lugares de entretenimento e descanso da vida miserável que leva. O fato é que “O sertão descrito como um território arcaico, profundamente enraizado, encurralado em um funcionamento social retrógrado, não é estático”. (BULTEAU, 2016, p. 91). Outra referência comum aos sertanejos é a que refere-se às vestimentas, supostamente, usadas por tais pessoas. Em muitos imaginários, sustentados por imagens visuais, ainda, corriqueiramente reproduzidas sertanejos e sertanejas vivem vestidos em couraças e/ou tecidos de baixo custo. Ao relatar-nos sobre uma dessas peças de tal vestuário (o jaleco), o senhor Pinhão, ressalta:

Eu dou valor ao sertanejo, minha vida é o sertão mesmo e óh, gosto de usar meu jaleco¹⁷, meu chapéu de couro. Tem muita gente que não usa mais não, mas eu uso, porque eu gosto. Todo domingo eu vou no Icó e só vou com ele. Tenho um novinho aí. [...] quando chego num lugar de longe o povo já vê e sabe que sou eu.

Para este homem que sente orgulho de ser e viver no sertão o jaleco lhe confere identidade, entretanto, ele próprio destaca que tal peça não é mais usada por todos os sujeitos sertanejos, aliás, certamente nunca-o foi.

Outra questão muito frequente nas falas de sertanejos e sertanejas idosos¹⁸ são as mudanças nos papéis atribuídos aos sujeitos dentro de seus núcleos familiares e, sobretudo, na forma de tratamento dos “mais jovens” para com “os mais velhos”, como eles costumam falar. A senhora Macambira ilustra bem isso ao afirmar-nos: [...] Ah, naquele tempo havia mais respeito. Um jovem não respondia mal um mais

¹⁷ O jaleco é uma espécie de colete feito de couro e em alguns casos forrado com pele de carneiros. Tradicionalmente era usado pelos vaqueiros para proteção contra os espinhos e o frio. Na atualidade é usado como adorno, principalmente em festas tradicionais como Cavalgadas.

¹⁸ Consideramos idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, critério estabelecido pelo Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741/03.

velho, fazia era pedir a benção [...]. Nessa mesma perspectiva, falas do senhor Pinhão complementam, quando diz:

Eu nunca fiz uma vergonha a meus pais [...] Ave Maria! O meu pai se ele estava conversando, como nós estamos aqui e eu aparecia ali na porta, ele passava o olho, nós não passava aqui no meio não. Naquele tempo tinha respeito, eu tinha o maior respeito a meus pais [...] Eu já rapaz, de barba, se meu pai falasse você não vai a canto nenhum, eu não ia. [...] Com a minha mãe eu tinha aquele negócio de deitar no colo, mas se ela chegasse e dissesse: você não vai não, quem que ia lá?! Não ia de jeito nenhum. Hoje, basta dizer pai eu vou ali! [...].

Na medida em que relatam das mudanças percebidas em questões relacionadas a respeito e obediência, e de movimento identitário que nossos entrevistados tratam, mais uma vez. Na modernidade, as relações se dinamizam, modificam-se, pois como bem sinaliza Baumam (2001) elas se caracterizam pela fluidez, pelo rearranjo.

Outra imagem tradicionalmente associada a moradores de sertões e que emerge da fala do Senhor Pinhão é a que trata, especificamente, da identidade da mulher sertaneja e dos papéis a ela atribuídos. As imagens da mulher sempre oscilaram entre dois lugares comuns: o de cuidadora do lar, totalmente, responsável pela educação dos filhos, já que o pai não devia ser importunado ao chegar cansado da lida. Esta mulher é também, o lado afetivo da relação pais/filhos e; o de, não em oposição ao primeiro, brava, valente, cangaceira, nos moldes de Maria Bonita. Esses “retratos” estão muito bem delineados no cópuz de nossa matéria de estudo – películas fílmicas de caráter biográfico, conforme as imagens atestam.

