



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí

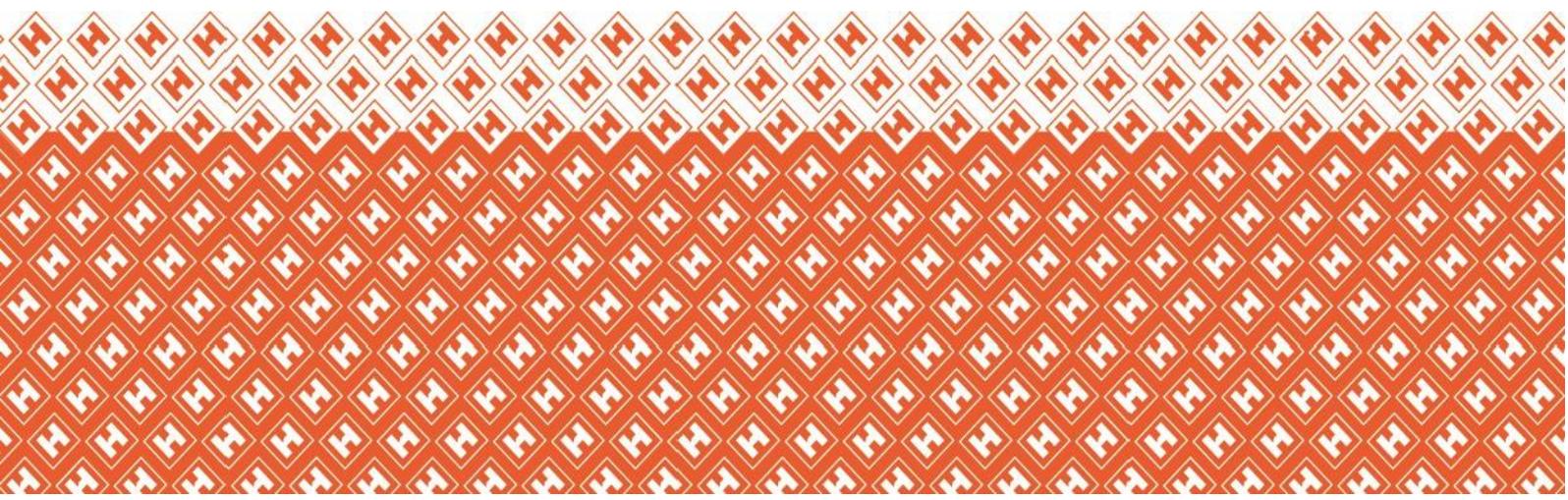
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTORIA

IRAILDES PEREIRA E SILVA

OUTRAS CENAS DE CLIO: ensino de História, representações e (re) construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
Junho/2022



OUTRAS CENAS DE CLIO: ensino de história, representações e (re) construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes *Cipriano e Ai que vida!*

IRAILDES PEREIRA E SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade estadual do Piauí-UESPI, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho

Parnaíba - PI

2022

S586o Silva, Iraildes Pereira e.

Outras cenas de Clio: ensino de história, representações e (re)construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes *Cipriano e Aí que vida!*

/ Iraildes Pereira e Silva. - 2022. 224 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Parnaíba-PI, 2022.

“Orientador: Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho.”

1. Ensino de História. 2. Cultura. 3. Identidade. 4. Cinema. 5. Nordeste.
I. Título.

CDD: 900

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA –
PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 29 dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois, às 9:00 horas, na Sala Virtual do Google Meet <meet.google.com/qqo-qbxj-cvv>, na presença da Banca Examinadora, presidida pelo Professor **Pedro Pio Fontineles Filho** (Orientador) e composta pelas seguintes professores examinadores: **Cláudia Cristina da Silva Fontineles** (Universidade Federal do Piauí – Examinadora Externa) e **Marcelo de Sousa Neto** (Universidade Estadual do Piauí – Examinador Intern), a mestranda **Iraíldes Pereira e Silva** (Matrícula 4000685) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **OUTRAS CENAS DE CLIO: ensino de história, representações e (re) construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes Cipriano e Ai que vida!**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo à mestranda a menção de APROVADO. Eu, professor Pedro Pio Fontineles Filho, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestranda aprovada nesta defesa de dissertação. Observações apresentadas pela Banca Examinadora: os membros indicaram a publicação do texto.

Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho
Universidade Estadual do Piauí

Presidente da Banca Examinadora
CPF: 877.646.793-72

Profa. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Universidade Federal do Piauí
Examinadora Externa
CPF: 578.456.973-20

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno

CPF: 747.008.043-00

Iraildes Pereira e Silva

Iraildes Pereira e Silva

Mestranda

CPF: 00757360394



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome(s) ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina, PI 09 de setembro de 2022.

Inaitelo Pereira e Silva

Assinatura

OUTRAS CENAS DE CLIO: ensino de História, representações e (re) construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*

Título do trabalho

Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

Curso

Rua João Cabral, 2231 - Pirajá - 64.002-150 - Teresina - Piauí -
Brasil

Caixa Postal 381 - Fones: (086) 3213 – 7222, 7929, 7982,
7887 www.uespi.br, e-mail: bibliotecacentral@uespi.br

IRAILDES PEREIRA E SILVA

OUTRAS CENAS DE CLIO: ensino de história, representações e (re) construções da identidade e cultura nordestina a partir dos filmes *Cipriano e Ai que vida!*

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho (UESPI)

Orientador

Profa. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles (UFPI)

Membro Externo

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto (UESPI)

Membro Interno

Profa. Dra. Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)

Membro Interno – Suplente

Aos Vinícius da minha vida, que me ensinaram que o amor de tia pode ser enorme. À minha Aninha, flor do meu jardim e ao Isac e Lucas que me ensinam que esse amor se renova todo dia

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar meus agradecimentos primeiramente a Deus, pois até aqui Ele tem me sustentado e me ajudado nessa jornada exaustiva, porém gratificante e enriquecedora, que foi do Mestrado. É por Ele e para Ele que dedico o meu maior esforço em terminar o curso, pois sem Sua misericórdia em minha vida eu não teria chegado até onde cheguei.

Agradeço ao meu orientador o professor Dr. Pedro Pio Fontineles Filho, pela dedicação, empenho, compromisso e responsabilidade em receber os textos que comporiam a Dissertação e nos dar um retorno o mais rápido possível. Sou grata a ele por ter me ensinado a fazer pesquisa quando eu mesma já não achava que poderia pesquisar uma vez que estou há muitos anos longe dos círculos e discussões acadêmicos. Sou imensamente agradecida à parceira de Mestrado e de publicações, na pessoa de Eronilda Resende Feitosa, que, juntamente com o professor Pedro Pio Fontineles Filho, nos ajudou na publicação do capítulo de livro intitulado *Clio (re) pensada: reflexões, desafios e horizontes para o ensino de História*, que faz parte da obra *História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira*. Juntamente com o professor Pedro Pio publicamos um ensaio do primeiro capítulo desta Dissertação, cujo título é o mesmo de nossa pesquisa. Obrigada aos dois professores por acreditarem que nossos escritos poderiam ser publicados.

Quero externar meus agradecimentos à professora doutora Cláudia Cristina da Silva Fontineles por ter lido a pesquisa e por ter feito parte da banca de Qualificação desta Dissertação. Os questionamentos que ela levantou, as sugestões feitas, foram de fundamental importância para a fase pós-qualificação, onde pudemos amadurecer as ideias, buscar outras fontes de leitura, e enriquecer nossa escrita. Obrigada pela elegância em expor seus argumentos quando da Qualificação, eles foram fundamentais para o posterior andamento da pesquisa.

Sou grata também ao professor doutor Marcelo de Sousa Neto, pelas contribuições pertinentes e necessárias proferidas no âmbito do processo de Qualificação. Foram importantes e necessárias as pontuações feitas à pesquisa nesse momento, pois elas serviram de norteadoras para o prosseguimento de nossa Dissertação. Sou agradecido porque nesse momento tenso, os dois professores citados foram bastante gentis e profissionais em pontuar o que poderia ser melhorado e ou acrescentado ao texto de nossa pesquisa.

Agradeço também ao PROFHISTÓRIA por me proporcionar realizar essa meta em minha vida, que era cursar o mestrado, pois eu já havia tentado algumas vezes o mestrado acadêmico sem lograr sucesso. O PROFHISTÓRIA foi uma porta que se abriu

em minha vida profissional onde eu nem esperava mais fazer pós-graduação em nível de mestrado. Quando soube que ia abrir essa turma, e na UESPI, instituição que eu guardo um carinho imenso, pois foi lá que fiz minha graduação e uma pós, fiquei bastante alegre pois minha vida acadêmica começou nessa instituição. Agradeço a todos os professores do curso, na pessoa do professor Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro, coordenador do curso e nosso professor do primeiro semestre, da disciplina de História do Ensino de História. O professor Felipe foi quem nos acolheu quando fomos fazer a matrícula do curso em Parnaíba e ele nos transmitiu tanta confiança, nos recebeu tão bem, que não tinha como não nos sentirmos mais que bem-vindos para essa nova etapa de nossa vida acadêmica.

Agradeço aos professores que ministraram disciplinas durante o curso, as professoras doutoras Fabrícia Pereira Teles, Mary Angélica Costa Tourinho, Solange Aparecida Campos Costa, Renata Cristina da Cunha, aos professores doutores Fernando Bagio Botton e Danilo Alves Bezerra. Meu muito obrigada pelas manhãs e tardes (por vezes adentrávamos um pouco a noite) na companhia de vocês. Foram preciosos os ensinamentos e sobretudo as conversas que tivemos ao longo do curso e das disciplinas. A única ressalva que faço foi a falta de encontros presenciais, mas como estávamos e estamos vivenciando ainda um momento de pandemia no mundo, não pudemos desfrutar da companhia presente desses queridos professores.

Quero externar minha gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Piauí – FAPEPI, por ter nos disponibilizado um incentivo à pesquisa por meio da concessão de uma bolsa para estudo que começamos a receber em 2021. Essa bolsa foi essencial para a finalização da pesquisa, pois tivemos as despesas de praxe, como a impressão do trabalho final, ou mesmo a correção gramatical do mesmo, foram facilitadas por meio dessa ajuda de custos que gentilmente recebemos.

Gostaria de externar meus sinceros agradecimentos aos meus alunos do 9º ano da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, que prontamente nos auxiliaram no andamento da pesquisa, pois nosso foco eram eles. Queríamos que eles assistissem aos filmes e posteriormente respondessem ao questionário que disponibilizamos a eles. Mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, eles nos ajudaram nessa etapa da pesquisa. Dedico esse trabalho a vocês, pois foi por meio da cooperação de cada um que essa pesquisa pôde ser levada adiante. Jamais esquecerei de cada um, mesmo que o contato tenha sido breve por conta das condições sanitárias impostas devido ao caos que foi o surgimento da covid-19 para nós. Agradeço a direção da escola que sempre estava

disposta a nos ajudar na aplicação da pesquisa e nos dava sugestões da melhor maneira de se aplicar o questionário.

Meu muito obrigada também vai para as pessoas que direta ou indiretamente nos ajudaram nessa pesquisa. Minha grande amiga Anailza de Macêdo, que gentilmente me auxiliou em dúvidas sobre formatação do trabalho. Minha artista preferida Camila Rossana de Sousa, que muitas vezes imprimiu páginas e mais páginas, textos e mais textos, para que a leitura para a escrita da Dissertação não se tornasse tão cansativa se tivesse sido feita só em telas de computador ou tablete. Minhas amigas Leylla Maraisa, Teresa Cristina, Valdenice Camelo e Laíce Fernanda por nos ouvirem e acreditaram que nosso sonho era possível. Obrigada pelo apoio e consideração.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família por todo apoio que me deram nessa etapa tão importante de minha vida não apenas acadêmica, mas pessoal também pois acredito na educação como agente de transformação individual e social. Obrigada aos meus familiares pela compreensão em entender que não é fácil se fazer mestrado, que muitas vezes abrimos mão daquele almoço de domingo, reunidos com a família, para podermos estudar. Vocês são minha base e o motivo para eu buscar uma qualificação melhor para mim, pois sempre recebi os melhores exemplos de determinação e garra vindos de vocês. Não poderia ter uma família melhor e mais compreensiva que essa em minha vida. Obrigada por tudo.

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa é compreender como os filmes *Cipriano* (2001) e *Ai, que vida!* (2008) representam a identidade e a cultura do ser nordestino e como isso contribui para a (re) construção de identidades dos sujeitos históricos, em especial de estudantes.

Para tanto, foram analisadas as potencialidades das narrativas e cenas dos filmes no Ensino de História sociocultural, com foco para a identidade e cultura. Foram discutidas as interconexões entre narrativa ficcional e as narrativas históricas, sociais e antropológicas além de refletir sobre a produção fílmica como narrativa que (re)elabora as imagens acerca do ser nordestino. Por fim, foram inferidas questões sociais, políticas e de gênero como discursos que povoam o imaginário da sociedade e suas ressonâncias na construção identitária dos sujeitos históricos. Metodologicamente, o trabalho fez uso da pesquisa documental porque este tipo de abordagem envolve o estudo de informações registradas nas mídias escolhidas para a pesquisa: os filmes *Cipriano* (2001), de Douglas Machado e *Ai, que vida!* (2008) de Cícero Filho. Por meio de pesquisa do tipo *survey* aplicamos um questionário, contendo 10 (dez) perguntas, para os alunos do 9º (nono) da escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, sobre os filmes de nossa pesquisa porque queríamos verificar as impressões dos estudantes ao verem os filmes em relação aos aspectos (culturais, identitários, políticos, familiares, espaciais e de gênero) que escolhemos para analisar por meio dos longas. Aliada à pesquisa documental, a pesquisa se apoiou em percursos bibliográficos através da reflexão a partir de livros, artigos, ensaios e textos que tratam da questão de se aliar ensino e exibição de filmes em sala de aula. Para a relação História e Cinema a base de nosso estudo foi a obra de Marc Ferro (2010), os estudos de Jean-Claude Bernardet (2006), os livros de Renato Mocellin (2009, 2002), além dos estudos de Eduardo Morettin (2011), Marcos Napolitano (2018) e Walter Benjamin (2020). As leituras realizadas para compreender questões culturais foram alicerçadas nos estudos de Homi K. Bhabha (2013), José Luiz dos Santos (2006), Roger Chartier (1994) e Nestor Garcia Canclini (2015). E a problemática relacionada à identidade embasou-se nas obras de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), Stuart Hall (2020) e Zygmunt Bauman (2005). O produto deste trabalho será a elaboração de material didático-pedagógico (Catálogo) com cenas e diálogos dos filmes analisados, sobre temáticas envolvendo aspectos históricos, identitários e culturais do nordestino. Por meio de nosso estudo, foi considerado que os dois filmes analisados são importantes instrumentos para o ensino de História, sobretudo no que tange às questões relacionadas à (re) construção das identidades socioculturais e da consciência histórica em nossos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História. Cultura. Identidade. Cinema. Nordeste.

ABSTRACT

The main objective of the research is to understand how the films *Cipriano* (2001) and *Ai, what a life!* (2008) represent the identity and culture of the northeastern being and how this

contributes to the (re) constructor of identities of historical subjects, especially students. To this end, the potentialities of the narratives and scenes of the films in the Teaching of History sociocultural, focusing on identity and culture. The interconnections between fictional narrative and historical, social and anthropological narratives were discussed and the narratives were related to the filmic productions a narrative that (re)elaborates the images about the northeastern being. Finally, social, political and gender issues were inferred as discourses that populate the imaginary of society and its resonances in the identity construction of historical subjects. Methodologically, the work made use of documentary research because this type of approach involves the study of information recorded in the media chosen for the research: the films *Cipriano* (2001) by Douglas Machado and *Ai, que vida!* (2008) by Cicero Filho. Through a *survey*, research we applied a questionnaire, containing 8 (eight) questions, to the students of the 9th (ninth) of the Municipal School Clidenor de Freitas Santos, about the films of our research because we wanted to verify the impressions of the students when they saw the films in relation to the aspects (cultural, identity, political, family, spatial and gender) that we chose to analyze through the long ones. Allied to documentary research, the research was based on bibliographic paths through reflection from books, articles, essays and texts that address the issue of combining teaching and showing films in the classroom. For the relationship History and Cinema the basis of our study was the work of Marc Ferro (2010), the studies of Jean-Claude Bernardet (2006), the books of Renato Mocellin (2009, 2002), in addition to the studies of Eduardo Morettin (2011), Marcos Napolitano (2018) and Walter Benjamin (2020). The readings performed to understand cultural issues were based on the studies of Homi K. Bhabha (2013), José Luiz dos Santos (2006), Roger Chartier (1994) and Nestor Garcia Canclini (2015). And the problem related to identity was based on the works of Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), Stuart Hall (2020) and Zygmunt Bauman (2005). The product of this work will be the elaboration of didactic-pedagogical material (Catalog) with scenes and dialogues of the films analyzed, on themes involving historical, identity and cultural aspects of the Northeast. Through our study, it was considered that the two films analyzed are important instruments for the teaching of History, especially with regard to issues related to the (re) construction of sociocultural identities and historical awareness in our students.

Keywords: History Teaching. Culture. Identity. Cinema. Northeast.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uma das primeiras cenas em que aparece o personagem título do filme <i>Cipriano</i>	28
Figura 2: Os irmãos Vicente e Bigail.....	29

Figura 3: A personagem Cleonice e seus três filhos, Vanderlei, Valdir e Vanderléia.....	30
Figura 4: O par romântico principal do filme <i>Ai, que vida!</i> , Valdir e Charlene.....	32
Figura 5: Sequência de imagens e letreiros do clipe comercial exibido nas emissoras de TV piauienses no mês de março de 2001.....	53
Figura 6: Letreiro do filme <i>Cipriano</i>	85
Figura 7: Personagens Vanderléia e sua mãe Cleonice em um dos primeiros diálogos do filme.....	100
Figura 8: Imagem das rezadeiras em frente à casa de Cipriano.....	110
Figura 9: Imagem do sertão nordestino apresentada no filme <i>Cipriano</i>	118
Figura 10: “Showmício” com a presença de candidatos, eleitores e cartazes.....	122
Figura 11: A flora nordestina em destaque no filme <i>Cipriano</i>	129
Figura 12: Uma paisagem “diferente” de sertão.....	130
Figura 13: Letreiro explicativo do filme <i>Cipriano</i>	133
Figura 14: Detalhe da imagem de Cipriano em que aparece um rosário ou terço em seu pescoço.....	135
Figura 15: Cleonice e seus filhos Vanderléia e Vanderlei.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	99
Gráfico 2.....	102
Gráfico 3.....	136
Gráfico 4.....	149

Uma teoria do cinema não é “sobre” o cinema, mas sobre os conceitos que o cinema suscita, e que eles próprios estão em relação com outros conceitos que correspondem a outras práticas, não tendo a prática dos conceitos em geral qualquer privilégio sobre as demais, da mesma forma que um objeto não tem sobre os outros (DELEUZE, 2018, p. 404)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: desvendando cenas de <i>Clio</i>	27
1.1.Pesquisar e ensinar História: duas faces de uma mesma jornada pela educação.....	32

1.2. Para além do papel e das imagens: o cinema como fonte histórica e mediação pedagógica.....	44
1.3. Usos (e abusos) dos filmes em sala de aula.....	60
CAPÍTULO 2: LUZ, CÂMERA, REPRESENTAÇÃO!: a cultura e a identidade nordestina em cena.....	76
2.1. Um olhar sobre o ensino de cultura na sala de aula.....	77
2.2. Várias formas de ser: identidade e sua crise na contemporaneidade.....	88
2.3. “Armária, mãe, nam!”: representações da cultura e da identidade nordestina em fala prosa e adereços.....	97
CAPÍTULO 3: PARA ALÉM DAS VIVÊNCIAS: representações políticas, de gênero e religiosas na tela.....	120
3.1. Um interior esquecido? Práticas políticas de ontem e hoje.....	121
3.2. “De São eu lembro de São Jeremias, São Bartolomeu, São Gregório, São Francisco de Assis (...)”: a religiosidade nordestina em cena.....	132
3.3. “Homem não reclama de trabalho, isso é coisa de <i>qualira</i> ”: como trabalhar a diversidade de gênero na sala de aula?.....	142
3.4. Bela, recatada e... de qualquer lugar: a mulher “dendicasa” e a procura por novos espaços de protagonismo.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS: será mesmo um <i>the end</i>?	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES.....	169
APÊNDICES.....	176
ANEXOS.....	214

INTRODUÇÃO

Na verdade, o cinema ainda não era nascido quando a História se constituiu, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar. A “linguagem” do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta. Mas essa explicação não é satisfatória para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios, capazes de fazer falar até troncos de árvores, velhos esqueletos e aptos para considerar como essencial aquilo que até então julgavam desinteressante.¹

A História, como área de pesquisa, possui a capacidade de ajustar seu olhar sobre os objetos que ela julga como merecedores de ser considerados uma fonte histórica. O cinema foi um novo domínio de *Clio* em que os historiadores se depararam para buscar novas faces para a musa da História. Mesmo com a assertiva de que o cinema, assim como os sonhos, é de difícil interpretação, concordamos com a afirmação de Marc Ferro, contida em nossa epígrafe, de que os historiadores são incansáveis em descobrir novos caminhos para explicar a História e que são capazes de “fazer falar” tudo aquilo que faz parte da relação humana com o mundo em sua volta. Para Ferro, os filmes de ficção são também importantes fontes de pesquisa, pois é o olhar do historiador, sua análise da proposta do filme, aliada à verificação das motivações por trás da obra cinematográfica, que vão ajudar a desvendar essas cenas de *Clio*.

O tema proposto para a Dissertação, a análise das representações da cultura e da identidade do ser nordestino a partir dos filmes *Cipriano* de Douglas Machado² e *Ai, que vida!*, de Cícero Filho³ está diretamente ligado às relações estabelecidas entre Ensino de

¹ FERRO, March. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 57.

² Douglas Denis Amaral Machado nasceu em Teresina, a 9 de setembro de 1964 é um documentarista brasileiro. Iniciou seus trabalhos na área audiovisual em 1987 [TVE-PI] e desde então realizou produções em diferentes regiões do Brasil e algumas no exterior [Suécia e Espanha]. É sócio da TRINCA FILMES LTDA., uma produtora que trabalha com Cinema e Literatura mantendo especial atenção nas questões relacionadas ao Nordeste do Brasil e ao Sertão, em particular. Mora em Teresina, PI. Sua filmografia é extensa, incluindo os filmes *Hora Zero - El Salvador Depois da Guerra* (1994), *Desertificação* (1998), *Cipriano* (2001), *Um Homem Particular* (2002), *O Sertão mundo Suassuna* (2003), *Um Corpo Subterrâneo* (2006), *O Códice e o Cinzel* (2007), *O Retorno do Filho* (2009) *João* (2010,) *Na Estrada com Zé Limeira* (2011), *A Consciência da Crítica* (2012), *Poesia na Madeira* (2014) *Ensaios Íntimos e Imperfeitos* (2015-2018) *Booktrailers*

³ Cícero Pereira dos Santos Filho é um cineasta brasileiro, nascido na cidade maranhense de Poção de Pedras, mas radicado em Teresina. Filho do dono de uma emissora de televisão comunitária em Poção de Pedras, ainda criança usava os equipamentos do pai para ensaiar suas primeiras produções. Na adolescência, mudou-se para Teresina, onde formou-se em jornalismo e contou com o apoio da Faculdade Santo Agostinho para realizar seus filmes, entre eles *Flor de abril* e *Entre o amor e a razão*. Seguindo o modelo de Nollywood, o cineasta distribuiu seus filmes de forma artesanal, aproveitando-se da extensa rede de

História associada ao estudo das Linguagens e Narrativas Históricas, pois o cinema, usado em um contexto de sala de aula, tem sua linguagem própria e possui uma narrativa que serve a um determinado contexto histórico em que o filme foi produzido. A temática escolhida relaciona-se à nossa experiência como professora na Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos⁴, localizada no município de Teresina – PI, bem como à utilização de filmes em sala de aula que faz parte de nosso cotidiano como educadora, por entender que os filmes são importantes meios de conhecimento e que já fazem parte, em maior ou menor grau, da vida dos alunos. Este trabalho foi pensado e escrito, ao longo de nossa pesquisa, levando em conta o contexto de uma pandemia de escala global, e considerando o modelo de aulas remotas implementado desde março de 2020. Tivemos de fazer uso de diversas estratégias para dar prosseguimento à pesquisa, uma vez que precisávamos da colaboração de nossos alunos e só tínhamos contato com eles por meio de mídias eletrônicas (grupos de mensagens de texto pelo celular e plataforma de atividades da escola). Com o retorno das aulas presenciais de forma parcial nas escolas do município de Teresina, no segundo semestre de 2021, pudemos ter um contato presencial com os discentes, guardados todos os protocolos de distanciamento, e dar prosseguimento à pesquisa de uma forma mais eficiente. Outra dificuldade que tivemos ao longo da pesquisa foi o bombardeamento de notícias falsas acerca do impacto da pandemia e a atuação do Governo Federal no sentido de negar o potencial mortífero do vírus da covid-19. Mesmo com essas dificuldades conseguimos realizar a pesquisa *in loco* com nossos alunos.

