

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

**Edilene Alcântara Ribeiro Rios**, [edleneribeiro@hotmail.com](mailto:edleneribeiro@hotmail.com)

**Antenor Rita Gomes**, [antenorritagomes@gmail.com](mailto:antenorritagomes@gmail.com)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**RESUMO:** Visualidades exercem fortes influências sobre as formas como sujeitos se veem e são vistos, constituindo-se como produções socioculturais, carregadas de intencionalidades discursivas e ideológicas. Nesta pesquisa, realizada entre os anos de 2014 e 2016, buscamos compreender como práticas escolares que promovam reflexões críticas e analíticas em torno de representações contidas em cinebiografias de personalidades sertanejas, lançadas nos últimos 15 anos, podem contribuir para a compreensão das sertanidades em suas complexidades e suas transformações. Desse estudo depreendemos que: os artefatos visuais em análise, ainda, são marcados por olhares superficiais e reducionistas no que tange às identidades sertanejas; A formação para o trabalho pedagógico com imagens, na perspectiva da cultura visual, potencializa práticas docentes contextualizadas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos.

**Palavras-chave:** Cultura visual. Sertanidades. Formação.

## INLAND, IMAGE AND MOVEMENT: A STUDY OF SCHOOL PRACTICES INSPIRED IN BACKCOUNTRY CINEBIOGRAPHS

**ABSTRACT:** Visuals exert strong influences on the ways subjects are seen and seen, constituting themselves as sociocultural productions, loaded with discursive and ideological intentionalities. In this research, conducted between 2014 and 2016, we seek to understand how school practices that promote critical and analytical reflections around representations contained in biographies of sertanejas personalities, launched in the last 15 years, can contribute to the understanding of the sermons in their complexities and its transformations. From this study we deduce that: the visual artifacts under analysis are still marked by superficial and reductionist views regarding the country identities; Training for pedagogical work with images, from the perspective of visual culture, enhances contextualised teaching practices, contributing to the formation of critical subjects.

**Keywords:** Visual culture. Inlands. Formation.

## Introdução

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 parecem 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, sobretudo, para orientar um trabalho docente norteado por tais visualidades, enquanto elementos que venham contribuir para a formação crítica. Desse modo, esta pesquisa teve a intensão 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”.

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, tomando produções cinebiográficas produzidas no Brasil entre os anos de 2000 e 2015, procuramos identificar como vêm sendo retratadas questões concernentes às identidades sertanejas e como tais artefatos visuais podem subsidiar práticas pedagógicas contextualizadas. O trabalho se voltou para as representações da cultura sertaneja nas cinebiografias e os sentidos atribuídos a elas por professores e alunos da Escola Estadual do Icó em Morro do Chapéu-BA, por meio das práticas escolares.

### Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida 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) nessa abordagem, parte-se

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.

Pesquisas de viés colaborativo centram-se em investigar coletivamente, contribuindo para que os sujeitos da investigação se reconheçam como produtores ativos do conhecimento, da teoria e da prática em relação aos processos educativos, transformando

contextos. Assim, essa pesquisa 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).

Nesta perspectiva, o estudo foi desenvolvido a partir do *lôcus* Colégio Estadual do Icó, localizado na zona rural do município de Morro do Chapéu, no interior da Bahia e, 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, em que professores, alunos e 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.

### Discussões e Resultados

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

A partir das análises feitas acerca das produções fílmicas que compõe o *corpus* deste trabalho, percebemos (pesquisadores e colaboradores: professores do Colégio Estadual do Icó em momentos formativos entre estes pares

e também no trabalho com os alunos em sala de aula) 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 01 – Lula ainda criança, interpretado por Felipe Falanga.



Fonte: *Lula, o filho do Brasil* (2009).

Durante o longo percurso em um pau-de-arara<sup>1</sup> que o conduzira do sertão de Pernambuco para Santos (São Paulo), numa viagem que durou 13 dias e 13 noites, o personagem testemunha situações de grande miséria. 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, vive em privação total, com um grande número de crianças, na barriga ou nus em redor dele”, em descrição que parece inspirada nas imagens

consagradas nas telas do pintor brasileiro Cândido Portinari, *Os Retirantes* (1944).