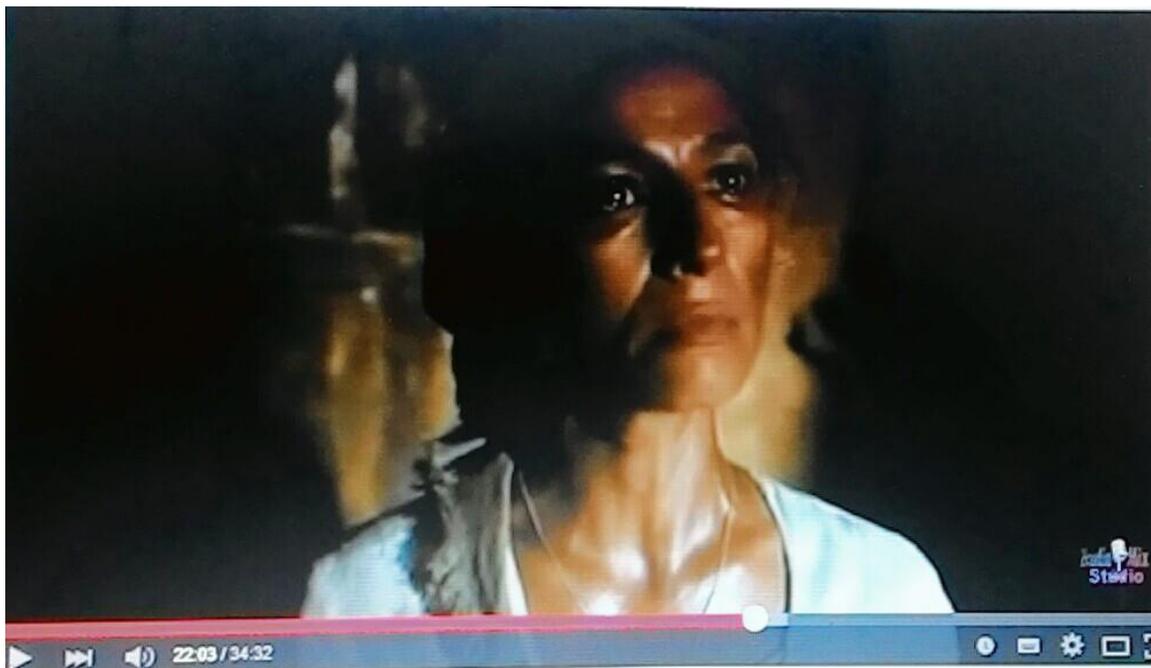


Figura 36 – A mãe de Gonzaga, interpretada por Cyria Coentro, chora dando-lhe uma bronca após dar-lhe uma surra por ter o mesmo se envolvido com a filha de um Coronel da região. Frame extraído aos 22m01s da Cinebiografia Gonzaga, de Pai para Filho (2012).



Figura 37 – Dadá, interpretada por Dira Paes, chora ao perceber que tem um filho morto nos braços. Frame extraído a 1h13m39s da produção Corisco e Dadá (1996).

Na contemporaneidade, temos visto, mediante muitas e constantes lutas, a mulher brasileira assumir lugares vários na sociedade e, com a mulher nordestina não tem sido diferente.

Desse modo, reiteramos que as tantas representações imagéticas tangentes ao sertão e aos sertanejos precisam ser, frequentemente, questionadas, uma vez que:

A imagem não é o que se percebe, nem o que se deriva da sua análise formal ou histórica. É o reflexo de uma realidade que se mascara e perverte a realidade básica, carece de relação com qualquer tipo de realidade (é inventada), é puro simulacro (HERNÁNDEZ, 2000, P.138).

Assim, as questões vistas, ouvidas e refletidas, contribuíram para afirmar e reafirmar-nos que este sertão, assim como certamente todos os demais, no qual nos inserimos e estamos inseridos (pesquisadora e alunos), diferentemente do que as imagens tradicionais ainda tendem a refletir, nunca foi um lugar hegemônico, muito pelo contrário, é este um lugar onde territórios e sujeitos são e estão marcados por um processo de constantes movimentos.

POR HORA, É ISSO



Figura 38 – Sertanejo “tocando o gado” de moto. Fotografia: Gesio Rios, 2016.

*Sr. repórter já que tá me entrevistando
Vá anotando pra botar no seu jornal
Que meu Nordeste tá mudando
Publique isso pra ficar documentado.*

*(Nordeste pra frente. Composição:
Luiz Gonzaga)*

Na contemporaneidade as imagens exercem um poder cada vez maior sobre os sujeitos. Elas estão por todos os lugares, comportam significações imensuráveis, influenciam jeitos de ver e ser visto, servindo inclusive, como mecanismos de representações identitárias. Assim, neste estudo, procuramos compreender como abordagens pedagógicas ancoradas por imagens podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e permitir a compreensão de aspectos referentes a questões das sertanidades em suas múltiplas representações e complexidades.