Para a realização da pesquisa, a presente Dissertação recorreu à metodologia da pesquisa do tipo *survey*⁵ Os estudantes escolhidos para participarem de nossa pesquisa foram os alunos do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II. A seleção desse público se deu por dois motivos: o primeiro é a percepção de que esses alunos, cuja faixa etária varia

vendedores de DVDs piratas em cidades do Piauí e do Maranhão, além de levar pessoalmente os filmes aos cinemas dos shoppings centers.

⁴ Trata-se de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. As primeiras atividades foram realizadas em 2009 no dia 23 de março, porém a sua inauguração oficial, ocorreu somente no dia 18 de abril do referido ano. Por esse motivo, o aniversário da escola é comemorado na data de sua inauguração. A E. M. “Clidenor de Freitas Santos” recebeu essa denominação, em homenagem a Clidenor de Freitas Santos, que nasceu em 16 de fevereiro de 1913 em Miguel Alves – PI, e faleceu no dia 02 de abril de 2000 em Teresina – PI. Foi médico, professor, escritor, político e conferencista.

⁵ A pesquisa do tipo *survey* é aplicada, quando se tem o objetivo de buscar o levantamento de opiniões e dados de um tema, a partir das impressões de um grupo social. Para mais informações, ver: <<https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pesquisa-survey/>>

entre 13 e 17 anos, são mais propensos a problematizar questões complexas, como identificar noções de identidade e cultura em uma sociedade. O segundo motivo diz respeito à certa autonomia que a disciplina de História dispõe nessa etapa da educação pública municipal, uma vez que há um professor titular específico para a disciplina, o que não se verifica nos anos iniciais da Educação Básica em Teresina (1º ao 5º ano). No primeiro semestre de 2021, propomos aos alunos que assistissem aos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*. Como até esse momento da pesquisa, as aulas estavam no formato remoto, os filmes foram disponibilizados na plataforma de aulas da escola. Porém, sentimos certa dificuldade em trabalhar os filmes com os alunos nessa modalidade de aulas a distância, devido ao fato de muitos não possuírem provedor de internet adequado para assistirem aos filmes. Com o retorno parcial das aulas presenciais na escola no segundo semestre de 2021, pudemos ter a oportunidade de exibir os filmes na sala de aula. Essa segunda tentativa se mostrou mais adequada à nossa proposta, porque queríamos, além de exibir os filmes, conversar com os alunos sobre as impressões deles ao assistirem os longas, falar sobre as noções de ser nordestino percebidas por eles nas cenas, diálogos, imagens das películas. Após assistirem aos filmes, disponibilizamos aos alunos um questionário contendo 10 questões acerca de aspectos que caracterizam o ser nordestino percebidas nos filmes exibidos, tais como: políticos, familiares, aspectos culturais e identitários, a região Nordeste, questões relacionadas a gênero e religiosidade. Quando fizermos uso das falas literais de nossos alunos no decorrer da Dissertação utilizaremos pseudônimos para nos referirmos a eles. Como nossa pesquisa é de tipo *survey*, o uso de pseudônimos é um dispositivo para preservar a identidade dos estudantes.

O objetivo deste trabalho foi verificar os aspectos culturais e identitários do ser nordestino na narrativa fílmica e como eles (re) constroem essas representações de sujeitos históricos, especialmente de estudantes. Falar de cinema bem como de exibição de filmes em sala de aula faz parte de nossa prática como educadora. Desde o início da carreira como professora, ou bem antes disso, ainda como aluna do ensino fundamental e médio, sempre ficávamos encantados e interessados nas aulas em que os professores usavam os filmes como recurso pedagógico. Ao longo de nossa graduação, observamos também a utilização de filmes como mediação pedagógica. Fizemos o curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Piauí, campus Torquato Neto em Teresina, Piauí, na primeira década dos anos 2000. Anos depois retornamos à UESPI para concluir uma pós-graduação no mesmo campus da graduação. Então, nossa relação

com essa universidade é estreita e ficamos muito felizes ao sabermos que a instituição em 2019 entrou no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória. Submetemo-nos ao certame em 2019 e tivemos a felicidade de passar e fazer parte da primeira turma do ProfHistória da UESPI. A Universidade Estadual do Piauí, ao ser a primeira universidade do Piauí a ofertar o curso de mestrado profissional voltado aos professores da Educação Básica, demonstra o compromisso da instituição para com a formação continuada de egressos de seus núcleos de licenciatura e especialmente o incentivo em formar professores que atuem na pesquisa. Nesse sentido, o ProfHistória tem como uma de suas propostas as intervenções pedagógicas na sala de aula que se produz por meio da análise do ambiente escolar, além de reflexão sobre o uso das mediações pedagógicas para melhorar o desempenho dos discentes, entre outras.

No início do processo de exibição de filmes em sala de aula, não sabíamos exatamente o que queríamos transmitir ao passar filmes para os alunos. Nossa intenção inicial era fazer com que os estudantes tivessem um olhar diferenciado do que viam e liam nos livros didáticos. Ou mesmo ter uma noção visual dos acontecimentos históricos vistos nas aulas. Recorriamos aos livros didáticos de História adotados na escola para verificarmos quais as sugestões para o uso de filmes em sala de aula. Algumas coleções, especialmente as mais recentes, já contemplam análises sobre a exibição de filmes na sala de aula. Verificamos duas coleções, a primeira, *Vontade de Saber*, de autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, da editora FTD, adotada nos anos de 2016 a 2019. Em outra coleção, *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos, cuja editora também é a FTD, adotada no ano de 2020, a estratégia de se utilizar filmes em sala de aula é bem mais aprofundada.

Uma das linhas de pesquisa do ProfHistória é Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão cuja proposta é desenvolver pesquisas sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. Essa linha foi a que seguimos para a elaboração de nossa pesquisa por percebermos o potencial de mídias, como o cinema, para se fazer a mediação pedagógica entre a epistemologia acadêmica e o conhecimento que nossos alunos possuem sobre o mundo que os envolvem.

O filme *Cipriano* foi escolhido por ser o primeiro longa-metragem⁶ da história do Cinema do Piauí e o primeiro feito inteiramente com recursos, financiamento,

⁶ Produção visual feita para o cinema, de ficção ou teor documental, com duração de aproximadamente 100 minutos, que constitui a peça principal de uma sessão cinematográfica; filme de longa-metragem. Já o curta

produção e atores do Piauí, e especificamente com temática sobre o ser nordestino. Enquanto o filme *Ai que vida!* foi escolhido por se tratar também de um filme que aborda a temática nordestina, porém com um viés mais "piauiense" e "maranhense" e devido sucesso de público e sua linguagem característica do sertão nordestino foram fatores que pesaram para a escolha do filme para análise.

. Os filmes de nossa pesquisa foram escolhidos como fonte de pesquisa histórica para este trabalho também devido ao valor cultural que eles possuem, o fato deles apresentarem aspectos da cultura nordestina, sobretudo do interior do Piauí. Outro aspecto observado nesses filmes é a peculiaridade de serem filmes classificados como “independentes”, ou seja, não estão vinculados a órgãos governamentais, nem a grandes empresas cinematográficas. São filmes feitos na força da vontade, sem praticamente patrocínio, o que permite aos seus idealizadores darem voz a grupos marginalizados da sociedade – o cidadão comum, o vaqueiro, o malandro. Essa ideia de um grupo “tomar a palavra” em produções de filmes independentes é analisada por Eduardo Morettin em seu texto *O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro* em que ele observa a possibilidade desses filmes revelarem “o inverso da sociedade e a origem social desses grupos, uma vez que estes representam esse inverso”⁷.

O cinema e seu produto principal, os filmes, foi escolhido como objeto de estudo devido à constatação das relações intrínsecas que a História mantém com a sétima arte⁸ desde o início da criação do cinema como entretenimento⁹. Essas relações foram observadas pelo pesquisador Renato Mocellin em seu livro *O cinema e o ensino da História*¹⁰. Elas são verificadas quando se analisa que os filmes são usados para “doutrinar, glorificar ou exaltar determinados regimes e personalidades”¹¹. Essas inter-relações demonstram um frutífero e desafiador horizonte, pois, para o historiador, é preciso compreender as ressonâncias e dissonâncias entre narrativas ficcionais e

metragem é um filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico.

⁷ MORETTIN, Eduardo. *O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro*. In.: CAPELATO, Maria Helena (org.). **História e cinema**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011, p. 39-64.

⁸ O termo “sétima arte” foi usado pela primeira vez, em 1911, pelo crítico de cinema italiano Ricciotto Canudo para se referir ao cinema. Canudo foi um teórico e crítico de cinema pertencente ao futurismo italiano. Estudou no "Istituto Tecnico Superiore de Bari ", onde se licenciou em física e depois línguas orientais e estudos bíblicos na Universidade de Florença.

⁹ O cinema surgiu no final do século XIX como decorrência do progresso científico. Em 28 de dezembro de 1898, aconteceu a primeira projeção pública do cinematógrafo Lumière, no salão indiano do Grand Café, no bulevar Capucines em Paris.

¹⁰ MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

¹¹ MOCELLIN, Renato. Op. cit. p. 6.

narrativas históricas. Além disso, tais aproximações tornam-se ainda mais complexas quando acionamos o campo do Ensino e da Educação, visto que o cinema não é nenhuma novidade na sala de aula, porém, a intenção em se exibir filmes para alunos é que vai variar ao longo do tempo.

Levando em conta que os filmes já fazem, há muito tempo, parte do universo de diversão de jovens e adolescentes, fora e dentro da escola, e percebendo que podem ser objeto de estudo e análise, especialmente no uso em sala de aula, é que propomos essa investigação da temática cultural e de identidade por meio dos filmes citados. Especificadamente na escola em que trabalhamos, a exibição de filmes em sala de aula é uma mediação pedagógica bastante utilizada pelos professores não apenas da disciplina de História. A escola não possui uma sala própria para a exibição dos filmes. Cabe ao professor “improvisar” na sala de aula os recursos necessários para os alunos assistirem os filmes. Levamos o Datashow e a caixa de som da escola e geralmente nosso computador ou laptop. Porém, durante a pandemia, e por conseguinte, o advento das aulas remotas, ficou extremamente complicado fazer uso de filmes com os alunos, pois nem todos os estudantes da escola têm um provedor de internet razoável que possibilite ver em casa os filmes, uma vez que restou como opção ao professor disponibilizar o filme por meio da plataforma virtual de atividade da escola. Poucos são os alunos que conseguem ou se motivam em ver os filmes nessas condições.

A cultura e a identidade nordestina foram aspectos escolhidos para serem analisados por se notar uma desvalorização dessas particularidades entre os estudantes do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos. Estes estudantes, moradores da periferia da capital, tem acesso restrito ao cinema em salas de exibição devido a fatores econômicos e sociais da região em que vivem. Portanto, a pesquisa visa perceber, junto aos estudantes, que a cultura e a identidade nordestina estão representadas nos filmes e que esses aspectos são (re) construídos a fim de promoverem uma identificação com o público que os assistem. Pensar em observar como os aspectos relacionados à cultura e à identidade são trabalhados nos filmes em questão nos ajudam a perceber o quão frágil esses conceitos se tornaram com o passar do tempo, tendo como parâmetro os jovens e adolescentes. Os filmes que se debruçam sobre essa temática são raros e recebem pouco ou nenhum patrocínio de governos ou de empresas.

O que observamos em matéria de produção fílmica são produções cada vez menos ligadas às artes populares, e sim superproduções de “narrações espetaculares

inteligíveis por espectadores de todas as culturas”¹². Nestor Garcia Canclini¹³ é um estudioso das relações entre consumo e cidadania, e em seu livro *Consumidores e Cidadãos*¹⁴, reitera as culturas eletrônicas em um aspecto hegemônico em detrimento aos repertórios folclóricos locais. Para o pesquisador, as culturas locais não desapareceram (ainda), porém seu peso diminuiu. Essa diminuição da percepção dos aspectos culturais e identitários em nossa sociedade, sobretudo entre os jovens, também decorre do fenômeno observado pelo pesquisador Paulo Henrique Gonçalves de Vilhena Filho¹⁵ em seu artigo *Considerações Sobre a Identidade Cultural de Teresina*, fenômeno que ele chamou de “incomunicação”, ou seja, perda ou falta de valorização dos aspectos culturais e identitários de uma sociedade em decorrência dos modelos midiáticos, sobretudo os vindos por meio da televisão. O que pretendemos não é culpabilizar a TV ou qualquer outro veículo de propagação de entretenimento pela desvalorização ou pouco apreço de alguns grupos de nossa sociedade sobre a temática de cultura e identidade. O que buscamos é demonstrar, através dos filmes escolhidos como objeto de pesquisa, que as representações de identidade e a cultura de uma sociedade podem (re) construir a noção de ser nordestino.

Faremos a análise dos filmes por meio da observação de cenas, imagens, personagens, diálogos, além do próprio roteiro dos filmes, bem como tópicos relacionados à vestimenta, linguagem, personagens, espaços, além de identificarmos expressões da fala que fazem parte do cotidiano de pessoas que habitam a região do Nordeste, especialmente o interior, pois é nesse cenário que a trama dos filmes irá se desenrolar: em pleno Sertão Nordestino. Nossa análise partirá também da compreensão que nossos alunos possuem sobre o que é cultura, identidade, e como percebem em seu cotidiano.

¹² CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8. ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p. 36.

¹³ É um antropólogo argentino contemporâneo. O foco de seu trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir de ponto de vista latino-americano. É considerado um dos maiores investigadores em comunicação, estudos culturais e sociologia da América Latina. Estudou Filosofia e concluiu o doutorado em 1975 na Universidade Nacional da Prata. Três anos depois, concluiu o doutorado na Universidade de Paris - X (Nanterre). Atuou como docente nas universidades da Prata (1966-1975) e Buenos Aires (1974-1975). Foi também professor nas universidades de Stanford, Austin, Barcelona e São Paulo. É professor desde 1990 da Universidad Autónoma Metropolitana no México, onde está radicado.

¹⁴ CANCLINI, Nestor Garcia. Op. cit.

¹⁵ Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba (1979) e mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). Atualmente é professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Piauí (regime jurídico único) onde exerce as funções de Coordenador do Curso de Jornalismo e da Rádio Universitária da UFPI. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em história da imprensa piauiense e processos midiáticos.

As discussões sobre esses aspectos em sala de aula (cultura, identidade, entre outros) fazem parte do cotidiano de nossas aulas de História, uma vez que o próprio currículo da disciplina contempla a verificação desses temas ao se analisar as diversas civilizações ao longo do tempo. Em se tratando do currículo em Teresina, a disciplina História está inserida na área de conhecimento das Ciências Humanas e de acordo com as diretrizes desse currículo: “o saber histórico deve ser exercido dentro dos procedimentos próprios da área, tais como: delimitação do objeto, levantamento das fontes, percepção dos sujeitos históricos e reflexão sobre a temporalidade”¹⁶. Além disso, os estudantes são estimulados a terem uma formação ética, cidadã e de respeito às diferenças, e a preocupação com as desigualdades sociais e o respeito à coletividade. Essa diretriz do currículo de Teresina para a disciplina de História está de acordo com o que foi definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando afirma que: “as ciências humanas contribuem para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área”¹⁷. No Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Clidenor de Freitas os currículos do ensino fundamental adotam a base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, voltada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os alunos, quando questionados sobre o que eles entendem por cultura, normalmente associam aos temas folclóricos, às festividades juninas, especialmente em nosso caso, no Nordeste, citam as credices populares, ou então ficam alheios a esses pontos, ou por desconhecerem ou por não se sentirem fazendo parte deles. Já falar sobre identidade com nossos estudantes é entrar em um terreno movediço, que requer cuidado uma vez que essas questões são melindrosas no sentido de verificarmos que os jovens, os alunos, têm uma visão mais global sobre identidade. Para eles, identificar-se com algo é justamente buscar aspectos alienígenas, diferentes daqueles em que eles estão inseridos. Eles se identificam bem mais com um rap produzido nos Estados Unidos do que com uma festa típica local. Essa observação não julgamos como uma atitude predominantemente prejudicial, pois é uma característica da sociedade em que estamos inseridos, essa mistura,

¹⁶ TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular: história. Teresina: UPJ Produções, 2018, p. 55.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul. 2021.

essa bricolagem, ou, nas palavras do pesquisador Canclini, uma hibridação¹⁸. Portanto, nossos alunos possuem um pensamento embrionário do que para eles seja o conceito de cultura e percebem a identidade naquilo que está mais próximo a eles: músicas (geralmente estrangeiras), filmes (poucos são os nacionais), influenciadores digitais etc.

Fazer a análise de filmes em sala de aula requer uma sensibilidade no sentido de se observar que são produções de um sujeito, com intenções claras, mesmo nos documentários, e carregadas de pressupostos de onde essa produção saiu. Por exemplo, filmes financiados pelos governos de um determinado país guardam ideologias daquele lugar de origem. Portanto, é de fundamental importância que o professor consiga detectar essas intenções para facilitar o processo de criticidade em seus alunos e assim obter bons resultados quando da exibição de um filme em sala de aula.

No que diz respeito às questões relacionadas entre História e Cinema, analisaremos os seguintes autores: Marc Ferro¹⁹, Valter Benjamin²⁰, Eduardo Morettin²¹, Jean-Claude Bernardet²², Renato Mocellin²³ e Marcos Napolitano²⁴, por entendermos que existem múltiplas interconexões entre a linguagem fílmica e os fatos históricos, uma vez que o cinema serviu (e ainda serve) como propagador de narrativas e acontecimentos históricos, mesmo em seu início como entretenimento, já existia esse “compromisso” em demonstrar nas telas do cinema, os principais acontecimentos históricos. Para compreendermos as implicações inerentes ao ensino de História e Cinema fizemos a análise das obras de Robert A. Rosenstone²⁵, Marcos Napolitano²⁶, Renato Mocellin²⁷ e Arthur Gibson Pereira Pinto²⁸. Nas discussões do conceito de cultura nos baseamos nos estudos de Roger Chartier²⁹ em que conceitua cultura como manifestação referente às

¹⁸ Esse conceito de hibridação terá seu estudo aprofundado no capítulo 1, tópico 1.3.

¹⁹ FERRO, March. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

²⁰ BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica**. Porto Alegre: L&M, 2020.

²¹ MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In.: CAPELATO, Maria Helena (org.). **História e cinema**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011, p. 39-64.

²² BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

²³ MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

²⁴ NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235-289.

²⁵ ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

²⁶ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

²⁷ MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

²⁸ PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-Heróis e ensino de História, um guia visual**: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e da DC na sala de aula. 2018.108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

²⁹ CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

práticas comuns, que tecem a trama das relações cotidianas e exprime a maneira como uma comunidade vive e reflete sua relação com o mundo e com a história. Homi K. Bhabha³⁰, outro estudioso da cultura, serviu de base para nossas análises. Para este autor, a cultura deve ser pensada na fronteira entre as diferenças culturais e como elas se expressam, são os tecidos que caracterizam as diversas culturas locais, regionais e nacionais. José Luiz dos Santos³¹ enxerga a cultura como uma dimensão da sociedade que inclui o conhecimento em um sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. Para Nestor Garcia Canclini³², as culturas estão em processo de desaparecimento em nome de uma cultura homogênea, porém o estudo das questões culturais ainda se faz presente. E a noção de identidade teve como pressuposto os trabalhos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior³³, Stuart Hall³⁴ e Zygmunt Bauman³⁵. Para Bauman, a identidade é algo inventado, e não descoberto, que deve ser construída. Esse conceito de identidade de Bauman é observado na obra de Albuquerque Júnior, em que ele faz uma profunda reflexão sobre a identidade nordestina, identificando-a como fruto de discursos de fora da região. Enquanto que para Hall, a identidade é a interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido.

O filme *Cipriano* foi analisado na tese de Doutorado de José Luís de Oliveira e Silva, *Discursos de memória, expectativa e identidade: o fazer cinematográfico de Cipriano e o agenciamento das imagens do sertão na cultura piauiense (1997-2003)* em uma perspectiva de entender as formas como o filme, e os discursos construídos ao redor dele, traduzem o universo do sertão piauiense e como esses significados se relacionam com os estereótipos historicamente referenciados para pensar essa região. O autor também analisou o *evento Cipriano*, expressão criada pelo pesquisador, conjunto do universo discursivo formado pelo filme, pelos discursos carregados de expectativas em relação à memória e à identidade do ser sertanejo e piauiense e as diversas formas de apropriação da obra, motivadas por interesses pessoais ou de determinados grupos.

A linguagem peculiar presente no filme *Ai, que vida!* foi analisada no artigo de Ingrid Suanne Ribeiro Costa, Karine Damasceno Souza, Kleyriane Monteiro Visgueira e

³⁰ BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2013.

³¹ SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

³² CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8. ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015. Idem. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

³³ ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

³⁴ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

³⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Ruhama Marisbela Aguiar, *Processos fonéticos-fonológicos no filme piauiense Ai, que vida!*³⁶. Nesse artigo, as autoras demonstram os condicionantes linguísticos e extralinguísticos que fomentam os processos fonético-fonológicos presentes no modo de falar das personagens do filme. Esses condicionantes observados pelas autoras são a pressa, a localidade, a faixa etária e as condições socioculturais das personagens.

A Dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado **Cinema e Ensino de História: desvendando cenas de Clio** discutirá sobre a perspectiva de se compreender o papel do professor como pesquisador além da análise do filme como fonte histórica e seu uso, e por muitas vezes abuso, em contexto escolar. Neste capítulo trataremos de discutir a partir de qual momento da historiografia o cinema foi tomado como fonte histórica e quais as implicações desse novo olhar sobre os filmes em uma perspectiva de ensino nas aulas de História. Faremos uma abordagem sobre o uso dos filmes em sala de aula e como essa mediação pedagógica pode ser melhor aproveitada levando em conta alguns critérios para sua exibição em sala de aula, tais como, escolha da mídia que apresentam aspectos técnicos propícios para a exibição em sala de aula (som e imagem com o mínimo de interferência possível), levar em conta os aspectos qualitativos da turma em que o filme será exibido. Se possível seria interessante se fazer uma avaliação diagnóstica da turma antes da escolha do filme. O segundo capítulo, **Luz, câmera, representação!: a cultura e a identidade nordestina em cena** abordará aspectos culturais e identitários, a partir dos filmes escolhidos para análise, e como esses aspectos representam o ser nordestino, especialmente de estudantes. Neste segundo capítulo, enveredaremos sobre a análise dos tópicos relacionados à cultura e à identidade nordestina observadas nos filmes por meio da linguagem usada pelas personagens, as vestimentas, alguns costumes sociais apresentados nos filmes, aliada à percepção de nossos alunos sobre essas noções

No terceiro capítulo, **Para além das vivências: representações políticas, de gênero e religiosas na tela**, trataremos de tópicos relacionados aos traços políticos, diversidade de gêneros, bem como aos aspectos religiosos que caracterizam a região Nordeste. Ao trazer essas discussões para a sala de aula, percebemos que nossos alunos têm uma visão pessimista em relação à política, sobretudo a nacional, pois em nossas

³⁶ COSTA, Ingrid Suanne Ribeiro et al. Processos fonético-fonológicos no filme piauiense “Ai, que vida!”. 2014. Disponível em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/293.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

conversas de introdução de conteúdo, os estudantes da EM Clidenor de Freitas identificaram na política aspectos ligados à corrupção. Quando solicitamos para que respondessem ao questionário sobre os filmes e identificar aspectos políticos, os alunos mudaram sua visão sobre política, associando-a às disputas eleitorais, ou à manutenção e conservação do município. Em relação às questões sobre a temática de diversidade de gênero, notamos nos alunos pouco conhecimento desse tema, todavia, as brincadeiras, piadas, violência verbal e até física devido à identidade de gênero de certos alunos, são comuns entre esses jovens e concordamos que a falta de discussões na sala de aula vem contribuindo, aliado a outros fatores de ordem social, familiar etc., para a disseminação de preconceito e atitudes discriminatórias para com o “diferente”, o que não se encaixa nos padrões comportamentais tidos como “normais”.

Propomos como Produto desta Dissertação a elaboração de um Guia composto por cenas e diálogos, roteiro, curiosidades e proposta de atividades para os professores sobre os filmes analisados, promovendo reflexões sobre a história, a cultura e a identidade do ser nordestino, destacando os seguintes tópicos/seções: representações identitárias; representações culturais; representações políticas; representações de gênero; representações religiosas; representações familiares; representações espaciais. Estas representações foram pensadas como critério de análise por serem tematizadas ao longo dos filmes.

Os tópicos foram escolhidos também devido à constatação que, para se estudar questões culturais e identitárias, os pormenores políticos, as relações de gênero as questões relacionadas à religiosidade, devem ser estudados, pois são esses pontos, essas representações, que particularizam uma sociedade e as pessoas que a compõem. Em uma primeira verificação dessas representações nos filmes propostos para análise, percebemos que eles trazem fortes indícios da cultura nordestina, representada, por exemplo, no modo como os personagens falam, a forma como eles usam expressões bem características da região Nordeste como: “Armaria, mãe, nam”, “Tô lisa”, “Dona menina” entre outras. Como destaca Patrick Charedeau (2008; 2006), as falas, como expressão e construção de discursos, representam diferentes intencionalidades, interesses e conflitos. E os filmes são discursos que representam o mundo e a realidade, denotando temporalidades e espacialidades múltiplas.

Apresentada a problemática da pesquisa - a análise das representações da cultura e da identidade do ser nordestino a partir de fontes audiovisuais (os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*) - embarcaremos na jornada de demonstrar outras cenas de *Clio*, outros

formatos em que a musa da História é apresentada e, no caso de nossa pesquisa, esse formato em que *Clio* aparece são as imagens em movimento, as projeções de fotos sucessivas, que dão a “ilusão” de estarem se movimentando, o som, as cores, todos esses recursos servindo para a musa ter seu passado revelado por outra perspectiva, aquém da “oficial”, que são os documentos escritos. Como observou com muita sensibilidade o pesquisador Abel Gance, “o tempo da imagem chegou”³⁷, e não estamos insensíveis a essa mudança.

³⁷ GANCE, 1982, p. 21, *apud* MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 9

CAPÍTULO 1: CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: desvendando cenas de *Clio*

É preciso antes de tudo ter em mente que a fita (de cinema) está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstrução, de recriações, de criação livre e artística, de imersão de cenários históricos construídos intencionalmente por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc.³⁸

O cinema, como as demais criações humanas, é uma visão da época em que ele foi criado, ou seja, os filmes, baseados em fatos reais ou não, são reconstruções da realidade e sociedade em que seus criadores estão inseridos, mesmo que eles pretendam reconstituir uma época anterior. Devido à essa constatação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)³⁹ sugerem que o pesquisador e o professor que faz uso de filmes em sala de aula entendam que as histórias, os enredos, as personagens e eventos mostrados nos filmes guardam intensões, explícitas ou não, de quem os produziu. Essas “fitas” estão impregnadas de valores e visões de mundo bastante específicas da ocasião em que foram feitos. Portanto, os filmes desta pesquisa (*Cipriano* e *Ai, que vida!*) serão analisados levando em conta essa assertiva de que devem ser estudados sob o olhar da sociedade que os produziram e consumiram. Para entendermos uma das motivações que nos levou a escolher os filmes acima para estudo, vamos recorrer à exposição do enredo de cada um deles, pois compreendemos que, ao saber a história contada, poderemos perceber as nuances, os detalhes, os pormenores, que nos auxiliam a enxergar as searas de cultura e identidade contidos neles.

O filme *Cipriano* narra os acontecimentos anteriores à morte do personagem-título, e a jornada que ele empreende, junto com os filhos Abigail e Vicente, para o litoral, onde irá cumprir seu último desejo, o de ser enterrado perto do mar. Além dos três personagens principais, aparecem no filme as rezadeiras, que entoam cânticos cuja finalidade é “encomendar” a alma de algum morto. Completando o elenco do filme, há os Demônios e a Morte. O narrador do filme é o personagem do filho, Vicente, que sofre

³⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 88.

³⁹ Os PCN's foram lançados em 1998, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). O objetivo educacional desse governo era dar prosseguimento ao que previa a Constituição Federal de 1988 que era a fixação de conteúdos básicos para o ensino fundamental, afim de assegurar formação básica e comum aos educandos. Dessa forma, foram criados importantes documentos que regem a educação no Brasil nesse período, como a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996.

de transtornos mentais. O filme é dividido em cinco partes, cada uma delas relatando um sonho do personagem Cipriano. O primeiro sonho de Cipriano é com os Demônios, que veem buscar sua alma. Alarmada com o desespero do pai perante esse sonho, a filha Bigail lembra que o desejo do pai era ser enterrado perto do mar, por isso ele está sendo atormentado pelos demônios em seu sono. O segundo sonho dele é com a Morte, em uma afirmação de que sua morte está próxima, então é preciso começar a jornada de encontro ao mar. Enquanto o terceiro sonho do personagem título acontece durante a viagem, onde ele tem visões das rezadeiras fazendo procissão, uma espécie de cortejo fúnebre. O quarto sonho faz alusão a um cemitério e o quinto e último sonho de Cipriano conta com a oração das piedades, que encomendam com seu canto a alma do moribundo para o além-vida. Todos esses sonhos convergem para o acontecimento principal do filme, a morte de seu personagem título e como esse ritual de religiosidade mescla elementos da cultura nordestina, seja na presença das rezadeiras, ou na concepção de anjos e demônios ou redenção final.

Figura 1
Uma das primeiras cenas em que aparece o personagem título do filme
Cipriano



Fonte: filme *Cipriano*, 2001.

Cipriano é um personagem emblemático. Ele não possui uma fala sequer ao longo do filme. Seus pensamentos, suas emoções e desejos são expostos por meio das falas de seus filhos, Bigail e Vicente. A princípio, para os alunos, essa característica de falta de exposição em primeira pessoa desse personagem foi uma dificuldade para se entender suas motivações, uma vez que os filmes que normalmente os jovens assistem estão cheios

de diálogos expositivos, em que os personagens explicam e expõem suas motivações. Mesmo sendo um desafio para os alunos entender esse personagem, a maneira como sua história é contada não deixa de ser inovadora, uma vez que conhecemos um pouco de Cipriano através da ilustração de seus sonhos. Por meio desse recurso, podemos saber que ele temia os demônios que vinham buscar sua alma, ou que ele só teria paz após a morte quando as rezadeiras, entoando seus cantos, preparassem o caminho para a vida além morte do personagem principal.

Figura 2
Os irmãos Vicente e Bigail



Fonte: filme *Cipriano*, 2001.

A relação dos filhos com o pai é peculiar, já que o personagem Vicente não aceita Cipriano como seu pai. No filme não fica claro o porquê do distanciamento entre pai e filho. Apenas uma fala de Vicente traz um pouco de luz para esse enigma: “Minha mãe chamava-se Germana. Ela morreu quando eu nasci. E quando eu nasci a calma de meu pensamento virou tempestade em meu corpo”.⁴⁰ Podemos pensar que a distância que se formou entre o filho Vicente e seu pai, Cipriano se iniciou devido à morte da mãe no parto, o que teria deixado o pai infeliz, e a constatação de que o filho, cujo nascimento custou a vida da mãe, nasceu com problemas de fala e cognitivos. Enquanto a relação do pai com a filha Bigail observamos ser mais amena. A filha entende o pai, mesmo no silêncio em que ele se obrigou a ficar depois dos sonhos e que o perturbou muito. Ela

⁴⁰ Fala do personagem Vicente, *Cipriano*, 2001.

entende a característica taciturna de Cipriano, e sabe que ele só terá paz em sua morte se for sepultado à beira do mar. Faremos essa relação entre o contexto familiar observado no filme *Cipriano* e a realidade familiar de nossos alunos no capítulo 3, onde discutimos aspectos ligados à família.

O filme *Ai, que vida!* possui uma narrativa mais humorística, em que a história principal gira em torno da personagem Cleonice, que se candidata às eleições municipais na fictícia cidade do interior do Piauí, conhecida como Poço Fundo. Além de Cleonice, existem as personagens que representam seus filhos, Valdir, o boa-vida, que não quer ter responsabilidades e deveres perante a sociedade, Vanderléia, filha e companheira da mãe, Vanderlei, que ajuda nas tarefas da casa e auxilia a mãe, o marido e vereador Paixão.

Figura 3
A personagem Cleonice e seus três filhos, Vanderlei, Valdir e Vanderléia



Fonte: filme *Ai, que vida!* 2008.

Paralela à história de Cleonice, há o núcleo formado por Charlene, dançarina que está noiva de Jerald, possuidor de um caráter duvidoso, e sua inseparável amiga, Mona. Outros personagens fazem parte da trama, como o prefeito Zé Leitão, sua irmã e vereadora, Chica do Pote, sua esposa Rosinha, Romeu, amigo de Valdir, a diretora da casa de Taipa, dona Rosa, dona Raimunda e seu neto. Observamos no núcleo narrativo formado pelos personagens Valdir, Charlene, Jerald e Mona um triângulo amoroso formado pelos três primeiros. Além do interesse amoroso demonstrado por Valdir em relação à dançarina Charlene, seu personagem também empreende o que o antropólogo

Joseph Campbell, citado por José Benedito de Almeida Júnior em seu livro *Introdução à mitologia*⁴¹, chama de “a jornada do herói”.

Para Campbell, essa jornada é originada do mito grego do herói, em uma narrativa de autoconhecimento e redenção desse herói. O estudioso dividiu essa jornada em três etapas: separação, iniciação e retorno. Na etapa da separação o herói reconhece seus dons e virtudes, ou desajustes, se sente deslocado em seu mundo e precisa separar-se dos seus para justamente buscar quem ele é. Na iniciação, o herói parte em sua jornada de autoconhecimento, descobre um novo mundo onde suas virtudes são valorizadas ou descobertas, porém, ele tem que aprender a desenvolver esses dons, ou apresentá-los. Nesse momento entra a figura do mentor na vida do herói, uma espécie de mestre da vida que o ensina a ser uma boa pessoa e reconhecer suas virtudes. O retorno é o momento em que o herói volta para seu mundo e resolve os problemas pendentes. Essa jornada do herói percebemos na trajetória do personagem de Valdir, que começa a narrativa demonstrando seus desajustes, não quer saber de trabalhar, adultera com a esposa do prefeito, não tem uma boa convivência com os irmãos. A separação ocorre quando ele é obrigado a prestar serviço comunitário em uma instituição de caridade. Lá, Valdir conhece duas pessoas que vão mudar o rumo de sua história: a diretora da instituição, dona Rosa, que o acolhe e incentiva, e o interesse amoroso de Valdir, a dançarina voluntária da instituição, Charlene. As duas vão servir como mentoras para o personagem de Valdir, facilitando para que as virtudes do herói venham à tona: a caridade e o amor. Por fim, o herói, “reabilitado”, retorna para impedir – ou não – que a mocinha case com o vilão. No final, o herói fica com a mocinha e tem sua redenção.

Além da jornada do herói, percebemos outros elementos ligados à linguagem cinematográfica dentro do enredo do filme *Ai, que vida*, por exemplo, o dilema da mocinha em deixar o noivo para se entregar ao novo amor é resolvida por meio de uma facilitação do roteiro, onde a amante do noivo aparece no dia do casamento, interrompendo a cerimônia, e dizendo que está grávida do noivo. Essa situação é uma facilitação do roteiro porque exime de culpa a mocinha em romper com o casamento e lhe dá a desculpa para ir atrás de seu verdadeiro amor. Facilitações narrativas são muito comuns no cinema, especialmente nas comédias românticas, porque o filme deve terminar, mas o conflito principal ainda não foi resolvido, portanto, ocorrem situações extremas para justificar ou resolver os dilemas especialmente do casal romântico.

⁴¹ ALMEIDA Jr, José Benedito de. **Introdução à mitologia**. São Paulo: Paulus: 2014.

Figura 4
O par romântico principal do filme *Ai, que vida!*, Valdir e Charlene



Fonte: filme *Ai, que vida!*, 2008.

O casal Valdir e Charlene formam o clássico modelo de casal do cinema, que a princípio não teriam nada em comum, porém, posteriormente enxergam semelhanças em seus interesses e especialmente o amor que surge entre eles justifica suas ações e os ajuda a enfrentar os obstáculos que se apresentam a eles ao longo do filme. Agora que já fizemos um apanhado geral do roteiro dos filmes de nossa análise, vamos nos debruçar sobre a relação entre pesquisa e ensino de História e demonstrar que essas duas ações estão imbricadas nos pormenores ligados à educação, ou seja, são duas faces de uma mesma jornada rumo à busca por uma educação de qualidade.

1.1. Pesquisar e ensinar História: duas faces de uma mesma jornada pela educação

Durante muito tempo houve a divisão entre o pesquisador e o professor de História. Os profissionais que se graduavam em licenciatura e iam para a sala de aula da Educação Básica perdiam o “status” de pesquisador, porque agora ele é “apenas” professor, vai lecionar muitas vezes apenas repetindo o que os livros e manuais já trazem prontos. Já o graduado que dava continuidade à vida acadêmica, seja na forma de ingresso em pós-graduações ou como professor em universidade, era visto como o pesquisador de fato e de direito. E nessa dicotomia professor/pesquisador aquele que estivesse no chão da escola, especialmente no nível Fundamental e Médio, não possuía voz para falar do próprio local de seu trabalho: a sala de aula.

Essa visão de que o professor, dependendo do nível da educação em que trabalhe, não pode ser considerado um pesquisador, vem sendo questionada não apenas nas escolas, mas também na própria universidade, onde estão surgindo programas de pós-graduação voltados justamente para esse profissional que estava silenciado, ou no máximo servindo como “cobaia” em testes e questionários vindos do meio acadêmico em análises de pesquisadores que não vivenciavam as experiências de sala de aula na Educação Básica. Nas últimas décadas, entretanto, nota-se uma preocupação crescente dos professores do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar⁴². O conhecimento científico tem seus objetivos sociais e deve ser reelaborado para o entendimento do conjunto de práticas sociais. Na escola, esse conhecimento adquire uma relevância específica quando é aplicado para fins educacionais. Dessa maneira, o saber histórico tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, especialmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Por meio dessa interação entre saber acadêmico e sua praticidade em sala de aula, novos olhares vão surgindo para o aprofundamento do conhecimento histórico. É o caso de pesquisas destinadas a revelar dimensões da vida cotidiana de sujeitos históricos que a historiografia tida oficial havia deixado às margens de sua epistemologia. No entanto, para dar andamento a essas pesquisas de temas “comuns” faz-se necessário a utilização de fontes escritas aliada a diferentes tipos de fontes e linguagens (textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros). Essa nova abordagem enfatiza a problematização do social e ela abriga diferentes modelos analíticos e conceituais, colocando as obras de arte em uma perspectiva de se entender suas particularidades e suas inter-relações com as questões sociais. Tais estudos, de acordo com os PCN’s, “têm contribuído para revelar dimensões da história cultural, mentalidades e práticas de construção de identidades socioculturais”⁴³. Além das fontes tradicionais de investigação histórica, o pesquisador vai considerar a importância de se utilizar outras fontes e fazer a distinção entre a realidade e a representação expressa em filmes, por exemplo. Sendo assim, os historiadores estão constantemente aperfeiçoando métodos para extrair informações de diferentes registros humanos produzidos.

⁴² Essa discussão é feita ao longo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴³BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Essa pesquisa de temas que abordam “pessoas comuns” na construção da História instiga propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Além dessa proposta de protagonismo dos discentes na construção do conhecimento em sala de aula, essa nova abordagem historiográfica possibilita ao educador explorar diferentes fontes de informação como material didático, pois os filmes são apenas uma das muitas possibilidades. O professor, ao levar essas diferentes fontes aos seus alunos pode e deve instiga-los a analisar, confrontar, interpretar e organizar o conhecimento histórico escolar. Escolhemos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a nossa pesquisa devido ao fato de que eles “já dominam um conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo”⁴⁴. Portanto, a proposta de se exibir filmes para esses alunos é instigar o potencial de análise deles frente à diversidade de documentos. Os PCN’s sugerem para esses alunos que compõem o quarto ciclo do Ensino Fundamental o desenvolvimento de atividades de levantamento e de organização de informações internas e externas de documentos e fontes de estudo.

O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados, considerem a autonomia das obras e seus contextos de produção [...].⁴⁵

Ao utilizar diversas fontes na sala de aula, espera-se que os discentes adquiram iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos e que possam utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares. Mesmo nossa pesquisa sendo um estudo de caso, ela pode servir de modelo e/ou inspiração para outros professores, de outras escolas inclusive, que desejarem trabalhar com a utilização de filmes em sala de aula. E como a Dissertação ficará disponível no Banco de Dissertações do ProfHistória poderá ser acessada por professores de diferentes cidades e estados do Brasil.

Visando sanar essa dicotomia professor/pesquisador, duas universidades públicas do estado do Piauí (Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí) criaram um programa de ensino e extensão, a saber, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo desse programa, efetivado em 15 de março

⁴⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 65.

⁴⁵ PCN’s. Op. cit., p. 65.

de 2007, durante o governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, é a formação de professores, como demonstrou a pesquisas feita pelos professores/pesquisadores Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto, *Transformações na oficina da história: O PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores*. Segundo os autores, o programa foi criado em um contexto de transformações políticas e educacionais caracterizadas por lutas pela redemocratização do Brasil nos anos 1980. O mérito dessas lutas foi a conquista, já na década de 1990, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. O programa ter sido criado durante o governo do ex presidente Lula não é uma coincidência pois uma das metas desse governo era combater a desigualdade na educação, seja por meio da criação de programas para a formação continuada dos professores, seja pela implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse texto, os autores discutem a criação do PIBID, consubstanciado entre as ações propostas pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), e seu objetivo principal, aliar o conhecimento acadêmico ao que se vivencia nas salas de aula da Educação Básica, ou seja, “romper com a dicotomização entre ambiente de formação acadêmica e o desenvolvimento do saber histórico na Educação Básica.”⁴⁶ uma vez que os próprios PCN’s enxergam na escola, e especialmente no ambiente da sala de aula, espaços para experimentação, e sobretudo, para pesquisa. Os PCN’s, no tópico Trabalho com Documentos, reforça a ideia de se fazer do ambiente escolar um local propício à criação de situações de ensino-aprendizagem. No entanto os parâmetros deixam claro que o objetivo dessa prática não é tornar os discentes pequenos historiadores, porém propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que se conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.⁴⁷

A implementação do PIBID repensou e redirecionou, segundo Fontineles e Sousa Neto, o lugar atribuído à docência nos cursos de Licenciatura no Brasil, sobretudo nas universidades públicas piauienses, até porque os professores que seguem carreira na pesquisa científica não se eximem da sala de aula, pois a maioria, senão todos, têm sua profissionalização na docência em nível superior, em uma afirmação do pressuposto da

⁴⁶ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. *História Unisinos*. V. 21, n° 2- maio/agosto de 2017, p. 201.

⁴⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

educação como objetivo principal, aliada ao fomento à pesquisa nos cursos de Ciências Humanas.

Outro programa criado com o intuito de agregar a prática em sala de aula ao conhecimento produzida na academia foi o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Esse programa começou a ser articulado como uma pós-graduação em 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff⁴⁸ (PT), por meio da iniciativa de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) interessados em criar o programa baseados na proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cuja portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, reconheceu o estabelecimento dos mestrados profissionais. Essa portaria dispõe sobre a implementação de mestrados profissionais voltados para a área de inovação tecnológica. No entanto, os professores da UFRJ perceberam que essa iniciativa poderia ser vinculada à área da educação, e mais especificadamente ao ensino de História. A proposta⁴⁹ foi inicialmente apresentada pela Prof^a Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ)⁵⁰ e desenvolvida por docentes vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, a saber: Alexandre Fortes

⁴⁸ Primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rousseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ). Em 2002, Dilma é convidada a participar da equipe de transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010). Depois, com a posse de Lula, torna-se ministra de Minas e Energia. Em março de 2010, Dilma e Lula lançam a segunda fase do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), que amplia as metas da primeira versão do programa. No dia 03 de abril do mesmo ano, Dilma deixa o Governo Federal para se candidatar à Presidência. Em 13 de junho, o PT oficializa a candidatura da ex-ministra. No segundo turno das eleições, realizado em 31 de outubro de 2010, aos 63 anos de idade, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher Presidenta da República Federativa do Brasil, com quase 56 milhões de votos. Em 12 de maio de 2016, dois anos antes do término de seu segundo mandato, a Presidenta Dilma Rousseff foi afastada da função de chefe de estado em decorrência da aprovação de denúncia de crime de responsabilidade nº 1/2015, parecer nº 475/2016 com votação e aprovação na Câmara dos Deputados em abr/2016 e encaminhado ao Senado Federal para votação em maio de 2016, que resultou na admissibilidade da denúncia e instauração do processo de impeachment em desfavor da Presidenta. Em 31 de agosto de 2016 a Resolução nº 35 do Senado Federal julgou procedente a denúncia de crime de responsabilidade e impôs à Sr^a Dilma Vana Rousseff a sanção de perda do cargo de Presidente da República (Diário do Senado Federal, [Resolução nº 35](#), de 31 de agosto de 2016). Estas informações estão contidas no site: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia> acessado em 20 de dezembro de 2021.

⁴⁹ Estas informações estão contidas no site do ProfHistória da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP): <https://www2.unifap.br/profhistoria/apresentacao/historico/> acesso em 26 de nov. de 2021.

⁵⁰ Possui doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1991) e Pós-doutorado pela École des Hautes en Sciences Sociales (1997) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2011). Professora titular do Instituto de História da UFRJ. Coordenadora Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História(2013-2017)

(UFRRJ)⁵¹, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)⁵², Carmen Teresa Gabriel Anhorn (UFRJ)⁵³, Felipe Magalhães (UFRRJ)⁵⁴, Giselle Martins Venâncio (UFF)⁵⁵, Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)⁵⁶, Keila Grinberg (UNIRIO)⁵⁷, Luis Reznik (PUC-Rio)⁵⁸, Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)⁵⁹, Márcia Chuva (UNIRIO)⁶⁰, Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ)⁶¹, Mariana Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO)⁶²,

⁵¹ Professor Associado da UFRRJ na área de História Contemporânea, vinculado ao Departamento de História e Economia do Instituto Multidisciplinar, que chefiou no período 2006-2008. Atualmente, exerce o cargo de Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRRJ. Foi diretor do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (2013-2017), membro da Diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH), editor da Revista Brasileira de História (2013-2015), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da UFRRJ (2009-2010) e chefe do Departamento de História e Economia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (2006-2008).