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 o biógrafo/diretor da produção olhasse este lugar e este povo sob uma lente que lhes imprime um efeito de apagamento da vivacidade das cores. 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

<sup>1</sup> 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.

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 cinebiografia Gonzaga, de pai para filho (2012), de autoria de Breno Silveira.

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 prevalecente, 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.

Figura 02 – Luiz Gonzaga, interpretado por Chambinho do Acordeon em Exu – Pernambuco.



Fonte: Gonzaga, de Pai para Filho (2012).

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.

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, 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 homogeneizantes e

engessadoras dos espaços e das identidades de homens e mulheres sertanejas. Por consequência, tais visualidades acabam por promover e reproduzir estereotipagens, 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.

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

Ao tratar de questões das identidades sertanejas em abordagens nas cinebiografias mediadoras deste trabalho, percebemos que tais tratamentos refletem construções sócio-históricas legitimadas e mantidas pela cultura visual. Assim, no processo de transposição didática<sup>2</sup>, os docentes colaboradores da pesquisa 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.

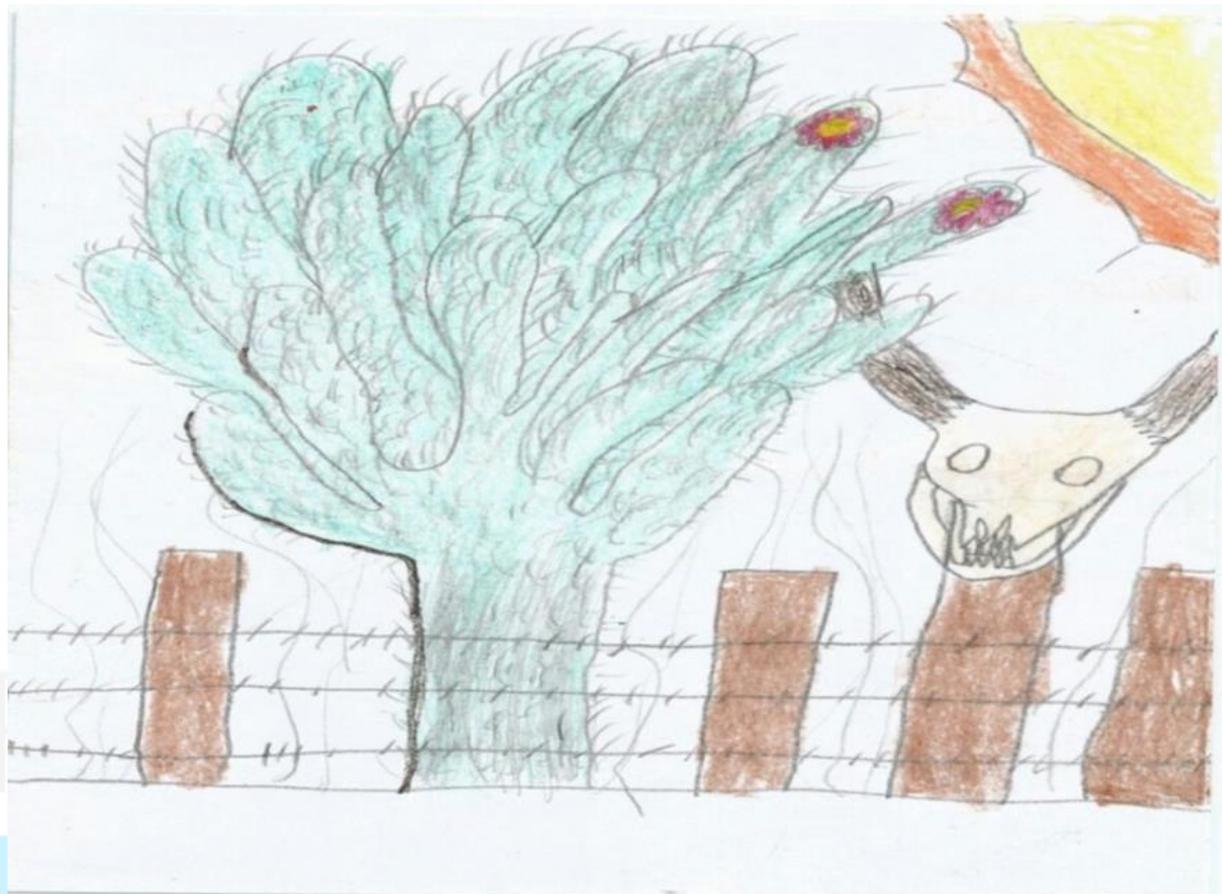
Como resultado das propostas emergiram produções que, a princípio, chamaram atenção por conter elementos representativos comuns compartilhados em quase sua totalidade. A imagem abaixo foi produzida por um aluno, o qual chamaremos Umbuzeiro<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> 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”.