Dentre os muitos artefatos visuais em que emergem representações que contemplam questões concernentes ao sertão e aos sertanejos, inserem-se produções fílmicas de caráter biográfico, às quais têm apresentado um crescimento acentuado nos últimos anos. Desse modo, tomamos algumas destas cinebiografias como suporte para investigarmos como tais identidades têm sido abordadas nestas produções e como estas podem contribuir para alicerçar abordagens pedagógicas contextualizadas. De tal estudo depreendemos que:

- a- De modo generalizado, nos artefatos visuais em estudo, representações do sertão e dos sertanejos ainda são fortemente marcadas por olhares superficiais, reducionistas e, por vezes, estereotipados. Nesta perspectiva a identidade não é tomada como construção sócio-histórica, fluente e dinâmica. Dessas (não) representações depreende o fato de sujeitos não se reconhecerem como sertanejos mesmo os sendo, evidenciando que não se sentem representados por uma cultura que insiste em tratar um território multifacetado como homogêneo, associando-o, quase que exclusivamente, a signos como o da seca e da miserabilidade e, por conseguinte, tomando como hegemônicas as narrativas de vida que se centram em discursos que apontam para certo “engessamento” identitário;
- b- Ao ouvirmos as muitas vozes de homens e mulheres sertanejas, tanto nos referenciais teóricos, quanto na pesquisa de campo, tivemos nossa voz reforçada para afirmar que o sertão é, de fato, um lugar em movimento. Estas vozes nos permitem enxergar muito bem a existência de um lugar marcado por permanências e mudanças. As permanências podem ser percebidas pela manutenção de aspectos culturais, singularizantes, embora essa própria

cultura venha também sofrendo influências de uma sociedade globalizada e tecnológica. As movimentações são refletidas e percebidas de formas muito nítidas. Os sertanejos contemporâneos não se reconhecem mais como habitantes de um lugar de atrasos e flagelos, de modo que expressões como “naquele tempo”, “o sertão do qual meus pais falam/falavam” e “o sertão de hoje” são frequentes nas falas de homens e mulheres de diferentes faixas-etárias. Evidente que não se pretende aqui também promover outra polarização, negando a existência de problemas neste que é um vasto território de identidades chamado sertão. Não podemos negar a existência de carências e ausências decorrentes de fatores como a falta de maiores investimentos em políticas públicas que possibilitem melhores condições de vida a homens e mulheres dos diferentes lugares sertanejos. Mas, para além disso, objetivamos mostrar que, também, existe um sertão bonito, produtivo, onde aspectos da modernidade se fazem presentes, onde homens e mulheres buscam estratégias e alternativas para viver melhor. Este sertão é o que a cultura visual, de modo geral, insiste em invisibilizar.

- c- A formação para o trabalho pedagógico com imagens, na perspectiva da cultura visual, potencializa práticas docentes contextualizadas, contribuindo, significativamente, para a formação de sujeitos críticos. O cinema, enquanto elemento cultural pode ser tomado como mediador desta formação crítica proposta, uma vez que favorece oportunidades para que práticas de aprofundamentos de olhares possam ser desenvolvidas. No cenário contemporâneo em que produções cinebiográficas destacam-se, alcançando números acentuados de públicos, procurar olhá-las para além da emoção, inspiração ou curiosidades que as narrativas de vida podem intentar pode ser “ensinado pela escola”, afinal o ato de ver para além do aparente necessita mesmo ser aprendido. Enredos centrados em aspectos das sertanidades devem ser abordados de modo a favorecer questionamentos que primem por deslocar-lhes do lugar que os sugere como *status* de verdade, olhando-lhes a partir dos vastos contextos culturais que os constitui, numa perspectiva que busque a percepção dos discursos presentes nos atos de ver e ser visto;

As imagens, enquanto produções culturais são, marcadamente, ideológicas, de modo que ao procurarem representar acabam por influenciar, fortemente, jeitos de ser e de ver a si, ao outro e ao mundo. Refletindo discursos históricos, imagens têm “pintado” o sertão com um lugar homogêneo, onde os fatores negativos predominam. A pesquisa, permitiu-nos perceber um sertão multifacetado, de muitas cores, belezas e riquezas, bem como sertanejos diversos, de identidades moventes. Imagens deste sertão real precisam começar a ser “pintadas”, a começar pela análise crítica das visualidades que o nega e o invizibiliza.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary. L.; HERR, Kathryn. *The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?* Educacional Researcher, v. 28, n. 5, p.12-21, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras Artes*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* São Paulo: Verus Editora, 2014.