⁵² Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em Educação e mestre em História, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, é integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Mestrado profissional - PROFHistória/CAPES/UFRJ.

⁵³ Carmen Teresa Gabriel concluiu o Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 2003. É bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (1980), possui pós-graduação em Estudos do Desenvolvimento pelo Institut d'Études du Développement - IUED (1982 Genebra) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999).

⁵⁴ Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1996), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) com estágio doutoral na Universidade de Essex (2004).

⁵⁵ É Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, onde atua na graduação e pós-graduação. É bolsista de produtividade do CNPq (desde 2014) e Cientista do Nosso Estado/FAPERJ (desde 2016)

⁵⁶ É bolsista de produtividade (PQ 2) do CNPQ e procientista UERJ. Possui graduação em História, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995, 2000, 2006). Atualmente é professora associada no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e na pós-graduação em História (PPGHS) e em ensino de História (PROFHISTORIA).

⁵⁷ É Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É Doutora em História do Brasil (Universidade Federal Fluminense, 2000, com estágio (bolsa-sanduíche) na Universidade de Maryland at College Park, 1998-1999), com pós-doutorado pela University of Michigan (2011-2012) e pela New York University (2017-2018). É professora do Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA), do qual foi vice-coordenadora local e da rede nacional (2014-2017).

⁵⁸ Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Ciência Política (Ciências Humanas) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/IUPERJ (2000).

⁵⁹ Possui graduação (1995), mestrado (1999) e doutorado (2004) em História pela Universidade Federal Fluminense. É professor do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2010, atuando nos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Desde 2014, atua como professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIRIO - ProfHistória.

⁶⁰ É Historiadora, Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Professora Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO e do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ? IPHAN.

⁶¹ Possui Licenciatura em História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1987), mestrado em História, pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em História Social, pela Universidade de São Paulo (2003). Professora Associada na UERJ, atuando nas áreas de História do Brasil e Teoria da História, com ênfase em: política e cultura na sociedade imperial, historiografia brasileira, escrita biográfica, memorialismo, história local, educação patrimonial, ensino de história e formação docente.

⁶² É Professora Associada II do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Bolsista de Produtividade do CNPq, atuando no curso de graduação (presencial e EAD)

Rebeca Gontijo Teixeira (UFRRJ)⁶³ e Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ)⁶⁴. Esse grupo inicial foi responsável pela elaboração do Projeto e do Regimento do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em História (ProfHistória) que, posteriormente, agregou novos colaboradores do Rio de Janeiro e de outras regiões do país. O programa abrange o curso de pós-graduação em que a proposta é justamente demonstrar que o professor da Educação Básica também é pesquisador e tem grande respaldo para falar de familiaridade: o chão da escola. O objetivo do ProfHistória é proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica.⁶⁵

No Piauí, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi integrada à rede nacional do programa em 2019, no campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, situado na cidade de Parnaíba e tem como coordenador o Professor Doutor Felipe Augusto dos Santos Ribeiro⁶⁶. A primeira seleção para essa pós-graduação ocorreu no mesmo ano em que a UESPI foi aceita como Instituição Associada ao ProfHistória (2019) e a primeira turma iniciou no turbulento ano de 2020, por meio de aulas remotas. Ficamos muito contentes e empolgados devido ao fato da UESPI ser a primeira Universidade do Piauí a ofertar o curso de mestrado profissional voltado aos professores da Educação Básica. Isso demonstra o compromisso da instituição para com a formação continuada de egressos de seus núcleos de licenciatura e especialmente o incentivo em formar professores que atuem na pesquisa, uma vez que o curso tem como uma de suas propostas intervenções

em História, no Programa de Pós-Graduação em História Social (mestrado e doutorado) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

⁶³ Professora Associada (D2) do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do qual foi coordenadora (2013-2015). É bacharel e licenciada em História (1996) pela Universidade Federal Fluminense, com mestrado (2001) e doutorado (2006) em História pela mesma instituição.

⁶⁴ Possui Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ (1983), Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ (1990) e Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense / UFF (1998).

⁶⁵ <https://profhistoria.ufrj.br/>

⁶⁶ Essas informações constam do Projeto Pedagógico do ProfHistória, elaborado pelo professor doutor Felipe Augusto dos Santos Ribeiro.

pedagógicas na sala de aula e essa intervenção se produz por meio da análise do ambiente escolar, a reflexão sobre o uso das mediações pedagógicas para melhorar o desempenho dos discentes, entre outras. Essas demandas requerem estudo, leitura, enfim, uma pesquisa. E estamos felizes por fazer parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História e por esse curso fazer parte do quadro de programa de Pós-graduação da UESPI, pois entendemos a importância em se valorizar o profissional da educação em todos os aspectos possíveis, e um curso *stricto sensu* voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica é muito bem-vindo.

O curso de História da UESPI procurou, ao longo dos anos, inserir disciplinas que aliassem o conhecimento produzido na academia aos desafios da prática docente, sobretudo na Educação Básica. Em 2006, a universidade aprovou o Projeto Político Pedagógico do curso de História e esse projeto previa a implementação da disciplina Prática Pedagógica ao longo dos 4 anos de curso. Como demonstrou o professor/pesquisador Pedro Pio Fontineles Filho em seu estudo *Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História*, a disciplina Prática Pedagógica VI tem como objetivo incentivar o estudo de imagens e linguagens no ensino de História:

Especificadamente, a Prática Pedagógica VI, ao agrupar imagens e linguagens, remete aos diálogos que a literatura mantém com diferentes imagens, como o cinema e a fotografia, e à maneira como elas (literatura e imagens) transitam nos terrenos da História.⁶⁷

Dessa forma, as disciplinas de Práticas Pedagógicas, ofertadas no decorrer do curso de História da UESPI, permitem a ampliação do debate sobre o uso de diferentes fontes e sobretudo a aplicação de novas metodologias, a partir de extenso debate teórico. Concordamos com o professor Fontineles Filho em sua afirmação de que a inclusão da disciplina Prática Pedagógica no fluxograma do Curso de História da UESPI se configura em um significativo avanço no ensino de História, tanto em relação à integração entre teoria e prática como na interconexão entre níveis diferentes de ensino (Educação Básica e Superior) uma vez que a partir dessa mudança, os alunos da graduação puderam ter maior contato com a prática docente, situação que, antes da reformulação do PPP do curso de História da UESPI, ocorria nas disciplinas finais do curso, sobretudo na disciplina de Estágio Supervisionado.

⁶⁷ FONTINELES FILHO, Pedro Pio. *Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História*. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, jun. 2016, p. 286.

Uma das linhas de pesquisa do ProfHistória é Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão com a proposta de desenvolver pesquisas sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História. Nesse sentido, nossa pesquisa baseia-se nessa linha de pesquisa, em que os filmes são considerados um tipo de suporte, ou mediação pedagógica, para a melhoria da aprendizagem de discentes. Os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* foram os escolhidos para esta Dissertação devido à percepção dos aspectos culturais e identitários nordestinos presentes neles e por considerarmos o cinema uma importante via de mediação entre o conteúdo estudado e o que nossos alunos vivenciam enquanto pessoas em uma determinada sociedade.

A utilização de filmes como mediação pedagógica não é nova ferramenta em ambiente de sala de aula da Educação Básica. Porém sua utilidade se restringia ao objetivo de complementar o conteúdo ministrado ou para “encher o tempo” no caso de falta de preparo para a aula. Hoje o filme já é reconhecido como uma fonte histórica, mesmo os filmes fictícios⁶⁸. Eles fazem parte do cotidiano de muitos de nossos alunos que os enxergam, em muitos casos, como refletores da sociedade em que eles estão inseridos. Ou seja, para muitos discentes, os filmes são os espelhos da realidade em que eles vivem, refletem seus gostos, seus desejos, suas vontades. Os jovens se identificam bastante com determinados filmes a ponto de acharem que as imagens, sons, personagens que estão vendo nada mais são do que eles mesmos retratados nas telas. Porém, essa identificação dos jovens com certos filmes se dá especialmente com películas que não são produzidas no Brasil, e menos ainda no Piauí. Os filmes que eles mais se identificam vem de fora do país (Estados Unidos principalmente), e são superproduções em sua maioria, em que diretores, produtores, financiadores investem milhões em produtos genéricos e de grande apelo comercial. Ao escolhermos filmes produzidos quase que por completo no Piauí, nosso intento é que os alunos, ao assistirem aos filmes, terem a percepção que os filmes contam a história deles, e estarem mais próximos a eles do que o último filme de super-herói visto. Porém, se não houver essa identificação, queremos que pelo menos eles

⁶⁸ Para saber mais desse assunto, sugerimos a leitura da obra de Marc Ferro, *Cinema e História*.

compreendam que os aspectos culturais e identitários que os rodeiam possam ser percebidos e analisados por meio da exibição de filmes e estudo em sala de aula.

No intuito de podermos entender que o uso de filmes em ambiente escolar não é algo novo ou revolucionário, vamos nos debruçar sobre o que dizem as leis orientadoras a educação no Brasil, e o que documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996, atualizada em 2020), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada determinam ou sugerem sobre o uso da mediação pedagógica por meio de filmes na sala de aula. A LDB dispõe em seu artigo 26, parágrafo 8^a sobre o uso de filmes na Educação Básica:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição **obrigatória** por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.⁶⁹

Podemos perceber pelo exposto nesse parágrafo da LDB o reconhecimento da necessidade de se exibir filmes em sala de aula, principalmente àqueles produzidos nacionalmente. Essa atitude demonstra o compromisso com a valorização de produções locais, pois teoricamente elas estariam comprometidas em mostrar aspectos da cultura, da regionalidade, da identidade, da sociedade brasileira. Filmes como *Deus e o diabo na terra do sol*, *Vidas secas*, *O que é isso, companheiro?*, *Bacural*, *O auto da compadecida* são exemplos de produções nacionais que refletem particularidades das práticas sociais de determinada região do país. A LDB, em seu artigo 3, parágrafo XI vincula a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais. Nesse sentido, os filmes são elementos de apoio para essa verificação das práticas sociais de uma determinada sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais possuem objetivos semelhantes em relação ao conhecimento das singularidades sociais, pois em seu texto verificamos que um dos objetivos do Ensino Fundamental é:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, matérias e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país.⁷⁰

⁶⁹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996 e emendas posteriores. Grifos nossos.

⁷⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Os PCN's deixam claro que para a área de Ciências Humanas, as dimensões sociais, materiais e culturais são objeto de ensino, pois a partir desse estudo, os discentes terão meios para construir noções como de identidade nacional e, o que é uma inovação nesse texto, a construção de uma identidade pessoal, visto que a visão dos estudos históricos voltados para a formação do cidadão⁷¹ que valoriza sua pátria não cabe na contemporaneidade uma vez que hoje há a valorização do discente enquanto ser único e sua identidade individual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para os anos finais do Ensino Fundamental, também chamado de quarto ciclo, que compreende a etapa do 9º (nono) ano, o uso de fontes e documentos variados para análise dos discentes nessa etapa de sua escolarização, uma vez que também os PCN's entendem que “no quarto ciclo, os alunos já dominam um conjunto de noções, informações, [...] e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo”⁷². Nesse sentido, o que a BNCC deixa claro é que fica a critério do professor selecionar qual objeto ou objetos serão analisados em um viés historiográfico, pois:

O exercício de transformar um objeto em **documento** é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos.⁷³

Portanto, cabe ao professor selecionar o tipo de objeto que ele julga pertinente para fazer a mediação pedagógica entre os conteúdos da disciplina e a vida prática dos alunos. Nesse sentido, optamos por escolher os filmes para análise dos aspectos culturais e identitários do ser nordestino com nossos alunos pois julgamos essa mídia rica nos quesitos imagéticos, sonoros, gestuais e linguísticos de diversas manifestações socioculturais, especialmente do interior do Piauí.

Partindo da leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, instituição de ensino básico onde trabalhamos e o local em que a pesquisa foi feita, notamos que não há menção da sugestão de uso de filmes na sala de aula. No PPP da escola, são privilegiadas atividades que utilizem a leitura e a escrita como

⁷¹ A pesquisadora Circe Bittencourt tem um estudo sobre o tema das mudanças de perspectiva do ensino de História, passando pelo conhecimento da História Sagrada, até o patriotismo característico da República. Para saber mais, sugerimos a leitura da obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

⁷² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 65.

⁷³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

mediação pedagógica principais. Sabemos da importância desses dois elementos para uma educação de qualidade (leitura e escrita), porém, sabemos que para aguçar esses elementos, as estratégias de ensino devem ser múltiplas e variadas, pois nosso objetivo é atingir o maior número de sentidos de nossos alunos, e os filmes cumprem um papel importante em “mexer” com os sentimentos dos jovens, aguçando seu interesse em saber mais de um assunto que pode ser tratado por meio de outras mediações além do livro ou da simples explanação do professor. Não que essas atitudes e atividades não tenham seu valor como modelo pedagógico de ensino. Essa pesquisa tem como objetivo expandir as possibilidades de usos de diversas fontes, documentos, mídias, enfim, que auxiliem em um aprendizado de qualidade, focando os alunos nesse processo, pois acreditamos no protagonismo destes ao se posicionarem em relação ao que realmente estão aprendendo na escola.

Porém, quando analisamos as coleções de livros didáticos usados na escola, percebemos que pelo menos as duas últimas coleções trazem instruções, sugestões e até um certo manual ou guia para a utilização de filmes em sala de aula. A primeira coleção *Vontade de saber*, de autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, da editora FTD, adotada nos anos de 2016 a 2019, traz em cada capítulo uma sugestão de filme que poderá ser usado para enriquecer o conhecimento sobre algum assunto abordado. No final do livro, há um manual explicando como o professor poderá utilizar diversos recursos do livro, o filme é apenas um. Nesse manual comenta-se que a sociedade em que vivemos é visual, portanto, o uso de filmes em sala de aula é um recurso que auxilia no aprendizado, porém deve ser bem pensado quando se vai utilizá-lo, partindo da verificação de aspectos técnicos até a faixa etária a que o filme se destina. Em outra coleção, *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos, cuja editora também é a FTD, adotada no ano de 2020, a estratégia de se utilizar filmes em sala de aula é bem mais aprofundada, pois além de discutir sobre as relações entre História e Cinema, o livro dá dicas de como se fazer essa utilização, levando em conta que o filme não é apenas um complemento do assunto ministrado, que as obras de ficção devem ser analisadas em sua historicidade, não esquecer que cada filme tem objetivos específicos de seus realizadores, e por fim chamar a atenção do aluno para aspectos técnicos dos filmes, como o ritmo, duração, sucessão dos planos, posicionamento da câmera, tipos de luz, a fotografia escolhido. Por meio de anos de experiência com o uso dessa mídia na escola, percebemos que ela é mais complexa do que aparentemente se mostra ser.

1.2. Para além do papel e das imagens: o cinema como fonte histórica e mediação pedagógica

O interesse em se estudar o filme como mediação pedagógica de ensino vem adquirindo status de conhecimento científico relativamente recente. Durante muito tempo pensou-se o uso do filme na sala de aula como complemento do conteúdo ministrado. Essa postura foi originada diretamente da formação universitária do professor, que ainda guardava preceitos de uma educação livresca, acadêmica, sisuda, pouco crítica e, sobretudo, autoritária⁷⁴. A análise da produção cinematográfica em um prisma historiográfico se constituiu em um problema para os primeiros pesquisadores do tema, devido à assertiva de que a sétima arte não constituiria uma fonte histórica. Essa perspectiva de incluir a narrativa fílmica em um contexto de estudos históricos ganhou força no final dos anos 1960, dentro dos domínios da chamada História Nova⁷⁵.

A partir dessa nova abordagem de temas, objetos e fontes, a História Nova, associada ao movimento dos *Annales*, vai elevar o cinema à categoria de “novo objeto” de pesquisa histórica. Essa nova História é fruto de revisionismo historiográfico baseado em estudos de Jacques Le Goff (1974), cujo mérito foi abrir novas possibilidades de objetos de pesquisa; Emanuel Le Roy Ladurie (1975), cuja obra é permeada por estudos voltados para a antropologia social e cultural; Roger Chartier (1987), estudioso da história cultural da sociedade, para ele, as estruturas objetivas são “constituídas ou construídas”, portanto “a sociedade em si mesma é uma representação coletiva”⁷⁶; e Marc Ferro em seu livro *Cinema e História* (1992) discute a historicidade de obras fílmicas e a aceitabilidade do cinema como fonte histórica.

Ao analisarmos o que contempla os PCN's acerca do uso de documentos em sala de aula, verificamos que esses parâmetros sugerem o uso de fontes históricas para as pesquisas escolares, especialmente no quarto ciclo do Ensino Fundamental (9º ano). Ou seja, o professor é estimulado à pesquisa de variados documentos históricos e sua análise em ambiente escolar, a fim de proporcionar iniciativas e autonomia aos discentes na realização de trabalhos escolares individuais ou coletivos. Outra premissa desse documento direciona à constatação de que todo material, que tem por função ser mediador

⁷⁴ MOCELLIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

⁷⁵ MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In.: CAPELATO, Maria Helena (org.). **História e cinema**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011, p. 39-64, p. 47.

⁷⁶ BURKE, Peter. **A escola dos Annales** (1929-1989): a revolução francesa na historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010, p. 111.

na comunicação entre professor e o aluno, pode ser considerado material didático. Isto é, tanto o material produzido especificadamente para o trabalho em sala de aula – livros, apostilas e vídeoaulas – quanto os que não foram produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino, os filmes por exemplo.

Um dos critérios contidos nesses parâmetros para os anos finais do Ensino Fundamental é de que o aluno “reconhecer a diversidade de documentos históricos”⁷⁷. Este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar as características básicas de documentos históricos, seus autores, momento e local de produção e de compará-los entre si. Portanto, nossa proposta de se usar filmes em sala de aula passa pelo crivo desse critério, contido nos PCN’s, de incluir fontes variadas para a compreensão de noções a princípio complexas, como os aspectos relacionados à cultura e à identidade de uma sociedade. Nos chamou a atenção duas orientações e métodos didáticos expostos nesse documento, que são citados a seguir:

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, **filmes**, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens;

Trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e **filmes**.⁷⁸

As duas sugestões citam o uso de filmes na qualidade de fonte histórica para um aprendizado significativo em sala de aula. Consideramos um avanço essa citação reiterada para a utilização da fonte histórica fílmica pois verificamos que para os filmes chegarem ao “status” de fonte histórica, o caminho foi um tanto árduo, cheio de desconfiças, retrocessos, porém, a exibição de filmes em sala de aula em uma perspectiva de mediação pedagógica tem se consolidado e cada vez mais se especializado. Quando trata do trabalho com documentos, os PCN’s confirmam que os filmes podem ser considerados documentos históricos, pois eles fazem parte das obras humanas, produzidas em diferentes contextos sociais e com objetivos variados. Esse estímulo ao uso de diferentes fontes e documentos relaciona-se, segundo os parâmetros, à preocupação em se estudar outras dimensões da vida social, uma vez que é um dos objetivos para o Ensino Básico o estudo da sociedade e seus aspectos culturais. Concordamos com a pesquisadora Cláudia Cristina da Silva Fontineles⁷⁹, quando ela afirma que a diversificação das linguagens é

⁷⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 75.

⁷⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Op. cit., p. 77. (grifos nossos)

⁷⁹ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 131-158-2016.

um exercício fundamental para acionar o lado cognitivo e também o lúdico em nossos discentes na dimensão relacional de ensino e aprendizagem, por meio da mediação didática⁸⁰, que em nosso caso se deu pelo uso de filmes em sala de aula. Dessa forma, ao acionar no presente (por meio do uso de variadas fontes) o interesse pelo passado, nós, professores, estaríamos contribuindo para despertar em nossos alunos interesse pelo presente e o vislumbre de um futuro melhor. Essa é uma das exigências, segundo Fontineles, para a ciência histórica, e que é extensiva ao saber histórico trabalhado em sala de aula da Educação Básica.

O cinema em geral, e os filmes em particular, já fazem parte de nossa sociedade há mais de cem anos. Entretanto, o surgimento da TV⁸¹ modificou profundamente o hábito das pessoas em lotarem as salas de cinema, na visão de Jean-Claude Bernardet. O autor do livro *O que é Cinema?* atribui à TV uma evasão do público das salas de cinema. Mesmo percebendo esse crescimento da linguagem televisiva, os produtores de cinema continuaram a investir na sétima arte através do desenvolvimento técnico dos filmes: as cores ficam mais intensas, a tela se amplia, o som melhora nas salas de exibição etc.⁸². Essas melhorias e inovações vão proporcionar um fôlego a mais ao cinema para competir com a TV e ajudar a formar, ao longo dos anos, um verdadeiro ritual para aqueles que são fascinados, curiosos ou simples expectadores de filmes. Esse ritual, segundo Bernardet, passa pelo gosto pessoal por esse tipo de espetáculo; a publicidade dos filmes, em que pessoas e empresas investem muito dinheiro, e recebem de volta esse investimento;

⁸⁰ A pesquisadora Cláudia Fontineles possui uma pesquisa sobre o tema. Em seu artigo *As “centelhas da esperança”*: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica, ela discorre sobre as interconexões entre ensino e variadas fontes, como a música e a literatura, para o amadurecimento da consciência de si e do mundo que envolve o aluno. FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. *As “centelhas da esperança”*: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 131-158, 2016.

⁸¹ Não há como precisar exatamente o inventor da televisão, uma vez que essa invenção foi a soma de esforços de vários cientistas, que desde o século XIX propunham estudos sobre a fotossensibilidade do elemento químico selênio e a sua propriedade de transformar energia luminosa em energia elétrica. Em 1892, os cientistas alemães Juluis Elster e Hans Geitel inventaram a célula fotoelétrica, a partir do selênio. O título do trabalho desses pesquisadores foi “Televisão”, uma junção das palavras “tele” traduzido do grego por longe, e “videre”, que em latim significa visão. A partir desse estudo, vários cientistas ao redor do mundo conseguiram fazer experiências bem-sucedidas da transmissão de imagens a longas distancias. Em 1925, John Logie Baird foi o primeiro a transmitir imagens de seu vizinho, Wiliam Taynton, para a casa ao lado. Trayton é considerado o primeiro homem a ter imagens televisionada. Na Inglaterra, em 1930 foi inaugurada a BBC, primeira emissora a fazer a transmissão de um programa de televisão no mundo. A Alemanha foi o primeiro país a instalar a televisão pública, em março de 1935. Em 1939 os EUA realizam a transmissão televisiva do discurso do presidente Franklin D. Roosevelt, marcando o início da transmissão de tv no continente americano. A televisão só chegaria ao Brasil em 1950. Para mais informações sobre o assunto, sugerimos a leitura do artigo *História e Tecnologias da Televisão*, de Karen Cristina Kraemer Abreu e Rodolfo Sgorla da Silva.

⁸² MOCELLIN, Eduardo. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 24.

firmas que encaminham os filmes aos donos das salas de exibição, que por sua vez, cobram dos expectadores a entrada para se sentarem em suas poltronas e assistir ao filme⁸³. Nesse sentido, de fazer parte de nossa sociedade há mais de um século, os filmes não deixariam de representar a cultura de quem os consome, pois eles são testemunho de uma época em que foram produzidos, além de valerem como abordagem sócio-histórica autorizada para tal finalidade. Ou seja, os filmes são filhos de seu tempo, veiculam valores, projetos, ideologias e os aspectos culturais e identitários do momento histórico em que foram produzidos. Portanto, segundo Marc Ferro, os filmes devem ser apreendidos em sua totalidade: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se chegaria à compreensão da obra cinematográfica e da realidade que ela representa.