<sup>3</sup> 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 03 – Visibilidade produzida por aluno (UMBUZEIRO) em aula da professora Jitirana.



Fonte: arquivo do autor.

Quando dos relatos das atividades desenvolvidas, professores destacaram ter-lhes chamado à atenção a presença de elementos recorrentes nas imagens produzidas pelos

alunos. Em 26 (vinte e seis) produções a presença constante de elementos em comuns, permitiu-nos formular a tabela 01.

Tabela 01 – Elementos recorrentes em produções visuais dos alunos.

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

Fonte: arquivo do autor.

Os elementos que marcam as imagens produzidas pelos alunos, de modo generalizado, compõem 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.

O aluno Umbuzeiro retrata, de forma bastante enfática, por intermédio dos elementos que compõe sua produção, 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 nos em 21 de janeiro do mesmo ano: “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 onde Umbuzeiro reside ainda estava marcadamente verde, havendo um acentuado número de plantas típicas do bioma caatinga, ali predominante, carregadas de flores. Entretanto, Umbuzeiro limita-se a representar este cenário exclusivamente pelo mandacaru, que em suas produções conta, apenas, com duas discretas flores coloridas.

A representação do sertão feita pelo aluno acima mencionado, bem como as muitas outras de seus colegas que em muito se assemelham à dele, 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 por uma 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 conchamar 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.

Tais concepções 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. Na imagem produzida pelo aluno 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 certeiras 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.

Voltando à visualidade produzida por 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 está 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 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, ele evidencia-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 (2011). 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 a imagem produzida por Umbuzeiro sugere, inclusive, este lugar é deserto, não conta com casas ou pessoas. O aluno 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.

## **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, p.22) “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 teve 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).

Dispositivos utilizados durante a realização da pesquisa (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. Perguntamos aos professores colaboradores 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 ressaltou-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.

### Considerações Finais

Ao tomarmos algumas produções cinebiográficas que retratam personalidades sertanejas, como suporte para investigarmos como questões concernentes às identidades têm sido abordadas nestas produções, e como estas podem contribuir para alicerçar abordagens pedagógicas contextualizadas, 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.

- a- 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 deslocá-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 invisibiliza.<sup>4</sup>

## Referências

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras Artes*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, R. *Educação dos sentidos e mais...* São Paulo: Verus Editora, 2014.
- BENTES, I. 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.
- BULTEAU, V. *Para Uma Antropologia do Sertão: ecologia e sociologia do cotidiano*. São Paulo: Polo Books, 2016.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, A. R. *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](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.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. RODRIGUES, J. H. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>4</sup> Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado Sertão, Imagem e Movimento: Um estudo de práticas escolares inspiradas em cinebiografias sertanejas, da autora Edilene Alcântara Ribeiro Rios, no Mestrado

Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Antenor Rita Gomes, em 2016.

\_\_\_\_\_. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. DUARTE, A. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; NUNES, M. A. A. *Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade*. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VI., 2010. Teresina, UFPI, 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4058> - Acesso em: 05 de maio de 2015.

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

\_\_\_\_\_; TOURINHO, I. (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

PIRES, M da C; SILVA, S. L. P. 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/domini\\_ostdaimagem/article/viewFile/20636/pdf\\_16](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/domini_ostdaimagem/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.

SARDELICH, M E. 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.

TOURINHO, I. *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 set 2014.

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.

## Filmografia