AMAR, Víctor. *Dados sobre as relações entre cinema e literatura no Cinema Novo brasileiro*. In: A Cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. — N. 1 (1997). Feira de Santana: UEFS, 1997.

ARANTES, Kelly Cristina Mendes. Ocupando o lugar do “outro”: Cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som* (orgs); Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013.

BENTES, Ivana. *Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome*. ALCEU. Revista do Departamento de Comunicação da PUC: Rio de Janeiro, v.8, n.15 - p. 242 a 255 - jul./dez. 2007.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador*. MOARA. *Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e Convivência com o Semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In: KUSTER,

Angela e MATTOS, Beatriz (Orgs). *Educação no contexto do semiárido brasileiro*. Fortaleza-Ceará: RESAB, 2007.

BULTEAU, Veronique. *Para Uma Antropologia do Sertão: Ecologia e Sociologia do cotidiano*. São Paulo: Polo Books, 2016.

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e concepções historiográficas*. Espaço Plural . Ano X . Nº 20. 1º Semestre 2009. p.153.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, *A Pesquisa qualitativa em ciências humanas*, Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.

CRUZ, Graziela. *Biografias no Cinema: Resgate da Memória individual e coletiva*. *Pensar* – Revista Eletrônica da Faje: Belo Horizonte. V.1.n 1, p.5-15, 2011. Disponível In: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/973> Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. S. Paulo, 2. ed., Ática, 2000.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. *Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual*. In: *Visualidade e Educação*, Raimundo Martins (org.). *Coleção Desenrêdos*. Goiânia: FUNAPE, 2008.

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

FERREIRA, Aurélio B. Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, Antenor Rita. *Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11838/1/Tese_%20Antenor%20Gomes1.pdf - acesso em 04/05/2014.

_____. *Ver e aprender: Proposições Pedagógicas sobre Educação e Cultura*

Visual. Salvador: Eduneb, 2012.

HALL, S. *Quem precisa da Identidade?* In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *De lá alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mouro de Salles. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPINA, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; NUNES, Mirian Abreu Alencar. *Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade*. VI Encontro de Pesquisa em Educação. UFPI, 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4058> - Acesso em: 05 de maio de 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais*. In. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

MARTINS, Raimundo. *Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.) *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

_____. *Porque e como falamos da cultura visual?* In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-Go: UFG, FAV, 2006. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/download.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2014.

_____. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008.

_____. *Imagem, identidade e escola*. TV Escola/ Salto Para o Futuro: Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

_____. *Cultura Visual e Infância: Quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

_____. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

NEVES, Erinaldo Fagundes, MIGUEL, Antonieta (orgs). *Caminhos do Sertão: Ocupação Territorial, Sistema viário e Intercâmbios Coloniais dos Sertões da Bahia*. Salvador: Arcádia, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli: *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Formação de Professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, Maria da Conceição; SILVA, Sergio Luiz Pereira. Memórias e identidades entrelaçadas pela cultura. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 8, n. 15, p. 139-158, jun./dez. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/viewFile/20636/pdf_16. Acesso em: 11 de janeiro de 2016.

QUINTANA, A. Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Curso: *Educación, i mágenes y medios*. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 13 de dezembro de 2014.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 63ª ed. Rio, São Paulo: Record, 1992.

RICCI, Rudá. *Terra de ninguém: representação sindical rural no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, Lima Flávia. *Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro*. Juiz de Fora: CES Revista, vol.24, p.61-74, 2010. Disponível em: http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/04_COMUNICACAO_cinematario.pdf Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Juracy Marques dos. *Ecologia de Homens e Mulheres do Semi-árido*. Paulo Afonso-Ba: Editora Fonte Viva, 2005.

SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cadernos de pesquisa, v.36, n. 128, p. 451-472, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

SCHMIDT, Benito Bisso. *Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema*. IN: Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, outubro de 1998. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=619&Itemid=290. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da, FILHO, Roberto Santos Teixeira. *A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia*. In: Anais do II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação [recurso eletrônico] / coordenado por Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios... [et.al]. --- Salvador: PPGEduC/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2015 Disponível em: <http://www.anaissegundocoloquiouneb.blogspot.com.br> Acesso em: 15 de junho de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 14ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org). *Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: Edufba, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e escola*. Salto para o Futuro Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em 01 de setembro 2014.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. *Ser-Tão Baiano: O lugar da sertanidade na configuração da identidade baiana*. Tese (Mestrado em Cultura em Sociedade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10588> Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores associados, 2002.

VILAS BOAS, Sérgio. *Biografias e biógrafos: jornalismo sobre personagens*. São Paulo: Summus, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

FILMOGRAFIA

BAILE PERFUMADO. Direção e Produção: Lírio Ferreira e Paulo Caldas. Brasil, 1996. 1 DVD (93min), son, color.

CORISCO e DADÁ. Direção e Produção de Rosemberg Cariry. Brasil: Cariri Filmes, 1996. 1 DVD, (101min), son, color.

DOIS FILHOS DE FRANCISCO. Direção: Breno Silveira. Produção: Luciano Camargo e Breno Silveira. Brasil, 2005. 1 DVD, (132min), son, color.

GONZAGA – DE PAI PARA FILHO. Direção: Breno Silveira. Produção: Cibele Santa Cruz. Brasil: Conspiração Filmes, 2012. 1DVD, (120min), son, color.

LULA, O FILHO DO BRASIL. Direção e Produção: Fábio Barreto e Marcelo Santiago. Autora: Denise Paraná. Brasil, 2010. 1DVD, (130min), son, color.

PATATIVA DO ASSARÉ – AVE POESIA. Direção e Produção de Rosemberg Cariry. Brasil: Cariri Filmes e Iluminura Filmes,2007 . 1 DVD, (84min), son, color e P&B.

ANEXOS

ANEXO 01 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS E DESENVOLVIDAS COM E PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DAS OFICINAS FORMATIVAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



Sequência Didática 01

Unidade de Ensino:	Escola Municipal Dois de Julho		
Professor/Cursista: Jitirana			
Tema: Imagens do sertão e dos sertanejos			
Série/Turma:	Disciplina: Língua Portuguesa	Data:	Nº de aulas: 05 aulas
OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none">• Perceber discursos presentes e emergentes em produções visuais que abordam o sertão e os sertanejos;• Produzir textos visuais para expressar seu olhar sobre o tema abordado;			
CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none">• Identidades sertanejas em representações da cultura visual;• Produção textual.			
METODOLOGIA			
Introdução: Solicitar que façam uma produção visual que represente o sertão. Desenvolvimento: *Escrever e responder/completar às questões: 1- Representei o sertão assim porquê...			

2- Para mim o sertão é um lugar...

3- Sertanejos e sertanejas são...

*Discutir as respostas dadas às questões;

* Sair com os alunos para fazer fotos do sertão que eles não percebem nos entornos da escola (sertão florido);

Conclusão:

_ Apresentação de slides com as fotos produzidas e discussão conclusiva sobre a temática;

RECURSOS NECESSÁRIOS

_ Lousa, pincel e apagador;

_ Papel ofício, lápis, borracha, lápis coloridos diversos;

_ Data show.

AVALIAÇÃO

Através da participação e desenvolvimento das atividades propostas.

REFERÊNCIAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



Sequência Didática 02

Unidade de Ensino:	Colégio Estadual do Icó		
Professor/Cursista: JUREMA			
Tema: O sertão e os sertanejos nas redes sociais			
Série/Turma:	Disciplina:	Data:	Nº de aulas:
	Sociologia		06 aulas
OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none">• Analisar os discursos sobre o sertão e os sertanejos nas visualidades que circulam nas redes sociais;			

- Desconstruir estereótipos acerca da sertão e dos sertanejos;
- Interpretar textos visuais e verbais e inferir opinião;

CONTEÚDOS

- A construção do sertão e do sertanejo na cultura visual;
- Leitura e interpretação de textos visuais e verbais.