A escola não deve ignorar o fato que os filmes já fazem parte, em menor ou maior grau, da vida de jovens e adolescentes⁸⁴. Esse sucesso que os filmes fazem, especialmente entre os jovens, pode ser explicado pela “impressão de realidade”⁸⁵ que seria o transporte, para a tela do cinema, um sonho, ou mais precisamente, uma ilusão. Outro fator que se deve levar em consideração é que a geração que vai ao cinema hoje cresceu em um ambiente altamente tecnológico, pelo menos boa parte dela, recebendo informações das mais variadas fontes, olhando com certo desprezo o conhecimento vindo da escola. É a geração *Homo zappiens*, termo utilizado por Arthur Gibson Pereira Pinto em sua Dissertação de mestrado *Super-Heróis e ensino de História, um guia visual*. Devido a essas percepções, que os filmes fazem parte da vida de muitos jovens e que essa geração cresceu em um contexto de exposição à tecnologia e informação de forma exponencial, consideramos por bem incluir nossos alunos na análise dos filmes propostos. Essa inclusão foi realizada por meio de bate-papos, conversas, discussões, falas, e por fim, aplicação de um questionário após os alunos assistirem aos filmes. Com essas atividades buscamos a compreensão dos alunos sobre os filmes e os temas que eles trazem para discussões. Os temas para o estudo dos filmes foram divididos nas seguintes categorias: representações culturais, identitárias, políticas, religiosas e de gênero.

⁸³ BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 33.

⁸⁴ PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-Heróis e ensino de História, um guia visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e da DC na sala de aula.** 2018.108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018, p. 27.

⁸⁵ BERNARDET, Jean-Claude. Op. cit., p. 12.

A partir dessas categorias, fizemos as primeiras conversas e elaboramos um questionário com 10 (dez) perguntas sobre os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*. As perguntas desse questionário, que foi aplicado na modalidade *survey*, versavam sobre temas que incluíam questões políticas, religiosas, de gênero, culturais e identitárias, além de pontuarmos aspectos relacionados à família e ao espaço da região Nordeste. O questionário foi aplicado no segundo semestre de aulas do ano de 2021, momento de aulas híbridas, em que os alunos da rede pública municipal de Teresina tiveram a opção de assistirem aula na escola ou no formato remoto. Essa situação é um desdobramento do momento de pandemia mundial vivenciado. Cerca de metade dos alunos de cada turma do 9º ano resolveram assistir as aulas presenciais na escola. Nesse sentido, conseguimos aplicar o questionário para 45 alunos do 9º ano que estavam assistindo aulas presenciais na escola. Como essas turmas possuem cerca de 30 alunos cada (são três turmas de 9º ano) conseguimos fazer a pesquisa com metade dos alunos dessa série. O ideal seria ter aplicado com todos, ou com pelos menos 90% dos alunos, porém, devido ao contexto da pandemia, não pudemos esperar pela volta das aulas remotas completas.

Em sua análise do cinema como fonte histórica, o pesquisador Marcos Napolitano comenta em seu trabalho que o cinema descobriu a História bem antes da História descobri-lo como fonte de pesquisa, pois no início do século XX foi abundante a criação de filmes de conteúdo “histórico”, virando quase sinônimo cinema e “filmes históricos”. Em seu texto *A história depois do papel*, Napolitano nos alerta sobre duas problemáticas ao se considerar o filme como fonte histórica. A primeira é a classificação dessa fonte, para alguns pesquisadores mais tradicionais, como um testemunho quase direto e objetivo da história, cujo poder de ilustração, sobretudo os filmes documentais, seria o registro direto de eventos e personagens históricos. A segunda visão dos filmes como fonte histórica, sobretudo dos filmes de caráter artístico e ficcional, é a percepção desses filmes sob o estigma da subjetividade absoluta, ou impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores. Porém, o autor contesta essas duas percepções de filmes como fonte histórica, pois relata que:

A questão, no entanto, é **perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos**. Tanto a visão “objetivista” quanto o estigma “subjetivista” falham em perceber tais problemas.⁸⁶

⁸⁶ NAPOLITANO. Marcos. *A História depois do papel*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235-289, p. 236, grifos do autor.

O efeito de verificar o filme/documentário como uma fonte objetiva está atrelado ao que Napolitano chama de “efeito da realidade”, pois o registro técnico das imagens, do som, sugere a realidade sendo mostrada na tela, como realmente se passaram os acontecimentos históricos. No caso dos filmes de ficção, o autor observa que eles estão em uma posição intermediária entre as visões “objetivista” e “subjetivista”. Por um lado, seu caráter ficcional e sua linguagem artística lhe confere o estigma da subjetividade. Porém, sua natureza técnica, sua capacidade de registrar e de criar realidades objetivas, remetem ao “fetiche de objetividade e realismo”. A força das imagens, para o pesquisador, tem a capacidade de criar “realidade” em si mesma, mesmo em uma obra de ficção.

Não é raro vermos espectadores de filmes, ou de outros entretenimentos similares, como os programas televisivos, reagirem emocionalmente e até organicamente ao que se está assistindo, em uma atitude de confundir a ficção com a realidade. Diante dessa discussão sobre objetividade e subjetividade das fontes audiovisuais, o autor nos oferece um caminho metodológico para a análise dessas fontes, que seria:

[...] **articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu “conteúdo” narrativo propriamente dito).**⁸⁷

A análise das fontes documentais, tidas como “objetivas”, já passa por essa revisão metodológica, que leva em conta sua objetividade e subjetividade. Para a epistemologia histórica as noções de objetividade e subjetividade povoam um terreno por vezes movediço. Senão, vejamos: desde a pretensa busca da cientificidade dentro do conhecimento histórico, de Leopold Van Ranke, passando pelos marxistas e outras correntes historiográficas, almejava-se para a História o *status* de conhecimento científico. Porém, essa pretensão esbarrou (e esbarra) no fato de que o que se produz em história é fruto de subjetividade, pois o historiador “narra” os acontecimentos de acordo com “sua” perspectiva. Essa discussão é feita pelo estudioso Jenkins⁸⁸ e ele afirma que o historiador, além de analisar o passado, oferece sua interpretação dele. Adam Schaff, em seu livro *História e Verdade*⁸⁹ analisa essas duas noções antagônicas (objetividade e subjetividade), porém importantes no entendimento da epistemologia histórica. Schaff cita Paul Ricoeur para desenvolver seu pensamento acerca dessa questão melindrosa: o

⁸⁷ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., p. 237, grifos do autor.

⁸⁸ JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

⁸⁹ SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 2. ed. Editorial Estampa, 1994.

conhecimento histórico, afinal, é objetivo ou subjetivo? Na perspectiva do autor de *História e Verdade* a objetividade pura em relação ao conhecimento histórico não passa de ficção, pois:

O historiador [...] é um homem como qualquer outro e não pode libertar-se das suas características humanas: não é capaz de pensar sem as categorias de uma língua dada, possui uma personalidade socialmente condicionada no quadro de uma realidade histórica concreta, pertence a uma nação, a uma classe, a um meio, a um grupo profissional etc.⁹⁰

Pela ótica de Jenkins, Schaff e outros, seria uma tarefa impossível chegar-se a uma objetividade em se tratando da escrita da história? A resposta a essa questão é: não. Mesmo a História sendo fruto da subjetividade do sujeito que a conhece, existe aquilo que Schaff chama de “boa” e “má” subjetividade⁹¹. O papel da objetividade seria o de distanciar a boa da má subjetividade, e não tentar eliminá-la totalmente. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo entre a atividade do historiador e a do cineasta, pois ambos fazem interpretações de sua realidade (no caso do historiador essa interpretação é pretérita), porém, em relação ao conhecimento histórico, o seu produto deve ser “objetivo”. No entanto, cobrar objetividade total nesse campo epistemológico é temerário devido às observações feitas.

As fontes audiovisuais deveriam ser tratadas da mesma forma, ou seja, analisadas por meio de sua objetividade e subjetividade, porém, com um pouco mais de cuidado, uma vez que aspectos técnicos devem ser inseridos na abordagem dessas fontes. Esse exercício de analisar aspectos técnicos das fontes audiovisuais não implica que o estudioso se torne um *expert* nesse assunto, no entanto o pesquisador não pode desconsiderar a especificidade técnica de linguagem, os suportes tecnológicos e os gêneros narrativos que se encontram nesse tipo de fonte. Nesse sentido, Napolitano organiza o estudo das fontes audiovisuais em duas etapas: a primeira é a decodificação de natureza técnico-estética, que seria a demonstração dos aspectos tecnológicos dessa fonte.

Nessa primeira decodificação, pode-se demonstrar também o lugar social e institucional dos diretores, uma vez que esse olhar é importante para entender a obra cinematográfica e o pensamento por trás dela, ou seja, as intenções que fazem parte de qualquer obra, objeto, enfim, feito pelo ser humano. Em relação ao lugar social e

⁹⁰ SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 2. ed. Editorial Estampa, 1994, p. 233.

⁹¹ Por “boa” subjetividade Schaff vê como aquela que provém da essência do conhecimento como relação subjetivo-objetiva e do papel ativo do sujeito no processo cognitivo. Já a “má” é a subjetividade que deforma o conhecimento por causa de fatores tais como interesse, a parcialidade etc.

institucional dos diretores dos filmes analisados, a obra *A escrita da história*, de Michel de Certeau, é elucidativa para a compreensão dos conceitos de *lugar social* e *instituição*. Por *lugar social* o pesquisador entende como “um lugar de produção socioeconômica, política e cultural”⁹², portanto, toda pesquisa historiográfica deve ser entendida como a articulação dessa pesquisa com o lugar de produção dela. Em relação aos filmes, a lógica desse pensamento de Certeau deve ser considerada, uma vez que o lugar de onde os filmes “saíram” diz muito sobre eles. Por instituição histórica o autor compreende como a “relação do sujeito individual com seu objeto”⁹³, são os campos do saber cada vez mais especializados e individualizados.

Para entender esse lugar social e institucional dos diretores dos filmes de nossa pesquisa, recorreremos a entrevistas dadas por eles. Assim pudemos ter uma noção um pouco mais clara, por meio das falas e das exposições de ideias e pensamentos dos cineastas em questão, do lugar de onde eles produziram os filmes, pois, segundo os professores/pesquisadores Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Pedro Pio Fontineles Filho no artigo *As sonoridades de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História*, é preciso que os professores, ao utilizarem filmes em sala de aula, situem o posicionamento do diretor, ou diretores dos filmes, diante dos acontecimentos demonstrados, pois eles não são apenas interlocutores das histórias que estão narrando, mas também sujeitos que usam sua arte para se posicionar. Ao se fazer esse exercício de situar o diretor do filme nas circunstâncias em que ele foi produzido, o professor pode estimular nos alunos a percepção de que não é possível a imparcialidade nos discursos, e as obras artísticas, que também são discursos, não podem ser vivenciadas por um olhar que se julga imparcial. Mesmo os filmes baseados em fatos ou documentários, são carregados de juízos de valores, de significados, não podendo “ser tratadas como sinônimo do vivido, mas apenas como uma das possibilidades de seu entendimento.”⁹⁴

Em entrevista à revista *Revestrés*, Douglas Machado relata sobre a pergunta de se tornar cineasta e o que ele entende por cinema e a importância e emergência da produção fílmica feita fora do eixo Rio-São Paulo. Ao responder à pergunta de por que se tornou cineasta, sua resposta tem duas direções: uma pragmática, no sentido de a produção

⁹² CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015, p. 47.

⁹³ CERTEAU, Michel de. Op. cit.

⁹⁴ FONTINELES, Cláudia da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. *As sonoridades de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História*. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014, p. 66.

<https://revistarevestres.com.br/entrevista/nem-deus-nem-o-diabo-na-terra-do-sol/> acesso em 16, jul, 2022.

cinematográfica propiciar meios para sua subsistência; e outra está ligada ao aspecto emocional do cineasta. O trecho a seguir da entrevista ajuda-nos a entender as motivações de Machado (2013):

Eu tenho uma paixão por cinema desde muito pequeno, mas antes de tudo tenho consciência que cinema para mim é a possibilidade existir do ponto de vista pragmático. Esse é um lado. O outro vem das minhas indagações humanas. O que eu sou está nos filmes que faço. Se é impossível viver sem o cinema porque preciso pagar minhas contas, por outro lado, para existir, como ser humano, eu preciso produzir filmes, porque isso me faz bem [...]. Mas isso não me faz nenhum artista especial. Eu só tive sorte de ter descoberto isso cedo. Cinema é a minha vida, do ponto de vista prático e existencial. Ter convivido muito próximo com meu irmão mais velho, Marden, me ajudou bastante porque ele sempre foi apaixonado por cinema, literatura, quadrinhos. Ter uma formação cultural é muito importante. É difícil imaginar alguém que faça cinema se ele não tem uma relação muito próxima com os bens culturais.⁹⁵

Podemos perceber por essa fala do cineasta piauiense que ele enxerga o cinema além de ser apenas sua profissão. Cinema para ele “é sua vida” e fazer cinema é estar interligado às questões culturais de onde o cineasta está inserido. Essa constatação fica bem clara quando nos debruçamos sobre sua obra mais emblemática, o filme *Cipriano*, em que verificamos aspectos culturais e identitários do interior do Piauí. Ou seja, o lugar social do cineasta, seu espaço de origem, no caso de Douglas Machado, se reflete muito em sua obra cinematográfica. Em entrevista ao programa *Entre Nomes*, apresentado por João Cláudio Moreno, o cineasta piauiense revelou que a estrutura de *Cipriano*, a divisão do filme em cinco sonhos, foi baseada em suas lembranças da infância, em que o avô de Machado contava cinco histórias para ele. Essa vivência ficou marcada na vida e posteriormente na obra do diretor. Outra circunstância marcante em sua vida e se revelou em suas obras é a presença do Sertão. O cineasta contou na entrevista da paixão pelas paisagens, sons, imagens, do Nordeste, sobretudo o Sertão. Para ele, contar as histórias que remetem ao sertão, e à religiosidade, não é por pretensão de fazer com que as pessoas gostem do que estão vendo e ouvindo, mas dizer que podemos fazer cinema, e melhor, representar nossa cultura nessas obras.

O letreiro abaixo fazia parte de um clipe comercial que era transmitido nas emissoras de TV piauiense quando do lançamento do longa. Nele percebemos cinco

⁹⁵ MACHADO, Douglas. Nem Deus, nem o diabo na terra do sol. [Entrevista cedida a] Samária Andrade. **Revista Revestrés**, Piauí, ed. 48, abril/maio 2013. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/nem-deus-nem-o-diabo-na-terra-do-sol/>. Acesso em jun. 2021.

imagens do filme, em uma clara alusão aos cinco sonhos de Cipriano, de onde a história parte.

Figura 5
Sequência de imagens e letreiros do clipe comercial exibido nas emissoras de TV piauienses no mês de março de 2001.



Fonte: filme *Cipriano*, 2001.

O sertão, a vida no interior do Nordeste, a cultura nordestina, especialmente a religiosidade, são temas constante nessa obra de Machado, revelando o quanto essas impressões de sua infância reverberam na sua produção artística. O lugar do diretor de *Cipriano* é no chão da caatinga, está no cântico das rezadeiras, impregnado no couro das roupas do vaqueiro. Assim como ele relatou na entrevista, para ele, fazer cinema guarda uma relação íntima com o conhecimento dos bens culturais de um lugar, sendo feliz em retratar de uma forma tão bela esse pedaço de Brasil por vezes esquecido e negligenciado, mas nunca subjugado ou subestimado por quem convive nele: o sertão nordestino.

Os filmes de Douglas Machado podem ser considerados “independentes”, pois contam com pouco orçamento público para sua realização. Machado é sócio e fundador da Trinca Filmes, uma produtora de documentários sobre literatura brasileira e produz filmes com temática voltada para o Nordeste e o sertão em particular, sua sede fica em Teresina/PI. Por ser uma produtora particular de filmes e documentários, a Trinca Filmes possibilita uma certa autonomia na escolha de temas para os filmes. Nesse sentido, os diretores detêm a liberdade de escolha dos assuntos que querem tratar em seus filmes, portanto, estão “livres” dos ditames das empresas mercadológicas, que em sua maioria, visam ao lucro, com pouco ou nenhum compromisso em aprimorar aspectos estéticos ou

inovadores em suas produções. Podemos verificar essa interferência de grandes empresas cinematográficas no mercado cinematográfico por meio da explosão de *blockbuster*⁹⁶, geralmente de enredo genérico, mas que fazem um enorme sucesso de público. Como geram vultosas rendas de bilheteria, os diretores desses filmes dificilmente são autorizados a “inovar”, portanto, perdem sua autonomia em relação à criação dos filmes.

O diretor do filme *Ai, que vida!*, Cícero Filho, em entrevistas a programas de auditório⁹⁷, relatou que seu desejo em produzir filmes começou na infância. Assim como muitos cineastas, especialmente os que vêm de cidades pequenas, ele não tinha estrutura física e nem financeira para bancar seus projetos. Devido a esse pouco incentivo de patrocinadores, sua obra guarda particularidades autorais marcantes, pois o cineasta pouco esteve ligado aos ditames de uma indústria cinematográfica. Nesse sentido, Cícero Filho teve também uma certa autonomia para elaborar o roteiro de seus filmes. Porém, ele contou com incentivo financeiro privado, por meio da Faculdade Santo Agostinho, que o auxiliou tanto financeiramente como na divulgação do filme. Essa ajuda externa não influenciou significativamente na elaboração do roteiro e produção do filme. Então, assim como Douglas Machado, Cícero Filho também teve relativa autonomia para levar adiante seu projeto da forma em que ele o concebeu, pois, assim como Machado, ele também roteirizou a trama do filme, além de auxiliar no som e na escolha da trilha sonora. Todos esses aspectos ajudam a compreender a importância da análise que Ferro sugeriu para a investigação de uma obra cinematográfica: às relações entre os componentes físicos (imagens, imagens sonorizadas, não sonorizadas) com a narrativa do filme, o cenário, a escritura⁹⁸.

Voltando à análise de uma obra audiovisual, segundo Marcos Napolitano, a segunda decodificação dessa obra é de natureza representacional, ou seja, mostrar quais os eventos, personagens e processos históricos estão representados nos filmes. Em relação aos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*, podemos preliminarmente adiantar em suas informações técnicas e estéticas que são filmes feitos com baixo orçamento, com patrocínio estatal e privado, onde os atores de profissão trabalham junto a atores de ocasião, são os atores e atrizes, sem formação específica na arte de representar, mas que

⁹⁶ Blockbuster é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro. Um blockbuster também pode ser um romance ou outra manifestação cultural que tenha um elevado nível de popularidade.

⁹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=RChKJlunwvPQ> acesso em 16, jul, 2022.

⁹⁸ FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 34.

foram convidados a atuar nos longas. É o caso das rezadeiras do filme *Cipriano*, que não são atrizes de profissão, mas que aceitaram a proposta de fazer parte do filme. Questões financeiras podem estar por trás do uso de atores sem formação em atuação, porém não iremos adentrar nessa questão, pois ela foge ao objetivo central de nossa análise. A estética de *Ai, que vida!* é relativamente simples, não observamos elementos que chamam a atenção por exemplo na fotografia do filme, bem conservadora no sentido de não aprofundar a estética dos cenários, personagens e paisagem. O filme *Cipriano* possui uma estética mais primorosa, que valoriza o espaço, o cuidado com as vestimentas dos personagens, a subversão do olhar do espectador, que observa algumas cenas sob o prisma da água, ou de um reflexo em um objeto. São experiências estéticas que enriquecem o longa.

A decodificação representacional, sugerida por Napolitano, é a etapa da abordagem analítica da obra em que os personagens, os eventos e os processos históricos são apresentados. No filme *Ai, que vida!* existem dois núcleos de personagens principais, o primeiro é formado pela personagem Cleonice, seus três filhos, Valdir, Vanderléia e Vanderlei, seu esposo Paixão; o prefeito de Poço Fundo, Zé Leitão, sua irmã, Chica do Pote, sua esposa primeira-dama Rosinha. Um outro núcleo de personagens conta com a presença da personagem Charlene, sua amiga, Mona, seu namorado, Jerald, a diretora da Casa de Taipa, dona Rosa, além de alguns personagens secundários, mas que ganham relevância na trama, que é o caso da personagem de dona Raimunda e seu neto, cujos acontecimentos envolvendo esses dois últimos vão ser decisivos para o desenrolar da história do filme. O evento principal do longa é a disputa eleitoral entre Cleonice e o então prefeito, Zé Leitão, além da existência de um triângulo amoroso entre os personagens de Valdir, Charlene e Jerald. O processo histórico que podemos perceber nesse filme está ligado ao modo de se fazer “política” nas cidades do interior do Nordeste, em que a corrupção é um dos fatores para o descaso de alguns políticos para com a população que os elegem. No ensino de História, o tema ligado à política faz parte de praticamente todos os conteúdos programados para as séries ou anos da educação básica, dessa forma é um conceito que podemos classificar como “familiar” para muitos alunos. Porém, quando iniciamos o debate sobre questões políticas na sala de aula, os estudantes geralmente têm a tendência em associar política à corrupção. Notamos essa maneira de enxergar a política, sobretudo a nacional, por parte dos alunos, devido à grande repercussão, particularmente nos últimos anos, de escândalos de corrupção envolvendo políticos ou pessoas ligadas a eles.

Nosso objetivo nessa pesquisa foi também analisar como os alunos, ao assistirem aos filmes, perceberam as representações culturais e identitárias presentes neles, ou se não perceberam. Para tanto, mandamos o link dos filmes para o portal de atividade da escola, pois ainda vivenciamos uma pandemia de escala global e as aulas, até o presente momento da pesquisa, continuam sendo remotas. No entanto, percebemos que os alunos têm dificuldade de acesso às aulas remotas pois elas dependem de aparelhos eletrônicos compatíveis para os programas de acesso às aulas que a escola oferece; os alunos precisam ter acesso a um provedor de internet razoável e muitos deles não têm um ou dois (aparelhos eletrônicos e internet em casa). Essas dificuldades prejudicaram a exibição dos filmes nessa modalidade remota. Porém, vários alunos relataram que já tinham visto pelo menos um dos filmes (*Ai, que vida!*.) Devido a essas dificuldades de acesso à internet e falta de aparelhos eletrônicos, optamos por deixar o questionário impresso dos filmes na escola para os alunos terem acesso a ele, visto que constatamos que a maioria dos discentes optam por pegar as atividades impressas na escola devido às dificuldades que relatamos.

No filme *Cipriano*, as personagens principais são o pai, título do filme, e os filhos, Vicente e Bigail. Há ainda a presença das rezadeiras, que acompanham a família em sua jornada em busca do mar e de um enterro digno para o pai, além das personagens que aparecem nos sonhos de Cipriano, os demônios e a morte. Em relação ao enredo, a história é centrada em torno da família de Cipriano, que embarca em uma jornada pelo sertão nordestino até o litoral, onde o pai desejava ser enterrado após morrer. Os processos históricos observados no filme são sutis, sendo a narrativa intimista, subjetiva, porém, destacamos a relação entre os sujeitos e meio em que vivem, pois é notória a importância da paisagem dentro do enredo do filme. São vários plano-sequência que realçam as características geográficas do local e, por consequente, a maneira como elas afetam as personagens, biológica e emocionalmente. Outra questão historiográfica observada no filme refere-se à percepção da passagem do tempo, vivida pelos personagens por meio de suas lembranças.