METODOLOGIA

Primeiro momento:

Distribuir os textos 01, 02 e 03 pra que os alunos façam uma leitura silenciosa;

Segundo momento:

Convidar os alunos a socializarem suas leituras, conduzindo a discussão para uma reflexão a respeito das representações do sertão e dos sertanejos;

Questões para iniciar a discussão: De que tratam os textos? Há semelhanças entre eles? Há diferenças? Qual das representações é mais comum na internet? Você se identifica com estas representações, em que medida?

Solicitar relatório da aula (os alunos deverão registrar o que aprenderam de significativo na discussão, emitindo opiniões);

Terceiro Momento:

Propor a escrita de um cordel com o tema: O sertão e o sertanejo.

Quarto Momento:

Apresentação das produções.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- _ Textos impressos;
- _ Lousa, pincel e apagador;
- _ Papel ofício, lápis, borracha, lápis, borracha e canetas.

AVALIAÇÃO

Será observada a participação nas atividades propostas e a qualidade das produções.

REFERÊNCIAS

Textos:

01



Disponível na rede social: Facebook

02



Disponível na rede social: Facebook

03

Deus e eu no sertão

Compositor: Victor Chaves

Nunca vi ninguém viver tão feliz
Como eu no sertão
Perto de uma mata e de um ribeirão
Deus e eu no sertão

Casa simplesinha, rede pra dormir
De noite um show no céu
Deito pra assistir
Deus e eu no sertão
Das horas não sei, mas vejo o clarão
Lá vou eu cuidar do chão
Trabalho cantando, a terra é a inspiração
Deus e eu no sertão

Não há solidão, tem festa lá na vila
Depois da missa vou, ver minha menina

De volta pra casa
Queima a lenha no fogão

E junto ao som da mata
Vou eu e um violão
Deus e eu no sertão...(3X)

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/victor-leo/deus-e-eu-no-sertao.html>

APÊNDICES

APENDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas - *Campus IV*
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade



QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Prezad@ colega professor/a,

Este questionário constitui um dispositivo da Pesquisa **SERTÃO: IMAGEM E MOVIMENTO** - Cultura visual, sertanidades e formação: um estudo de práticas escolares reflexivas inspiradas em representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas, em desenvolvimento pela pesquisadora *Edilene Alcântara Ribeiro Rios* no *Mestrado Profissional em Educação e Diversidade*, tendo como lócus nossa Unidade de Ensino. Solicito-lhe a gentileza de responder-o.

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Disciplina/s que leciona: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

1- Você trabalha ou já trabalhou com o artefato visual: filme biográfico em suas práticas de sala de aula?

- a) () Sim
- b) () Não

2- Ao trabalhar com filmes biográficos seu foco(s) discursivo centra (m)-se em:

- a) () Não costumo trabalhar com este dispositivo pedagógico.

- b) () Na análise dos fatos temporais que compõe a história de vida do biografado;
- c) () Nas características do gênero;
- d) () Nos possíveis exemplos que a história do biografado podem inspirar;
- e) () Na forma como as imagens que se propõe a representar os fatos históricos, em seus respectivos contextos, são apresentadas.
- f) () Outro (s)_____
- 3- A escola em que atuamos situa-se num espaço sertanejo rural, você costuma considerar isso ao elaborar seus planos de curso e aula?
- a) () Sim.
Como?_____
- b) () Não. Por quê?_____
- 4- Você avalia que questões relacionadas às identidades sertanejas têm sido bem trabalhadas no contexto de nossa escola, de forma:
- a) () Superficial;
- b) () Contudente;
- c) () Mediana;
- d) () Não têm sido trabalhadas.
- 5- Você tem disponibilidade de tempo para continuar participando desta pesquisa, inclusive em momentos formativos de discussões, reflexões, etc?
- a) () Sim
- b) () Não

Grata,

Prof^a Edilene Alcântara Ribeiro Rios

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ALUNOS



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas - Campus IV
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade



QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Querid@ alun@,

Este questionário constitui um dispositivo da Pesquisa **SERTÃO: IMAGEM E MOVIMENTO** - Cultura visual, sertanidades e formação: um estudo de práticas escolares reflexivas inspiradas em representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas, em desenvolvimento pela pesquisadora *Edilene Alcântara Ribeiro Rios* no *Mestrado Profissional em Educação e Diversidade*, tendo como lócus nossa Unidade de Ensino. Solicito-lhe a gentileza de responder-o.