O que chama a atenção na leitura da obra de Napolitano é de verificar a importância dos filmes ficcionais como fonte histórica relevante, ao contrário do que pensam alguns estudiosos do assunto que só identificam a “veracidade” historiográfica no conteúdo de documentário, e verificam, nas produções artísticas, conteúdo altamente

subjetivo e, portanto, pouco objetivo⁹⁹. Essa importância dada às obras, identificadas por Michel Pollack como filme-testemunho, ou documentários, reforçam a identificação dos filmes com esse teor “verídico” de “um instrumento poderoso para rearranjos sucessivos da memória coletiva e, através da televisão, da memória nacional”¹⁰⁰. Porém, Napolitano observa um certo “fetiche de objetividade e realismo” na experiência do espectador ao ver a obra cinematográfica, seja no cinema ou ao ligar a televisão porque “A força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem a capacidade de criar uma ‘realidade’ em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção, da fábula encenada e filmada”¹⁰¹. Nesse sentido, segundo o pesquisador, o mais importante ao se analisar um filme ficcional, porém de conteúdo histórico, é observar o motivo das adaptações, as omissões, as falsificações que comumente aparecem nos filmes (tornar heroicos atos de personagens históricos, por exemplo). E entender que, por mais que os filmes sejam agora considerados fontes históricas, eles devem ser analisados também como obra de arte, como nos explicam os pesquisadores Fontineles e Fontineles Filho¹⁰². No artigo citado, os professores/pesquisadores analisam o uso da linguagem musical em ambiente escolar, e como os filmes, a música também é uma obra de arte e deve ser pensada como tal, mesmo que seu objetivo seja o uso em sala de aula. Encarar o cinema como arte é entender que ele guarda características atreladas às obras artísticas, como o cuidado com o visual do filme, a importância dada à trilha sonora do projeto fílmico, a escolha de atores, diretores, lugares de filmagem, enfim, esses elementos dentro outros dão aos filmes suas peculiaridades artísticas, que não devem ser negligenciadas em prol de uma análise historiográfica da obra, apenas. Um ponto interessante delineado pelos autores refere-se aos filmes possuírem outros discursos agregados aos conteúdos que os discentes têm acesso, por meio dos livros ou outros meios pedagógicos. Eles serviriam, na visão dos autores, como uma espécie de veículo para se fazer viagem no tempo, pois ao assistirmos um filme de época, por exemplo, não conseguimos deixar de “transportados” para aquele momento histórico retratado no filme.

⁹⁹ NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235-289, p. 263.

¹⁰⁰ POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 11.

¹⁰¹ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., p. 237.

¹⁰² FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. As sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014.

Outro pesquisador do tema relacionado à importância de se atribuir ao cinema o *status* de fonte histórica é Alexandre Busko Valim. Em seu texto *História e Cinema*, ele discute essa relação entre a busca pela veracidade dos filmes históricos e a percepção que os filmes ficcionais devem ser encarados como fonte histórica, pois eles revelam muito da sociedade que o produziu:

Ao interrogar um filme, vários filmes, ou parte de um ou mais filmes mediante determinada opção metodológica, deve-se tratar esse objeto de estudo como um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente ao período e à sociedade que o produziu.¹⁰³

Ou seja, os filmes são filhos de seu tempo, pois, por mais que remetam a um passado, como os filmes de conteúdo histórico o fazem, não deixam de ser produto do presente, e devem ser analisados como tal. Valim comenta no trecho o aspecto da representatividade dos filmes, de como estes buscam representações da sociedade em que estão inseridos. Como esse aspecto das representações é um ponto central em nossa análise, vamos verificar em que aspecto, dentro dos filmes escolhidos, essas representações (re) constroem o ser nordestino e como essa percepção é importante, dentro do conhecimento em sala de aula, na medida em que essa análise ajudará a fomentar no aluno uma noção de criticidade e identificação ao seu local de origem.

Outro pesquisador da modernidade, o historiador Eric Hobsbawm propôs um olhar sobre o cinema, ao notar que essa arte mudará o modo como as pessoas percebem e estruturam o mundo, por ser uma arte mais “democrática”, que não exigia de seu público consumidor por exemplo saber ler, se tornando um veículo de massa internacional¹⁰⁴. Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica*, explicitou um aspecto técnico dos filmes para demonstrar como eles carregam a matriz de arte. Esse aspecto é a reprodução técnica, artifício que mostra uma realidade que, a olho nu, não se exibiria com a mesma perfeição. Além disso, a reprodução técnica deixa o filme mais acessível ao grande público, uma vez que essa característica técnica permite a multiplicação dessa obra, podendo ser levada a um público maior de pessoas, o que não acontece nas obras de arte tradicionais, circunscritas a museus, ou a locais específicos de exibição. Os filmes, pelo contrário, podem ser vistos, ao mesmo tempo, por milhares, milhões de expectadores ao redor do mundo. O pesquisador Bernardet observa nessa

¹⁰³ VALIM, Alexandre Busko. *História e Cinema*. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. P. 283-300, p. 285.

¹⁰⁴ HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 369.

característica de multiplicação de cópias dos filmes a implantação do cinema como arte dominante.

Conhecendo o enredo dos filmes poderemos perceber quais os grupos sociais retratados nos longas. O filme *Cipriano* tem um enredo, uma história que, a princípio, se mostra complexa e ao mesmo tempo simples. É a história de uma família, o pai, Cipriano, o filho, Vicente, o narrador dos acontecimentos do filme e a filha Abigail. Os três partem em uma jornada pelo sertão nordestino a fim de enterrarem o pai que está prestes a morrer e que tinha expressado o desejo de ser sepultado perto do mar. Estruturalmente, o filme tem cinco divisões, que são os cinco sonhos do pai: demônios, morte, procissão, cemitério e oração das piedades. O pai, Cipriano, é uma figura soturna, calada e reflexiva. O filho, Vicente, é retratado como alguém com distúrbios mentais, porém a narração do filme fica a cargo dele, que conta os acontecimentos numa perspectiva de lembranças que ele tinha do pai e da irmã. Esta, segundo Vicente, é a única que entende o porquê de o pai ser taciturno e sua figura serve como guia para os personagens do pai e do filho.

O longa *Ai que vida!* apresenta duas histórias paralelas. A primeira é da mãe, dona Cleonice, que decide concorrer às eleições municipais de sua cidade, a fictícia Poço Fundo, localizada no interior do Piauí. O segundo enredo é uma história de amor entre Charlene, uma dançarina de bom coração, e Valdir, um rapaz mulherengo, sem perspectivas de uma vida honesta. O amor da mocinha “salva” o mocinho de um destino nefasto. A história do filme, especialmente o arco que envolve questões amorosas, se assemelha aos enredos das telenovelas, especialmente as nacionais. Talvez essa semelhança explique o enorme sucesso que o filme obteve quando de seu lançamento¹⁰⁵.

Por meio da análise do enredo dos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* podemos formular um paralelo entre a escrita historiográfica e a criação de enredos, guardadas as devidas diferenças. O estudioso Antoine Prost demonstra em seu livro *Doze lições sobre a História* a aproximação entre a escrita da história e a criação de enredos, pois para ele, e citando Paul Veyne, a história é um romance, porém um romance verdadeiro¹⁰⁶. Vários são os motivos para o pesquisador fazer essa afirmação, um deles é a própria concepção de roteiro de escrita da histórica, onde o autor faz um paralelo com a escrita de um romance, por exemplo. O historiador precisa definir seu tema, sobre o que ele vai

¹⁰⁵ O longa obteve um espantoso sucesso de público, segundo a matéria *Filme “Ai que Vida”, patrocinado pela FSA, é sucesso no Piauí e Maranhão*, da página de internet da Faculdade Santo Agostinho, instituição de ensino que patrocinou o longa, por retratar a fala e os costumes típicos do interior do Piauí.

¹⁰⁶ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p.233.

escrever; para tanto, ele necessita fazer um recorte do objeto, traçar os limites cronológicos. Prost continua ao afirmar que criar um enredo implica em escolher personagens e cenários (o historiador vai escrever sobre determinada guerra sob o ponto de vista de qual personagem? Soldados, mulheres, crianças, líderes etc.).

A criação de enredos configura, portanto, a obra histórica e, inclusive, determina sua organização interna. Os elementos adotados são integrados em um cenário, através de uma série de episódios ou de sequências meticulosamente ordenados.¹⁰⁷

Nesse sentido, e guardadas as devidas proporções e intenções, a história é um enredo, no sentido literário do termo, o que a assemelha ao enredo de um filme, uma peça de teatro, um romance, porém, sua narrativa é de acontecimentos verdadeiros.

1.3. Usos (e abusos) dos filmes em sala de aula

Antes de iniciarmos as discussões sobre o uso (ou abuso) de filmes em sala de aula, queremos propor uma reflexão sobre “o porquê” de seu uso. Primeiramente, devemos analisar, dentro do contexto da Didática, a metodologia, os motivos, os objetivos e a finalidade do uso desse recurso, dentre tantos, para um aperfeiçoamento do aprendizado escolar. De acordo com a chamada Didática da História, o conceito de didática vai além do senso comum que a enxerga como um paradigma do “como” ensinar, juntamente com a observação dos instrumentos e técnicas para se chegar a esse “como”. De acordo com o estudo de Luís Fernando Cerri¹⁰⁸, *Um lugar na História para a Didática da História*, o que deve ser buscado em relação a uma melhoria do ensino e da aprendizagem é a própria reflexão sobre o conceito de Didática, ou seja, para esse autor essa reflexão partiria da superação do entendimento da disciplina didática apenas como as ferramentas, o “como” se chegaria a uma educação eficiente. Porém, de acordo com Cerri, essa definição de Didática está passando por um processo de reformulação, no sentido de que outras questões estão sendo levantadas, como o “para quê”, “por quê”, “para quem”, “desde quando”, “a partir de quê”¹⁰⁹.

¹⁰⁷ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p.220.

¹⁰⁸ Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

¹⁰⁹ CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 14.

Portanto, essas perguntas podem ser respondidas de acordo com a seguinte lógica de argumentação: “como”, relacionada aos instrumentos tecnológicos usados para a transmissão da mídia; “por quê”, ou seja, o motivo para se usar os filmes na sala de aula, porque essa mídia foi escolhida e não outra. “Para quem”, quem é o público-alvo, qual o contexto de vivências deles, como é a comunidade onde moram; “para quê”, qual a motivação para se usar um filme em sala de aula. Esse aspecto é crucial para o desenvolvimento da aula, uma vez que a finalidade do que se vai expor para os alunos deve ser deixada bem clara, o propósito do uso de determinada ferramenta tecnológica precisa ser refletido para não se correr o risco de seu uso ser apenas mais uma novidade da tecnologia, muitas vezes, e no caso dos filmes mais ainda, sem muita novidade para o público em questão. Em relação aos filmes *Cipriano e Ai, que vida!* o “para quê” contido neles são justamente as representações de traços nordestinos observados, e como esses aspectos podem ser (re)construídos pelos espectadores, no caso, os alunos.

Esse novo conceito de didática, a saber Didática da História, serve, entre tantos outros conceitos, ajudar a pensar as diferentes formas pelas quais o Ensino de História tem sido associado ao cotidiano de alunos e profissionais da educação, bem como entender como os sujeitos lidam com o conhecimento histórico. A ultrapassada noção de que História é uma disciplina “decorativa”, no sentido de seu aprendizado se dá pela memorização dos principais nomes e acontecimentos históricos, não cabe no que entendemos como o ensino de História na contemporaneidade, e a construção de *consciência histórica*, a partir do conhecimento gerado em sala de aula. Para o pesquisador Estevão de Resende Martins, em seu texto *Consciência histórica*, a CH “é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência”¹¹⁰. E como a consciência histórica é de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento histórico, uma vez que a historicidade e a temporalidade são assenhoreadas por esse pensamento, que as elabora reflexivamente na consciência histórica, ela interage na relação entre professores e alunos. Porém, o professor não irá ensinar o aluno a ter consciência histórica, e sim lhe dá ferramentas para desenvolver essa consciência, uma vez que o aprendizado histórico tanto pode ser informal (aprendido na vida prática) como formal (no sistema escolar).

¹¹⁰ MARTINS, Estevão de Resende. Consciência histórica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 55.

Para Martins, a CH é uma categoria básica da Didática da História, pois ela abrange as cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar¹¹¹.

No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da CH em seus dois patamares. Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizagem, informais e formais, nos quais se dá a consciência histórica de sentido. Estar consciente da CH como interconexão entre indivíduos é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas).¹¹²

Pensar a Didática da Histórica é refletir sobre o papel da consciência histórica para o pensamento e o aprendizado histórico e entender que esse aprendizado não está circunscrito à sala de aula, como também a consciência histórica é privilégio do docente que a ofereceria aos seus discentes. A CH pode ser refletida por várias ferramentas pedagógicas, o cinema e os filmes são apenas uma delas, pois através deles pode-se perceber a historicidade de sua narrativa e analisá-la, dentro do contexto histórico e temporal em que o filme foi feito. Segundo o estudioso Ronaldo Cardoso Alves, cabe à Didática da História:

Verificar se é possível constatar a relação do Ensino de História (e a influência da ciência da História nele) com o cotidiano dos alunos e apreender daí o encontro entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico comum.¹¹³

Para conceituar consciência histórica, Alves vai se embasar nos estudos de Jörn Rüsen sobre essa temática. O pesquisador alemão enxerga na Didática da História, especialmente no contexto de sua mudança entre os anos 60 e 70 do século passado, uma abordagem reflexiva “mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular”¹¹⁴. E, dentro da discussão sobre os itens que formam os pilares da Didática da História, temos a noção de consciência histórica. Para Rüsen, a consciência histórica:

¹¹¹ MARTINS, Estevão de Resende. Consciência histórica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 57.

¹¹² MARTINS, Estevão de Resende. Op. cit., p. 58.

¹¹³ ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CVR, 2018, p. 60.

¹¹⁴ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p.07-16, jul.-dez. 2006, p. 11.

[...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.¹¹⁵

Alves conceitua consciência histórica pela: “[...] suma de operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretarem sua relação com as transformações do mundo e de si mesmos, de forma a se orientarem, praticamente, no tempo”¹¹⁶. Rüsen e Alves concordam que as principais funções da consciência histórica é a orientação prática e a construção de identidade. Para os dois estudiosos, o conhecimento só terá sentido na vida do aluno se ele fizer sentido em sua vida prática, em seu cotidiano e a Didática da História é o elemento disciplinar, epistemológico e empírico para auxiliar nessa tarefa de se fazer a transposição do conhecimento escolar para as demandas da vida prática do aluno e, nessa tarefa de buscar um sentido para a demanda de orientação dos indivíduos em seu cotidiano, a identidade constituída. Identidade que com o passar do tempo será (re) criada, (re) pensada, (re) construída e os filmes são apenas um, entre vários outros elementos, que possibilitam essas (re) construções de identidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), o fomento à elaboração de uma consciência histórica no alunado é sugerido nas Orientações e Métodos Didáticos, pois nos parâmetros é reconhecido que os conhecimentos históricos se tornam significativos para os estudantes quando eles contribuem para a reflexão sobre a vivência deles e suas inserções históricas. Nesse sentido, segundo os PCN’s “é fundamental que os discentes aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade”¹¹⁷. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõe que o ensino de História para a quarto ciclo (9º ano) do Ensino Fundamental tenha como objetivo estimular a autonomia de pensamento e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer que os indivíduos atuam de acordo com a época e o que eles vivem, de forma a transformar ou preservar seus hábitos e condutas. Em outras palavras, desenvolver a consciência de que suas ações, preferências, anseios, demandas, estão circunscritas à época em que eles estão vivendo. Essa atitude fomentaria o desenvolvimento da consciência histórica em nossos alunos. Em seu artigo *As*

¹¹⁵ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p.07-16, jul.-dez. 2006., p. 14.

¹¹⁶ ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CVR, 2018, p. 50.

¹¹⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História, os professores/pesquisadores Fontineles e Fontineles Filho explicam a importância de se aliar o conhecimento histórico em uma atitude mediadora do professor frente:

às vivências de seus alunos, de intuito de fazer com que os discentes não apenas visualizem o decorrer dos fatos, mas compreendam os significados e apropriações de alguns conceitos históricos, através de problematizações que provoquem neles o interesse por conhecer mais a respeito dos temas estudados, bem como sejam capazes de produzir leituras inferenciais acerca do que leem e estudam [...].¹¹⁸

É notório como vem crescendo a percepção que, para se alcançar um ensino crítico, para além dos conteúdos, os sistemas educacionais devem incentivar o alinhamento entre o currículo das escolas e a bagagem de vida dos alunos, suas percepções de mundo, do que os rodeia, suas vivências. É aliar o conhecimento acadêmico à vida cotidiana dos discentes, acreditamos que as aulas vão muito além da simples exposição de conteúdo pelo professor, e o estudante poder ser encarado não mais como apenas receptáculo desse conhecimento, mas como sujeito, uma vez que esses estudos voltados para articular as vivências e saberes, trabalhados na sala de aula, permitem que os estudantes percebam a dimensão de sua existência e por consequência valorizem a vida, a sua e a dos demais. Nosso propósito como educadores é incentivar a criticidade em nossos alunos para que sejam capazes de se posicionar perante a sociedade em que eles estão inseridos e tenham autonomia de pensamento. A pesquisadora Cláudia Fontineles possui outro estudo voltado para o despertar da consciência histórica nos discentes. A autora discute que a consciência histórica é antes de tudo um “despertar o interesse do estudante pelo conhecimento histórico é o primeiro passo para sensibilizá-lo no sentido de reconhecer-se como construtor dessa história.”¹¹⁹

Da mesma forma que Martins observa que ter consciência histórica não é algo que se aprende por osmose ou associação, Fontineles também afirma que cabe ao professor dar as condições para que essa consciência amadureça em seus alunos. Ele deve fazer isso de uma forma planejada, mediante o uso de diferentes fontes, cuja finalidade, no caso do ensino de História, seja o despertar dessa consciência, sob o risco de se o objetivo não for esse, o uso dessa linguagem vai ser apenas como mais um elemento ilustrativo e vazio, no qual não haja reflexão. Pelo contrário, a meta para a utilização de diferentes linguagens

¹¹⁸ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. As sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan/jun. 2014, p. 60.

¹¹⁹ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 131-158-2016, p. 142.

em ambiente escolar é justamente desenvolver a criticidade dos alunos perante essas novas fontes e seu posterior posicionamento e consciência do mundo em que ele está inserido e que ele atua como sujeito desse mundo. Nessa ótica, a linguagem cinematográfica, baseada em um trabalho planejado nas aulas de História, podem servir ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, além de estimular outras percepções de mundo, de sentir, de pensar ou de se expressar perante os acontecimentos aprendidos na escola e experimentados na vida. Ratificamos a compreensão que Fontineles possui sobre ser possível desenvolver estudos que promovam a articulação do saber histórico às linguagens artísticas, por meio do saber desenvolvido na Universidade e na escola. Acreditamos, de acordo com a pesquisadora, que essas linguagens contenham procedimentos de ativação a esse saber e podem promover a consciência histórica por meio da ativação da sensibilidade, em uma abordagem da história em diferentes manifestações, seja como vivência ou como narrativa.

Assim como os filmes são filhos de seu tempo, não podemos perder de vista que, ao ser exibido a um determinado público, este fará as mais diversas interpretações sobre o filme visto, uma vez que as múltiplas significações que uma obra adquire depende das formas pelas quais ela é recebida por seus expectadores¹²⁰. Não foram raras as vezes em que nos propusemos a exibir um filme em sala de aula que julgássemos apropriado para os fins que eram buscados, mas que sua exibição foi um verdadeiro fracasso. Vários fatores poderiam ser citados aqui para explicar o porquê de tão pouca adesão dos alunos ao filme escolhido. Vamos exemplificar uma situação de exibição de filmes em contexto de sala de aula para tentarmos compreender algumas problemáticas do uso desse material pedagógico sem o devido estudo das demandas do público-alvo. O conteúdo curricular do mês era a Guerra Fria¹²¹. Como a experiência com a utilização de filmes em sala de aula já havia se mostrado promissora em outros momentos, não víamos dificuldade em mais uma vez fazer uso dessa ferramenta escolar de aprendizagem. O filme escolhido foi *X-men: primeira classe* (2011), porque aliava o tom de fantasia do filme (mutantes com superpoderes convivendo com humanos) com o contexto da Guerra Fria nos anos 1960.

¹²⁰ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 05, 1991, p. 178.

¹²¹ A Guerra Fria consistiu em um conflito permanente entre os Estados Unidos e a União Soviética, no qual os dois lados evitavam o confronto militar direto, temendo que o uso de armas nucleares levasse à destruição de ambos. Mas, para defender seus interesses, ajudar seus aliados e expandir suas áreas de influência, os dois lados usaram a propaganda, a espionagem e a violência. (BOULOS Jr, Alfredo. História, Cidadania & Sociedade. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018).

A professora, super empolgada, pois é fã dos filmes da Marvel¹²², leva o filme para a sala de aula, traz o projetor, arruma o som, desliga as luzes da sala, enfim, tenta ao máximo, dentro das possibilidades, recriar o ambiente de uma sala de projeção de cinema. Explica, resumidamente, o enredo do filme para que os alunos entendam que os acontecimentos retratados façam parte de um contexto real da História Contemporânea. Pois bem, desde o início da reprodução do filme, notamos uma apatia dos estudantes pelo enredo, uma falta de concentração, conversas paralelas, não que elas não existam em qualquer aula, mas particularmente nessa aula estavam ressaltadas. Como o filme não estava “rendendo” decidimos parar a exibição e questionar os alunos o porquê do desinteresse pelo determinado filme, uma vez que outros filmes já haviam sido trabalhados na turma anteriormente, com certo êxito. Os alunos responderam que não estavam entendendo a proposta do filme porque o som e as imagens não eram de boa qualidade e que não gostavam do universo de filmes de super-heróis.

O que aprendemos com essa experiência é que a primeira atitude em relação à proposta de exibição de filmes em sala de aula é a verificação da mídia, seu som, imagem, legenda, ou seja, seus aspectos técnicos. Pode parecer a princípio uma atitude simples, mas ela é extremamente importante e essencial, pois um dos objetivos que queremos alcançar exibindo filmes na escola é trazer a sensação de uma sessão de cinema para a sala de aula, e com um filme com aspectos técnicos ruins, a experiência tende a ser insatisfatória. Uma outra atitude, tão importante quanto a primeira, talvez até mais, é a investigação da turma em que se propõe o uso de filme. Fazer uma avaliação diagnóstica antes da exibição do filme, propor aos alunos que eles ajudem na escolha do filme a ser mostrado. Essas atitudes engajam mais os alunos, pois eles se sentem construtores de seu aprendizado. Entendemos também com essa experiência que nem sempre o gosto pessoal do professor é suficiente para a escolha certa de um filme para uma determinada turma, por isso a importância em se fazer uma avaliação diagnóstica com os alunos antes da escolha do filme, uma vez que o professor “ser guiado por gostos pessoais ou

¹²² A Marvel Comics é uma editora norte-americana de mídias relacionadas. Hoje a Marvel Comics é considerada a maior editora de histórias em quadrinhos do mundo. Em 2009, a The Walt Disney Company, adquiriu a Marvel Entertainment, a empresa mãe da Marvel. Além das histórias em quadrinhos, a Marvel é conhecida pelos seus personagens de filmes de super-heróis, como Homem-Aranha, Quarteto Fantástico, Capitão América, X-men, entre outros.

preconceitos ele pode acabar desconsiderando a validade de outras fontes sem critério científico-acadêmico.”¹²³

Pesquisando sobre relatos de experiência de uso de filmes em sala de aula, encontramos a pesquisa de Gabriela D’Ávila Schültz, *As mídias e o processo de ensino-aprendizagem em História: relato de uma experiência no ensino médio politécnico em Sapiranga-RS* (2015). Nesse artigo, a autora relata a experiência do uso de mídias para solucionar um problema verificado na escola em que trabalha: o baixo rendimento dos alunos, sobretudo nas disciplinas de humanas. O uso das mídias foi proposto para combater a desmotivação, que estava impulsionando o baixo rendimento dos alunos, e uma alternativa para alavancar os índices da escola no quesito aprovação. Uma das mídias usadas foi o filme e a autora relata que essa mídia foi a mais “fácil” de se trabalhar com os alunos, uma vez que, segundo Schültz, os filmes já seriam usados pelos professores em suas aulas há bastante tempo, então, praticamente todos os alunos da escola analisada tiveram contato com a exibição de filmes em ambiente escolar. A novidade da experiência na escola politécnica de Sapiranga é que os próprios alunos foram motivados a escolher os filmes que seriam vistos, escolha antecedida pelas aulas, em que o professor explicou o conteúdo, deu os critérios dos filmes que poderiam ser escolhidos para exibição, e por fim deixou a cargo dos alunos essa escolha. O interessante a ser observado refere-se aos alunos buscarem filmes não muito distantes daqueles que os professores escolheriam. Pela observação de Schültz, essa etapa do uso de filmes na sala de aula foi bem-sucedida, pois ela relatou que os alunos entenderam a proposta do uso dessa mídia, percebeu que eles ficaram empolgados pelo fato deles serem responsáveis por uma etapa importante da aula, que foi a escolha do filme que seria exibido.

Outra pesquisa, realizada por Wallace Rodrigues e Cristiano Alves Barros, cujo título é *Cinema e identidade cultural brasileira: possíveis reflexões para o uso de filmes em sala de aula*, possui a temática do uso de filmes nacionais com alunos do Ensino Médio, em uma reflexão sobre questões culturais, sociais e históricas de uma época não vivida pelos estudantes. Para os autores, o uso de filmes em sala de aula “serve como base para discussão [...], levantando possibilidades e especificidades de compreensão de nossa forma de ser enquanto brasileiros e como isto se mostra nas criações artísticas

¹²³ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. As sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014, p. 63.

nacionais. ”¹²⁴. Ou seja, os autores perceberam que o uso de filmes, com temática especificada, com alunos do Ensino Médio pode se tornar uma experiência enriquecedora para esses alunos, uma vez que eles serão privilegiados com o uso coerente e consciente de obras de cinema nacional para a compreensão de movimentos históricos e culturais muitas vezes desconhecidos pelos alunos. Portanto, o uso de filmes, na pesquisa de Rodrigues & Barros, serviu para demonstrar aos alunos que os filmes podem ser analisados para além de simples entretenimento. Eles podem ajudar na reflexão sobre questões culturais e de identidade, em uma análise menos de conteúdo do filme e mais investigadora de sentidos estéticos, culturais e artísticos da obra cinematográfica analisada.

Para embasar teoricamente o uso de filmes em sala de aula, a obra de Renato Mocellin elucida nesse sentido. Em seu livro, *História e Cinema: educação para as mídias*, ele fez uma análise do uso dessa mediação pedagógica na sala de aula. Para o autor, o cinema não deve ser visto apenas como mais um recurso didático-pedagógico, mas também como forma de socialização, assim como a educação. Nesse sentido, e seguindo o que afirmam os PCN:

A História não é ensinada apenas no espaço escolar, os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores -, que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências.¹²⁵

Para Mocellin, a escola não é o local exclusivo de aprendizagem, e essas novas mídias (o cinema é apenas uma delas) já fazem parte do cotidiano de vários alunos, portanto é papel da escola, e dos profissionais de educação, permitir o uso dessas mídias em ambiente escolar e fomentar a criticidade de seus alunos. Para tanto, essas mídias devem ser inseridas em sala de aula, e dar aos alunos a oportunidade de verificar as informações aparentes e subliminares, para eles serem capazes de estabelecer relações entre o que seria o saber escolar e os valores, ideias e comportamentos percebidos através dos meios de comunicação¹²⁶.

¹²⁴ RODRIGUES, Wallace & BARROS, Cristiano Alves. Cinema e Identidade Cultural Brasileira: possíveis reflexões para o uso de filmes na sala de aula. **Arteriais**. Paraná. V. 3,n.4.2017.Disponível em:<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/4866>.> Acesso em jan. 2021, p. 3.

¹²⁵ MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 11.

¹²⁶ MOCELLIN, Renato. Op. cit., p. 25.

Mesmo reconhecendo que a sala de aula não é o ambiente majoritariamente exclusivo de acesso ao conhecimento, devemos entender que o ambiente escolar se torna, devido a diversos fatores, em um local burocratizado, rotineiro, enfadonho em alguns casos. Isso pode ser explicado devido ao fato de ser ter um número excessivo de alunos por turma, sobretudo na Educação Básica, além de o professor ser praticamente obrigado a assumir muitas classes aliado aos controles administrativos exigidos no espaço escolar tendem a tirar da sala de aula seu potencial de criatividade, sobretudo no uso de documentos. Por esses motivos, adota-se, na sala de aula, a escolha exclusiva dos livros didáticos como material pedagógico, ou apostilas formuladas para esse fim e no máximo algum vídeo criado como mediação pedagógica.

Muitas vezes, tal escolha implica a transferência parcial o integral, para o autor do material e editores responsáveis, da definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos trabalhados nas salas de aula. Tais materiais já forma organizados com a preocupação de que textos exercícios e questionários garantam uma educação “eficiente”, independentemente das situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais.¹²⁷

Os Parâmetros Curriculares Nacionais comentam sobre essa problemática da utilização de apenas materiais prontos na sala de aula. Eles sugerem que os professores busquem, dentro de suas possibilidades, variadas fontes, recursos diversificados, para se buscar o máximo de aproveitamento das aulas e do potencial de interpretação dos discentes diante de uma diversificação de materiais didáticos.

Em outra obra do pesquisador Renato Mocellin, *O cinema e o ensino de História*, o autor destaca algumas limitações do uso de cinema em sala de aula, pois, de acordo com o seu posicionamento, a escolha de filmes para o ambiente escolar vai além do fato de se buscar filmes com imagens fortes, ou chocantes, enredo de “fácil” entendimento, ou de curta duração. É preciso, segundo Mocellin, “promover a interação entre professor, alunos e a obra apresentada”¹²⁸. Ou seja, é necessário que haja um conhecimento prévio da obra pelo professor, um esclarecimento junto aos alunos das intenções de seu uso na sala de aula e por fim uma reflexão aprofundada sobre o filme escolhido, para além do conteúdo histórico dele, ou seja, estudar também as motivações por trás da elaboração cinematográfica, entender que os filmes, assim como a história, são filhos de seu tempo, portanto, guardam conceitos, ideias, ideologias típicas da sociedade em que foram

¹²⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹²⁸ MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 38.

produzidos. A premissa de que a história é filha de seu tempo teve em Lucien Febvre e em Marc Bloch fiéis defensores dessa ideia. Atribui-se a Febvre a antológica frase, simples, porém de uma força de argumentação sem precedentes até o momento em que foi dita pelo historiador. Pertencentes à primeira geração dos *Annales*, Febvre e Bloch buscavam problematizar sobre a cientificidade do conhecimento histórico, matéria já ratificada pelos positivistas, pois para essa corrente historiográfica, a história era a ciência do estudo do passado do homem. Bloch, em seu livro *Apologia da história ou O ofício do historiador*, concorda com Febvre de que “nunca se explica um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”¹²⁹. Ou seja, o conhecimento histórico é fruto da época em que o historiador vive. Bloch cita um provérbio árabe para justificar essa premissa: “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”¹³⁰. O historiador Keith Jenkins aprofunda essa ideia de que a história é circunscrita pelo presente, pela subjetividade do historiador:

O passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio “presente”. Assim como somos produtos do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso.¹³¹

Jenkins demonstra que o conhecimento histórico se origina por meio da perspectiva de quem vai escrever sobre ele, no caso, o historiador. Assim, essa escrita, por mais que se tente ser objetiva, ela deriva de “um ponto de vista particular”¹³². Todavia, essa interpretação do passado, feita pelos historiadores, nos colocaria, na visão de Jenkins, em vantagem, pois “ver” as coisas em retrospecto nos possibilita sabermos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram naquele momento. Esse exercício de historicizar filmes é relevante e por muitos aspectos imprescindível quando da discussão dos filmes após sua exibição, pois essa reflexão permite um olhar crítico em relação ao filme assistido e não apenas uma mera exibição dele, pois, nesse último caso, apenas os aspectos tecnológicos seriam exaltados, se não houvesse a devida reflexão sobre os filmes: “concluindo, saber discernir o que é ficção do que é histórico e perceber a real intenção dos cineastas ao produzir um filme é fundamental para quem pretende utilizar o cinema como recurso paradigmático”¹³³.

¹²⁹ BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, p. 31.

¹³⁰ BLOCH, Marc. Op. cit., p. 31.

¹³¹ JENKINS, Keith. *A história repensada*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

¹³² BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 15.

¹³³ MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino da História*. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 38.

Fazendo uma correlação com o texto de Renato Mocellin, há a pesquisa de Marcos Napolitano, intitulada *Como usar o cinema na sala de aula*. Nessa obra, o autor comenta que, mesmo sendo uma linguagem centenária, só tardiamente a escola descobriu o cinema como ferramenta pedagógica. No entanto, Napolitano sugere que o cinema foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo para as massas trabalhadoras¹³⁴. Para o autor, trabalhar com filme em sala de aula ajudaria a escola a reencontrar a cultura, cotidiana e elevada, pois, para ele, é no cinema que a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são resumidos em uma mesma obra de arte. Para se trabalhar o filme em sala de aula, segundo Napolitano, o professor deve levar em conta a peculiaridade do cinema, pois, além dele fazer parte das questões de comunicação e da cultura de massa, essa arte também faz parte da indústria do lazer, concebida para a coletividade e tecnicamente sofisticada. Além disso, o professor vai atuar como mediador entre a obra e os alunos, no sentido de propor novos olhares para o que se está vendo na tela da TV, na projeção do Data Show, na tela do celular etc. olhares muito além da simples exibição do filme, em uma tentativa de transformar o aluno/espectador em uma pessoa mais exigente e crítica no que concerne à reflexão entre o conteúdo do filme e o conteúdo escolar.

Particularmente em relação ao uso de filmes na aula de história, Napolitano alerta para alguns olhares e posicionamento nessa atividade. Ele comenta que o chamado “filme histórico” é um dos gêneros mais consagrados da história do cinema mundial¹³⁵. Porém, esse filme histórico, para o autor, revelaria mais sobre a época em que ele foi feito do que a sociedade retratada na película. Portanto, o professor deve ficar atento ao anacronismo da obra e sua super-representação, ou seja, considerar que o que está sendo mostrado no filme é realmente o que se passou, tal qual. Nesse sentido, devemos evitar o uso abusivo de filmes na sala de aula no sentido de se utilizar critérios claros para sua utilização, pois são vários os perigos que o professor corre ao não se utilizar esses critérios. O problema da super-representação do filme é mais comum, de acordo com a pesquisa de Napolitano, nas primeiras séries, constituídas por crianças mais novas, cuja força das imagens se faz mais forte para elas, portanto, corre-se o risco da assimilação direta, como uma simulação direta da realidade. Como esse efeito, chamado pelo autor de “túnel do tempo”, é comum entre os mais jovens, o professor deve saber lidar com ele, “realizando um conjunto de

¹³⁴ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

¹³⁵ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., p. 40.

mediações pedagógicas antes e depois do filme”¹³⁶. Já o perigo do anacronismo é citado também na pesquisa de Fontineles e Fontineles Filho. Os autores sugerem ao professor, no momento em que ele traz essa mídia para a sala de aula, que ele tenha cautela para compreender as demandas geradas no tempo de formulação do filme e veiculação pública do mesmo. São perigos e abusos que o professor deve se precaver para que não ocorram os anacronismos tão comuns quando da exibição de filmes na sala de aula. Portanto, o uso de filmes no contexto escolar serve justamente para discutir esses aspectos da obra cinematográfica (anacronismo, super-representação etc.). Sabendo que o filme não tem compromisso com a “verdade histórica”, não por isso as distorções históricas, muito comuns nos filmes, devam ser negligenciadas a ponto de não se problematizar sobre elas.

Napolitano nos ofereceu em seu trabalho uma espécie de guia sobre como se usar o filme na sala de aula. Consideramos por bem citar e refletir sobre esse tipo de manual que ajudaria os professores desde a escolha da obra cinematográfica até o “por quê” de seu uso. O pesquisador de início recomendou que os filmes sejam inseridos dentro do planejamento geral da disciplina, sendo articulado aos conteúdos e conceitos trabalhados, bem como as habilidades e competências a serem alcançadas. Parece óbvio por parte do autor alertar para esse procedimento, aparentemente básico quando se pensa a utilização de linguagem fílmica em sala de aula.

Porém, inserir os filmes dentro do planejamento do professor não é tarefa das mais fáceis, ou rotineiras, uma vez que grande parte dos filmes são usados como simples entretenimento ou complemento do conteúdo ministrado. Outra sugestão de Napolitano direciona para que os filmes sejam escolhidos de forma sistemática e coerente entre si, ou seja, sejam articulados entre si e não escolhidos aleatoriamente, uma vez que uma das finalidades da exibição de filmes na sala de aula é a análise como linguagem e fonte de aprendizado.

A articulação entre os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* está na temática apresentada por eles, a representação do interior nordestino, porém com linguagem diferente, pois o filme *Cipriano* adota uma narrativa mais intimista, subjetiva, alegórica, sobrenatural, é a história do pai, atormentado por sonhos, que em seu último desejo antes de morrer, pede para ser enterrado perto do mar. A história, aparentemente simples, alia-se a uma fotografia do sertão onde predominam imagens que valorizam as águas, a vegetação da

¹³⁶ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 39.

caatinga. Abordaremos mais especificadamente sobre o contexto de região e espaço nordestinos no capítulo 3.

Já o filme *Ai, que vida!* opta por uma linguagem mais cômica, porém com um pano de fundo que guarda sutis semelhanças com o filme *Cipriano*, uma vez que o longa de Cícero Filho também se passa no interior nordestino, porém a narrativa tem mais dois núcleos de ação, pois existem duas tramas principais e paralelas, a disputa eleitoral no fictício município de Poço Fundo, e o triângulo amoroso entre os personagens de Valdir, Charlene e Jerald.

Napolitano continua nos apresentando etapas para uma boa exibição de filmes em sala de aula, a criação de um roteiro para a análise do filme é outra etapa de fundamental importância para se orientar, especialmente na primeira fase da atividade, que é a exibição do filme. O objetivo do roteiro do filme não é limitar a criatividade e o poder de criticidade dos alunos, “mas estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade”¹³⁷. E por fim, o professor organiza os grupos de discussão que posteriormente serão desdobrados em atividades de assimilação da análise do filme visto. Esse guia, sugerido pelo pesquisador, está longe de ser um manual fechado sobre a utilização de filmes em ambiente escolar. Como o autor deixa bastante claro em seu texto, são apenas sugestões, que podem ser aprimoradas para o contexto de cada escola ou de cada sala de aula, haja visto que as vivências e experiências de cada ambiente de educação é único e deve-se respeitar suas especificidades.

Nos PCN's, o tópico Trabalho com Documentos propõe alguns direcionamentos para a utilização de fontes variadas no espaço escolar. No terceiro item identificamos o modo como os parâmetros sugerem o uso de linguagem fílmica na sala de aula. Assim:

Os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas (materiais, gráficas e discursivas) e de seus conteúdos (mensagens, sentidos e significados) e que permitem compreendê-los no contexto de sua produção.¹³⁸

Compreender o contexto de produção da fonte, no nosso caso, dos filmes, é tarefa essencial, pois sabemos que essas obras guardam muito mais do contexto social da época em que foram produzidas do que o momento histórico que estão retratando. O papel do professor vai além da verificação se a reconstituição das vestimentas, por exemplo, condiz

¹³⁷ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 82.

¹³⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

com a época retratada. O que se deve ser analisar sobretudo as informações extraídas da obra estão mais diretamente ligadas à época em que o filme foi produzido.

A pesquisadora Elizabeth Medeiros também possui um trabalho que sugere procedimentos para o uso de filmes em sala de aula, como por exemplo “utilizar o filme não apenas como ilustração do conteúdo estudado, mas para desenvolver no aluno competências de entendimento das imagens em movimento”¹³⁹, portanto, estudar o filme em uma proposta de verificar não apenas as imagens na tela, mas as intenções por trás delas, além de desenvolver no aluno a criticidade em relação ao conceito de fonte histórica e perceber que os filmes são produções humanas, que guardam especificidades, motivações, interesses, mas que também devem ser vistas em sua finalidade, ou natureza, que é ficcional, tem compromisso estéticos e vinculações ideológicas.

Assim, deixar claro para o aluno que o filme não representa fielmente a realidade, mas que também ele não é apenas um complemento do assunto estudado e que deve ser analisado dentro do contexto em que foi produzido, ano, local, classe social envolvida no projeto, enfim, questões centrais que devem ser postas para análise quando se observa o uso de filmes no contexto da sala de aula.

Portanto, seria vantajoso aliar essa experiência fílmica do aluno a algo prático dentro do ambiente escolar, uma vez que é possível identificarem essas representações (de gênero, familiares, políticas, de espaço), por meio dos filmes, e as observem em seu cotidiano, em suas relações familiares, afetivas, sociais etc. como sujeitos sociais, possam perceber que essas representações (re) constroem a sua identidade enquanto sujeito habitante da região Nordeste do Brasil. A pesquisadora Circe Bittencourt tem um estudo interessante sobre a temática do uso de filmes em sala de aula. Em seu trabalho *Ensino de História: fundamentos e métodos*, ela comenta sobre essa metodologia de se exibir filmes em um contexto escolar, porém de uma forma mais aprofundada, ou seja, “ensinar” ao aluno como ver um filme para além de sua simples exibição, pois “não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além”¹⁴⁰. Concordamos com Bittencourt no sentido de que as reflexões sobre o conteúdo fílmico devem ir além de sua simples exibição, pois

¹³⁹ MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História**: fontes e linguagens para uma prática renovada. *Vidya*, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005, p. 65.

¹⁴⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 375.

demonstramos que os filmes podem ser encarados como fontes históricas, mesmo que seu conteúdo seja ficcional. A análise dessa fonte ainda é um campo aberto, cheio de possibilidades, e se constitui um campo rico quando ela é encarada em uma perspectiva de ensino, especialmente do ensino de História, pois os filmes, desde sua criação, se encantaram pela possibilidade de narrar, através de imagens, sons e emoção, os acontecimentos históricos.

Como nos alerta Fontineles e Fontineles Filho¹⁴¹, em seu texto *As sonoridades e ruídos de Clio*, ao se utilizar mídias como filmes em sala de aula, deve-se observar vários fatores para uma boa utilização dessa mediação pedagógica: formação teórico-metodológica do professor, condições materiais da escola, bagagem cultural dos alunos, mas, principalmente, de sensibilidade dos professores. Caso o professor não veja o filme antes, não o analise de forma histórica, artística e situacional, as chances de a experiência não ser promissora são grandes. Outro ponto que os autores nos alertam refere-se ao professor não encarar os filmes, ou outras fontes históricas passíveis de serem utilizadas em sala de aula, como suficientes para o ensino de determinado conteúdo, pois os alunos não irão aprender todo e qualquer conteúdo somente e a partir dos filmes. Há que existir uma junção desses elementos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem de uma forma satisfatória e que leve em conta as vivências dos estudantes. Os filmes são mais um elemento discursivo para a compreensão e a (re) construção do mundo que nos envolve. São uma das muitas faces de Clio, que se apresenta, nessa perspectiva, por meio de cenas, linguagem visual e emoção.

¹⁴¹ FONTINELES, Cláudia, Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. As sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014.

CAPÍTULO 2: LUZ, CÂMERA, REPRESENTAÇÃO!: a cultura e a identidade nordestina em cena

Pensar o cinema no âmbito da história significa ir além das possibilidades de interpretação que temos como espectadores e adentrar em vastas searas, pouco ou mal exploradas, onde se entrecruzam o cinema, a cultura e a sociedade.¹⁴²

Estas searas, citadas pelo estudioso Alexandre Busko Valim, na epígrafe, são lugares onde o cinema se intercruza com a História, e alguns desses lugares dizem respeito à cultura e à identidade de um povo, e os filmes escolhidos para esta análise (*Cipriano e Ai, que vida!*) estão transbordando dessas searas. Como as noções ligadas aos aspectos culturais e identitários são por vezes complexas, cabe a nós, professores e pesquisadores buscarmos campos de estudo, fontes variadas, estratégias de ensino inovadoras para se alcançar uma aprendizagem satisfatória, especialmente entre os alunos do ensino fundamental, que por vezes estão desmotivados com a escola, ou supermotivados por elementos de fora da escola, como as mídias eletrônicas, a Internet, o ambiente virtual. Esses elementos estão rivalizando com a escola no sentido de atração para os estudantes, pois eles se sentem mais motivados em uma conversa com amigos em um contexto eletrônico, ou assistindo um filme cujo enredo eles se identificam. Reconquistar a motivação dos alunos pela escola é mais um desafio que gestores, professores, funcionários que estejam ligados com a educação estão enfrentando, sendo que não adianta abarrotar a escola de alunos, porque boa parte deles prefeririam estar em outro lugar. Uma dessas estratégias é trazer para o contexto escolar os filmes e tratá-los como mediação pedagógica a fim de trilharmos noções que aparentemente se mostram difíceis, porém sob o olhar de um elemento que soa familiar para muitos estudantes: os filmes.

Portanto, por meio da linguagem fílmica, pretendemos trabalhar o conceito de cultura e de identidade com nossos alunos, no sentido de eles perceberem esses aspectos em cenas, imagens, diálogos, modos de ser e de se comportar das personagens. E além disso, verificaremos como esses aspectos representam e (re) constroem aspectos do ser nordestino, especialmente por meio do olhar de nossos alunos e suas percepções dessas noções através dos filmes vistos.

¹⁴² VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283-300.

2.1. Um olhar sobre cultura e seu ensino em sala de aula

O que vem à nossa mente quando nos deparamos com a palavra “cultura”? Quando fazemos esse tipo de questionamento em sala de aula, de um modo informal, os alunos, na maioria dos casos, relacionam cultura ao folclore, às festividades juninas, às crendices populares. Podemos verificar que eles possuem uma noção básica dos elementos que, juntos, formam o que conhecemos como cultura. Percebemos que nossos alunos no quesito cultura possuem um conhecimento elementar, por isso tiveram pouca dificuldade em reconhecer os elementos culturais nos filmes propostos.

O ensino de cultura na proposta dos PCN’s para o quarto ciclo do Ensino Fundamental está contido no eixo temático “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Para esse subtema, os parâmetros sugerem “estudo e debates sobre o processo de expansão e crises da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História”¹⁴³. Ou seja, esse documento do Ministério da Educação verifica a importância de se incluir os temas voltados ao estudo dos aspectos culturais, mesmo que esses aspectos estejam passando por crise, como relata o documento: “O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e **crises** da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História”¹⁴⁴. Essa valorização dos aspectos ligados à cidadania é um contraponto à história que era ensinada até os anos 1990, época em que a História tradicional, de base positivista, era largamente ensinada nas escolas, e começou a sofrer severas críticas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, segundo a pesquisa de João Carlos da Silva, intitulada *O ensino de História no contexto da Legislação educacional brasileira*¹⁴⁵. Para o pesquisador, sobretudo nos últimos trinta anos, o debate sobre as várias concepções e correntes historiográficas vem ganhando terreno e influenciado as discussões acerca do ensino de História, uma vez que:

Além das questões teórico-metodológicas são abordadas outras temáticas que, em geral, discutem aspectos ligados à formação de professores, história do ensino de história, o livro didático, e nos últimos anos à história e cultura africana e afrodescendente. Percebe-se a preocupação em estudar questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar”¹⁴⁶

¹⁴³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 67.

¹⁴⁴ BRASIL. Op. cit., p. 67, grifo nosso.