Nome: _____

Série/Turma: _____

1- Nas últimas décadas muitos filmes têm sido produzidos com a finalidade de retratar histórias de vidas de personalidades sertanejas. São os chamados filmes biográficos. Você já assistiu algum destes filmes?

c) () Sim. Qual/ais? _____

d) () Não.

Se sua resposta foi *Sim*, responda a questão 2 e todas as demais; Se sua resposta foi *Não* avance para a questão 5.

2- Você assistiu ao/s filme/s mencionado/s acima: (pode assinalar mais de uma alternativa)

a) () Por meio de DVD;

b) () Na internet;

- c) () Na Tv;
- d) () No cinema;
- e) () Outro: _____
- 3- Nos mencionados filmes, o que mais lhe chama atenção?
- g) () As representações do sertão.
- h) () As histórias de vida do/a protagonista;
- i) () As imagens que se entrelaçam à história;
- j) () Outro (s) _____
- _____
- _____
- 4- Você avalia que as representações do sertanejo e do sertão, nestes filmes, ocorrem de forma:
- a) () Muito verdadeira;
- b) () Reducionista;
- c) () Outra: _____
- _____
- 5- A escola em que atuamos situa-se num espaço sertanejo rural. Você percebe que:
- a) () Os professores demonstram preocupar-se com isso e costumam desenvolver aulas que lhe permite discutir suas vivências e interesses enquanto sujeito sertanejo;
- b) () Os professores pouco consideram estas questões no desenvolvimento de suas aulas;
- 6- Você avalia que questões relacionadas às identidades sertanejas têm sido bem trabalhadas no contexto de nossa escola, de forma:
- e) () Superficial;
- f) () Contudente;
- g) () Mediana;
- h) () Não têm sido trabalhadas.
- 7- Você gosta de realizar atividades de campo (fotografias, gravações etc)?
- a) () Sim
- b) () Não

8- Você tem disponibilidade de tempo para continuar participando desta pesquisa, inclusive em momentos formativos de discussões, reflexões, e atividades de campo (pesquisas, registros fotográficos, vídeos, etc)?

c) () Sim

d) () Não

Grata,

Prof^a Edilene Alcântara Ribeiro Rios

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIABERTA - PROFESSORES



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED



QUESTÕES PARA MEDIAR A ENTREVISTA

- 1- Que espaço as produções visuais têm recebido em suas práticas de sala de aula?
- 2- Com quais artefatos visuais você costuma trabalhar mais frequentemente em sala de aula?
 - a) () filmes
 - b) () fotografias
 - c) () propagandas
 - d) () novelas e/ou seriados;
 - e) () charges e cartuns;
 - f) () desenhos animados;
 - g) () Histórias em quadrinhos;
 - h) () Infográficos;
 - i) () Outros. Quais?
- 3- Em suas abordagens os artefatos visuais costumam ser tratados como:
 - a) () Textos principais;
 - b) () Textos complementares;
 - c) () Elementos ilustrativos.
- 4- Você reconhece que artefatos visuais agregam grandes potenciais para ancorar práticas pedagógicas? Comente um pouco sobre sua afirmação.
- 5- Você sente-se seguro para trabalhar com os diversos artefatos que compõe a cultura visual em suas práticas de sala de aula, explorando ao máximo suas potencialidades? Comente.

APÊNDICE D – ROTEIRO “PRÉVIO” PARA ENTREVISTA NARRATIVA



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED



Prezado senhor/ Prezada Senhora,

Para desenvolvimento da Pesquisa: Sertão, Imagem e Movimento...Gostaríamos que o senhor/a senhora, contasse-nos sobre suas vivências e percepções no/do sertão: Nos fale um pouco sobre:

- 1- Sua chegada aqui nesta região (quando, como);
- 2- Ao longo destes anos tem percebido mudanças neste lugar e nas pessoas que aqui habitam (como, quais, porquê);
- 3- Como percebe e o que acha das formas como a mídia representa sertanejos e sertanejas;

APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo _____ presente Instrumento Particular,
eu, _____

_____, RG. Nº. _____ e
CPF Nº. _____, residente e domiciliado no município
de _____, **Autorizo**,
de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora EDILENE ALCÂNTARA
RIBEIRO RIOS, através da Universidade do Estado da Bahia, a utilização de minha
imagem e voz para fins de realização e publicação de trabalhos de caráter
acadêmico e cultural. Tal pesquisadora fica conseqüentemente autorizada a utilizar,
divulgar e publicar, para os fins acima mencionados, meus depoimentos e/ou
imagens no todo ou em partes, editados ou não, nacional ou internacionalmente e
em qualquer tempo.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de
todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos,
desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com
a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em
caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que
título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por
prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores
outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO,
assino em 02(duas) vias de igual teor.

_____, _____, de _____ de _____

Assinatura

APÊNDICE F- EMENTA DA ATIVIDADE (AUTO) FORMATIVA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



Plano de Intervenção

Curso de Extensão:	CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: IMAGENS MEDIANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES		
Discente/Pesquisadora: Edilene Alcântara Ribeiro Rios			
Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes			
Carga horária:	120 horas	Semestre:	2016.1
EMENTA DO CURSO			
Utiliza a multimodalidade textual e a produção da cultura e da comunicação visual na elaboração de práticas educativas, orientando para a utilização de tais produções como favorecedores de práticas de leitura e escrita na sala de aula; Analisa as relações entre cultura visual e identidade e possibilita a produção de atividades pedagógicas que permitam a análise de artefatos visuais para além da superficialidade.			
OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none">• Aprofundar os conhecimentos teóricos e conceituais acerca de questões ligadas a Cultura Visual e à linguagem imagética;• Perceber a importância de nos atentarmos para a presença de discursos, ideologias e lugares socioculturais que perpassam as produções visuais;• Reconhecer a importância da inserção do trabalho com a cultura visual na sala de aula;• Perceber as potencialidades do trabalho com a cultura visual nas práticas educativas;• Relacionar os conhecimentos teóricos com o desenvolvimento de práticas educacionais comprometidas com a formação crítica dos sujeitos;• Produzir e desenvolver sequências didáticas explorando potencialidades de artefatos			

visuais;

CONTEÚDOS

- Cultura Visual – Conceitos e contextos;
- Cultura Visual e identidade;
- Imagem, mídia e formação dos sujeitos;
- A leitura do texto imagético;
- Artefatos visuais como recursos pedagógicos:
 1. A fotografia;
 2. O filme (CINEBIOGRAFIAS);
 3. Os textos publicitários;
 4. Os textos humorísticos (o cartum, a charge) e sua inserção nas redes sociais;

JUSTIFICATIVA

Nos vemos envolvidos em um contexto em que as construções visuais ganham cada vez mais espaço. Elas comunicam, desenham jeitos de ser, de olhar e ser visto, conectando-se às construções e representações identitárias. Imagens estão por toda parte, carregadas de ideologias e intencionalidades, trazendo à escola o desafio de um trabalho que contemple tais visualidades de forma não superficial, mas situada numa proposta que tome o sujeito aprendiz como centro de seu processo de formação primando por abordagens que o torne crítico e emancipado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do curso contará com a utilização de exposições participadas, estudos e produções individuais orientadas, socialização de atividades desenvolvidas em sala de aula.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Data-show, computador, textos fotocopiados, textos áudio visuais, câmera fotográfica, papéis (A4, cartolina, papel metro, etc)

AValiação

Os cursistas serão avaliados continuamente, mediante suas frequências e participações frente às atividades propostas. Utilizar-se-á os seguintes procedimentos para avaliação:

- ✓ Rodas de conversa – discussão teórica oral acerca dos textos teóricos sugeridos para estudo;
- ✓ Produção e desenvolvimento de seqüências didáticas;
- ✓ Relato e entrega das seqüências didáticas desenvolvidas.

BIBLIOGRAFIA

1. ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* São Paulo: Verus Editora, 2014.
2. BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
3. GOMES, Antenor Rita. *Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11838/1/Tese_%20Antenor%20Gomes1.pdf - acesso em 04/05/2014.
4. HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.
5. _____. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
6. _____. *De lá alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
7. MARTINS, Raimundo. *Porque e como falamos da cultura visual?* In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-Go: UFG, FAV, 2006. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/download.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2014.
8. _____. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008.
9. MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
10. _____. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
11. _____. *Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.
12. SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cadernos de pesquisa, v.36, n. 128, p. 451-472, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.
13. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
14. TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e escola*. Salto para o Futuro Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009->

[CulturaVisual.pdf](#). Acesso em 01 de setembro 2014.