¹⁴⁵ SILVA, João Carlos da. *O ensino de História no contexto da Legislação educacional brasileira*. **InterMeio**, v. 20, n. 40, 2014.

¹⁴⁶ ¹⁴⁶ SILVA, João Carlos da. Op. cit., p. 11.

Essas características contidas no “que ensinar” e “como ensinar” fazem parte da Didática da História, verificada quando abordamos no primeiro capítulo a análise em relação ao pensamento de Rüsen acerca do que ensinar e a importância de se fazer sentido na vida do aluno o que ensinamos. Nesse aspecto, a análise de Silva se debruça também sobre os PCN’s e essa nova configuração dos conteúdos, em que se privilegia a formação cultural e intelectual dos estudantes, por meio da aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação dos conhecimentos a fim de o aluno ser capaz de compreender o mundo que o cerca, em detrimento à visão tradicional em que o importante era transmitir conteúdos aos estudantes para ele ser capaz de acumular conhecimento. Silva continua em seu texto relatando a importância dos PCN’s sobretudo acerca do trabalho com fontes históricas, o que, para ele, significa um grande avanço em se tratando de estudos históricos. Nesta nova perspectiva da Legislação Educacional Brasileira, o aluno deve criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Essa nova visão para o ensinar foi analisada em um artigo de nossa autoria, juntamente com a colaboração do Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho e da mestrandia Eronilda Resende Feitosa. Nesse artigo, intitulado *Clio (re) pensada: reflexões, desafios e horizontes para o ensino de História*, fizemos um balanço da trajetória do ensino de História, desde a época imperial até a contemporaneidade e constatamos também que o ensino deve fazer parte das vivências individuais ou coletivas de nossos educandos:

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, ao conhecimento histórico e às vivências individuais ou coletivas. A História é histórica, construída e escrita por pessoas. Dessa forma, o saber também é histórico, e representado pela ação de pessoas no espaço, desde os tempos primitivos. Diante dessa realidade, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas.¹⁴⁷

Nessa discussão levantada, confirmamos o quão da importância que a aprendizagem leve em conta o material cultural que o aluno já traz para a sala de aula e perceber que essas vivências podem ser abordadas juntamente aos conteúdos e ao conhecimento histórico em um processo de aprendizagem que faça sentido para a vida

¹⁴⁷ FEITOSA, Eronilda Resende; SILVA, Iraildes Pereira e; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. *Clio (re) pensada: reflexões, desafios e horizontes para o ensino de História*. In.: VICENTE, Erinaldo (org.). **História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira**. – São Luís, EDUFMA, 2021, p. 205-219, p. 213.

dos educandos. Essa foi uma de nossas propostas quando propusemos essa pesquisa com filmes para nossos alunos analisarem aspectos culturais e identitários de nossa sociedade.

Para concluir sua pesquisa, o estudioso João Carlos da Silva nos relembra que essas transformações na legislação brasileira em relação à educação respondem às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas, sobretudo o final dos anos 1980 em que o Brasil vivia o processo de redemocratização e inclusão de novas temáticas no contexto escolar. O cinema é uma fonte histórica que se insere na proposta de Silva acerca do trabalho com fontes históricas em sala de aula, uso esse ratificado pelos PCN's, como constatamos acima.

Além de se debruçar sobre a cultura e a constatação de sua crise, outro aspecto interessante que os parâmetros sugerem nesse eixo temático é o estudo e conhecimento do conceito de cidadania, interligado à noção de cultura. Para o pesquisador José Murilo de Carvalho, a palavra cidadania ganhou importância no Brasil sobretudo após o fim da ditadura militar, em 1985. Nas palavras do autor, nesse contexto histórico, existia “um esforço de reconstrução, melhor, de construção da democracia no Brasil ganhando ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania.”¹⁴⁸ Ao longo de seu texto sobre a origem da cidadania no Brasil, Carvalho relata que essa noção chegou tardiamente aos brasileiros, uma vez que o país viveu mais de 300 anos de escravidão e os escravos não tinham direitos que eram prerrogativas de um cidadão, como a liberdade por exemplo. Nem o advento da República, no final do século XIX conseguiu definir com exatidão um modelo de cidadania ao povo brasileiro, pois este esteve alheio aos acontecimentos que marcaram o fim da Monarquia no Brasil. Continuavam com a participação política restrita:

Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia “repúblicos”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares.¹⁴⁹

Apenas no final da década de 1980, segundo o pesquisador, a noção de cidadania se consolidou no país, pois foi redigida e aprovada a constituição mais liberal e democrática que nosso país já teve conhecida como Constituição Cidadã. No entanto, essa pretensa cidadania alcançada por meio de lutas e promulgação dessa constituição

¹⁴⁸ CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27 ed. ampl.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021, p. 15.

¹⁴⁹ CARVALHO, José Murilo de. Op. cit., p. 31.

inovadora não são garantias de consolidação de estabilidade democrática. A democracia política, para Carvalho, não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Ela ampliou a participação política, o que não é pouco em se tratando de um país como o Brasil originado por meio da exploração e não compartilhamento de direitos básicos para sua população.

O estudioso Nestor Garcia Canclini traça um paralelo entre as noções de cidadania e consumo no mundo pós-moderno. Em seu livro *Consumidores e Cidadãos*, ele explica que as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania. Cada vez mais os cidadãos, na visão de Canclini, têm suas perguntas acerca de temas ligados ao lugar de pertencimento, que direitos esse local dará ao cidadão pertencente a ele, como as informações chegam, quem representa seus interesses, entre outras questões, respondidas pelo consumo privado de bens e por meio dos meios de comunicação de massa em detrimento às possíveis respostas vindas das regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos¹⁵⁰. Entender cidadania aliada aos pressupostos que formam a cultura de uma sociedade é fundamental para a ampliação de criticidade entre os discentes, pois eles podem perceber que o conceito de cidadania, como o de cultura, foi gerado ao longo do tempo e o que se entendia por cidadania no Brasil Colônia, por exemplo, pode ser bem diferente do que se define por direitos do cidadão na contemporaneidade. Nessa perspectiva, um dos critérios dos PCN's diz respeito justamente à capacidade do discente em identificar, na perspectiva histórica, a sua vivência cultural, cotidiana, se o aluno consegue relaciona-la com o sistema dominante e seus valores: "Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos"¹⁵¹.

No entanto, entender o significado antropológico e até mesmo histórico da palavra cultura por vezes é uma tarefa árdua. Vários foram os autores, pesquisadores, estudiosos, antropólogos enfim, que buscaram uma definição para o que seja cultura. Para o pesquisador José Luiz dos Santos, em seu livro *O que é Cultura?*, conceitua como um termo que ao longo do tempo ficou difícil de definir, uma vez que diversas áreas de conhecimento tomaram para si a tarefa de definir esse conceito. Nessa proposta, Santos comenta alguns sentidos que essa palavra adquiriu com o passar do tempo, tais como:

¹⁵⁰ CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 8. ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p.29.

¹⁵¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 74.

Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, a sua comida, a seu idioma. A lista pode ser ampliada.¹⁵²

No entanto, para Santos, cultura seria uma dimensão da sociedade que incluiria todo o conhecimento em um sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso¹⁵³. Para ele, esse conceito é uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas. Roger Chartier, em seu artigo *A história hoje: dúvidas, desafios, propostas*, também conceitua cultura, a partir dos estudos do sociólogo alemão Norbert Elias, cuja teoria social inovadora serviu para alargar o campo dos estudos sociológicos voltados à compreensão dos processos sociais, ou seja, os processos de interação humana no âmbito da sociedade. Em um resumo da obra de Elias, o pesquisador Renato Cancian a define como a tarefa de “analisar os processos sociais baseados nas atividades dos indivíduos que, através de suas disposições básicas - ou seja, suas necessidades - são orientados uns para os outros e unidos uns aos outros das mais diferentes maneiras.”¹⁵⁴

Portanto, por meio da teoria de Norbert Elias, que analisa os processos sociais por meio da interação humana em sociedade, Chartier concebe duas significações ao termo cultura, dependendo do uso que o historiador fará dele. O primeiro diz respeito às obras e aos gestos que, dentro de uma sociedade, estão ligados aos julgamentos estéticos. O segundo significado do sentido de cultura “refere-se às práticas ordinárias, ‘sem qualidade’, que tecem a trama das relações quotidianas e exprimem a maneira como uma comunidade [...] vive e reflete sua relação com o mundo e a história”¹⁵⁵. Na nossa análise dos filmes propostos, o segundo significado de cultura, pensado por Chartier, nos parece mais de acordo com nosso objetivo, pois pretendemos pensar questões relacionadas à cultura no aspecto do cotidiano, em especial de nossos alunos. O cotidiano, segundo a pesquisadora Agnes Heller em sua obra *O cotidiano e a história*, faz parte da vida de todo ser humano, ou seja, a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação, são partes orgânicas da

¹⁵² SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 22.

¹⁵³ SANTOS, José Luiz dos. Op. cit., p. 31.

¹⁵⁴ CANCIAN, Renato. Norbert Elias – a teoria sociológica -teias de interdependência. 2008. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/> Acesso em mai/2021, p. 3

¹⁵⁵ CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p. 107.

vida cotidiana¹⁵⁶. Para a autora, todos vivemos a cotidianidade, independente do posto que ocupamos na sociedade, porém, essa participação na vida cotidiana se faz em todos os aspectos da individualidade e personalidade do indivíduo. A autora também observa que a vida cotidiana não está “fora” da história, pelo contrário, ela está no “centro” do acontecer histórico, uma vez que os grandes feitos fora do cotidiano, que são narrados nos livros de história, surgem da vida cotidiana e a ela retornam, pois, “toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito de cotidianidade”¹⁵⁷. Concordamos com a autora quando ela afirma que a vida cotidiana é a vida do indivíduo e que esse indivíduo é ao, mesmo tempo, particular e genérico. Particular porque um homem, mesmo que em sentido natural, represente o ser humano, ele não pode expressar a essência da humanidade, devido justamente à sua particularidade, ou individualidade.

Os PCN's orientam como métodos didáticos o reconhecimento de que:

os sentidos e os significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes.¹⁵⁸

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que o estudo dos acontecimentos históricos não pode ser desvinculado das questões do cotidiano dos discentes, pois esses questionamentos, aliados ao aprendizado formal, são pressupostos básicos para a formação social e intelectual do alunado. Em outras palavras, esse documento ratifica que uma aprendizagem eficiente tem um de seus critérios a aproximação entre aquilo que o aluno aprende em sala de aula, os conteúdos que ficam na esfera do subjetivo, à sua vivência fora ou dentro da escola, pois essa vivência, essa experiência do discente, sua vida, seus anseios, desejos, vontades podem ser convertidos para melhorar sua percepção e reflexão do mundo que o rodeia. Esse alinhamento entre o conhecimento adquirido em sala de aula e o cotidiano do aluno é o que os estudiosos Rüsen, Cerri e Alves entendem por transposição didática, ou seja, oportunizar para a sala de aula elementos que fazem parte da vida do aluno para assim ele ter uma postura mais crítica em relação aos conteúdos ministrados pela escola.

¹⁵⁶ HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 35.

¹⁵⁷ HELLER, Agnes. Op. cit., p. 38.

¹⁵⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 77.

Podemos pensar essa transposição didática por meio da percepção da individualidade de nossos alunos. Para a pesquisadora Heller, a individualidade, própria do ser humano, não o impede de viver na cotidianidade, em seu sentido genérico, pois, embora suas motivações sejam individuais, a materialização delas é genérica. Por exemplo, é quase consenso que a educação é um dos caminhos para se ter uma vida mais digna, pois ela possibilitará ferramentas para a entrada no mundo do trabalho além de promover mecanismos para o desenvolvimento de criticidade nos estudantes. Porém, essa atividade, de ir para a escola, é uma atividade genérica, cuja motivação é particular. Portanto, pensar as questões do cotidiano, sobretudo dos alunos, é um caminho importante para se entender os aspectos relacionados à cultura. Pensando nisso, faremos, sempre que possível, a relação entre os tópicos culturais, presentes nos filmes que estamos analisando, ao cotidiano dos alunos escolhidos para nossa pesquisa, estudantes do nono ano da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos.

Pensar nas questões relacionadas aos aspectos culturais de uma sociedade nos remete à constatação do pesquisador Ronaldo Cardoso Alves. Em seu livro *Representações sociais e a construção da consciência histórica*, ele afirma que todas as pessoas são influenciadas pela cultura na qual nascem e crescem e ela é fortalecida pela transmissão, de geração em geração, por meio das tradições.

Os hábitos familiares, a crença religiosa, os costumes e o contexto de vida levam os seres humanos a herdarem uma tradição que mostra o que já foi pensado e aponta para o que deve ser transmitido. Portanto, as representações sociais, construídas ao longo do tempo e transmitidas de geração em geração, têm, também, a função de *prescrever* tradições.¹⁵⁹

Nesse sentido, as tradições dos grupos sociais são reveladas pelas representações e fortalecidas pela memória coletiva vivenciada pelas gerações. Outro aspecto relacionado às representações sociais, na visão de Alves, direciona à sua origem, sua gênese, que ocorre no encontro das pessoas em diferentes espaços de convivência, como clubes, escritórios, igrejas, ruas, escolas, praças etc. uma vez que em uma aparentemente simples conversa entre amigos ou familiares, podem surgir discussões acerca dos mais variados assuntos, tais como éticos, sociais, históricos, presentes no cotidiano. Ou seja, não é apenas no ambiente acadêmico que as discussões sobre conhecimento acontecem e são relevantes. Pelo contrário, para Alves, seguindo o pensamento de Moscovici, as representações sociais se direcionam para a prática cotidiana, que fomentam o interesse

¹⁵⁹ ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CVR, 2018, p. 26.

do grupo. Ele também observa, por meio do pensamento de Denise Jodelet, que as representações sociais são transmitidas por sua vez também pelos meios de comunicação de massa. O cinema é apenas um desses meios e sua influência se faz presente especialmente entre os jovens, o público que mais assiste essa mídia. Portanto, as representações, que se fazem presente nos filmes, abrem caminhos para processos de influência e até mesmo de manipulação social¹⁶⁰.

Nesse sentido, o cinema, e os outros meios de comunicação, serviriam para criar representações sobre o saber científico de uma forma mais acessível. Como exemplo, podemos citar as representações culturais e identitárias, presentes nos dois filmes escolhidos para a nossa pesquisa, mostradas de uma forma imagética, situacional e exemplificada, percebidas e apreendidas pelo público espectador, senão por todos, mas pelo menos por uma parcela significativa dele, que as (re) elabora, as (re) cria, as (re) constrói, de acordo com sua bagagem de conhecimento e de vivência.

Em sua obra, *O local da Cultura*, Homi K. Bhabha vai problematizar sobre o tema diversidade cultural e diferença cultural. Para o pesquisador a diferença entre essas duas expressões está no fato de a diversidade cultural tratar a cultura como estudo de conhecimento empírico, sendo um objeto epistemológico. Enquanto a diferença cultural elucidaria como enunciados são criados para promover a legitimidade de determinada cultura em relação a outras. Nas palavras do autor:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.¹⁶¹

Portanto, a expressão diferença cultural mais se adequa para a análise dos aspectos culturais no sentido de se perceber que estes dados não são fixos, sólidos, fechados, pelo contrário, fogem a toda e qualquer pretensão de originalidade ou “pureza”¹⁶², conceitos pensados em relação à cultura. Na visão do pesquisador, a cultura deve ser pensada a

¹⁶⁰ JODELET, 2001, p. 21, *apud* ALVES, 2018, p. 31.

¹⁶¹ BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2013, p. 69.

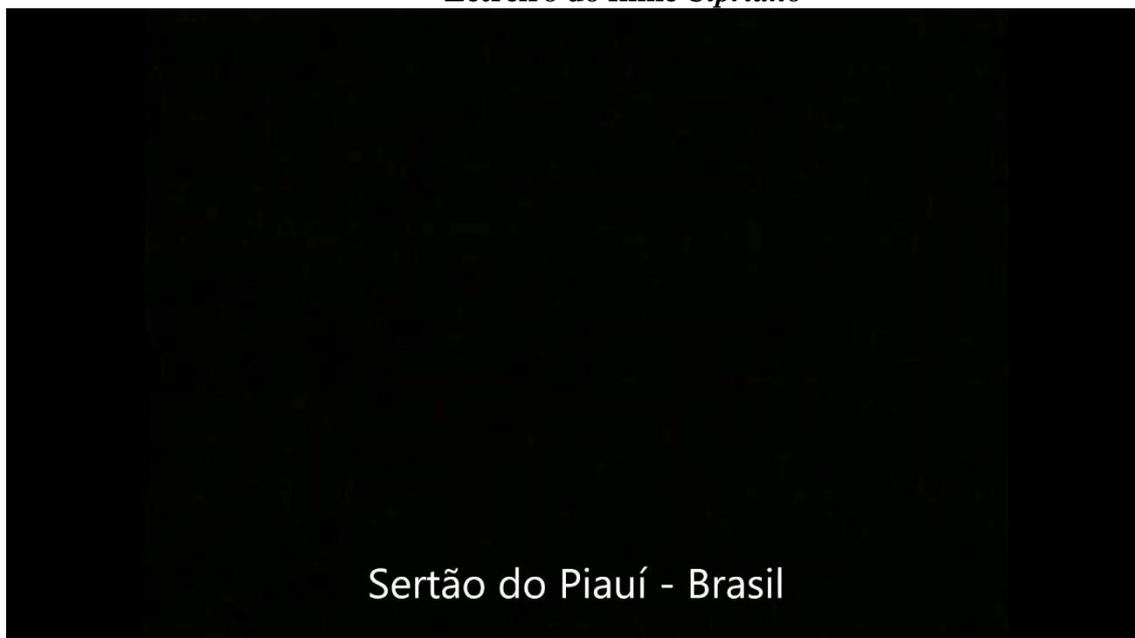
¹⁶² BHABHA, Homi K. *Op. cit.*

partir de uma leitura focada nos processos que se estabelecem na fronteira das diferenças culturais.

Os aspectos culturais contidos nos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* estão interligados às noções que são abordadas nos longas, em menor ou maior grau, dependendo do propósito de cada projeto. Senão, vejamos, a proposta do filme *Cipriano* é narrar um acontecimento aparentemente simples da vida de uma família sertaneja, o desejo do pai ser enterrado perto do litoral. Porém, o diretor do filme, e também produtor, optou por contar esse enredo de forma telúrica, por meio de sonhos, o que torna a narrativa do longa bastante subjetiva. E um dos focos principais da película de Douglas Machado, ou a principal, enfatiza os aspectos religiosos do ser nordestino, além de mostrar particularidades dessa região do Nordeste, na imagem do vaqueiro, do próprio sertão nordestino. Essas peculiaridades demonstradas na obra fílmica *Cipriano* são as diferenças culturais, como vimos nos estudos de Bhabha, que geram a cultura nordestina e podem ser retratadas, e posteriormente analisadas tanto na academia, como na sala de aula, com nossos alunos. O filme *Ai, que vida!* por sua vez também trata de aspectos da cultura nordestina, especialmente os ligados às noções de política, como se faz política no Nordeste, sobretudo no interior nordestino. Questões relacionadas aos novos papéis que alguns setores da sociedade estão buscando como forma de afirmação podem ser estudados como quebra de paradigmas relacionados à cultura nordestina patriarcal. A presença de diversidade de gênero no filme de Cícero Filho nos motiva a pensar e refletir sobre esse assunto na sala de aula, por meio de discussões em que podemos, juntamente com os discentes, compreendermos o modo como encaramos e tratamos o “diferente” poder ser explicado por um viés cultural, onde alguns papéis de alguns sujeitos da nossa sociedade já estão pré-estabelecidos, bem como certos preconceitos que manifestamos, às vezes sem nos darmos conta, são fruto dessa herança cultural predominantemente masculina sobretudo na região Nordeste do Brasil.

Quando aplicamos o questionário aos alunos, após eles terem visto os filmes, notamos que eles não tiveram dificuldade em perceber que os filmes trazidos para eles assistirem abordavam temas do Nordeste, especificadamente do sertão nordestino, seja porque no início do filme *Cipriano* a direção deixa clara a espacialidade do filme, pois aparece no começo uma legenda localizando o filme no espaço do Sertão do Nordeste.

Figura 6
Letreiro do filme *Cipriano*



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

Esse letreiro é apresentado no início do filme e localiza-o na espacialidade do Sertão nordestino. Porém, o filme não deixa claro em qual cidade do interior do Piauí a trama se passa. Sabemos que se passa na zona caracterizada pela Caatinga porque esse bioma localiza-se em áreas interioranas da região. A Caatinga está representada no filme por meio também da flora, pois são muitas as imagens que exploram a vegetação formada pelas palmas, espécie de planta bem peculiar do sertão nordestino.

Enquanto no filme *Ai, que vida!* eles observaram de que a história se passava no interior de uma cidade nordestina devido também às primeiras cenas, em que várias pessoas fazem uma viagem em caminhão “pau-de-arara”, modalidade de transporte bastante comum nas cidades interioranas. E quando os personagens começaram a falar, com o sotaque típico de nossa região, a identificação cultural se completou. Particularmente em relação ao filme *Ai, que vida!* boa parte dos alunos tinha visto o filme pelo menos uma vez, então muitos deles reconheciam algumas falas e personagens do longo, ratificando o grande sucesso do filme entre a população do Piauí e Maranhão. Quando estávamos conversando sobre os filmes vistos, as impressões de nossos alunos sobre eles, alguns deles lembraram de outros filmes que tratam da cultura nordestina interiorana, no caso da minissérie que virou longa *O auto da compadecida* um sucesso de público e crítica em escala nacional.

Em nosso questionário, a pergunta sobre aspectos culturais percebidos nos filmes era a de número 8. Ao lermos as respostas dos alunos, notamos a predominância de

afirmações que verificavam a linguagem típica do nordestino como um aspecto cultural. 12 alunos escreveram o modo de falar, o jeito, a fala, o sotaque, as gírias, as palavras, enfim, foram as formas que eles expressaram para descrever essa peculiaridade na fala das pessoas que habitam a região nordestina. No tópico seguinte deste capítulo, que aborda a identidade nordestina, aprofundaremos essa discussão sobre sotaque e sua diferenciação que pode ser pejorativa dependendo do lugar de origem dele. A religiosidade foi outro aspecto cultural bastante citado pelos discentes, haja vista o filme *Cipriano* ser abundante na exposição dessa particularidade cultural nordestina. 9 alunos citaram, entre outras expressões, as rezadeiras, que aparecem no decorrer do longa, os cantos que elas entoam, além de citarem até o cemitério, no aspecto físico, uma vez que este lugar assume um papel de destaque no final do filme. É interessante observar como o tema “seca” aparece nas respostas desses alunos, mesmo quando a pergunta se relacionava aos aspectos culturais. Esse fato constata que ainda é forte, no imaginário dos discentes, imagens de Nordeste ligadas à seca, à miséria, à fome. 3 alunos citaram a vegetação, as plantas tipicamente nordestinas como um aspecto cultural. Podem ter feito essa associação devido à exploração de imagens nordestinas no cinema em que enfatiza à vegetação da caatinga (os cactos, as palmas, a vegetação seca e retorcida).

Outro ponto interessante que notamos nas respostas dos alunos foi a citação de comidas típicas como característica da cultura nordestina, mesmo que esse aspecto não estivesse explícito no filme, os estudantes o reconhecem porque é um forte indício de nossa diferenciação cultural, assim como o sotaque. Dois alunos citaram a política como manifestação cultural, demonstrando o quão pouco essa característica tem ressonância perante nossos alunos quando se trata de analisar aspectos culturais de uma sociedade. Um discente citou o vaqueiro relacionado à cultura e pelo menos uma vez foram citadas as casas feitas de taipa, as festas, diversidade de gênero, família e até autismo foram lembrados por nossos estudantes como elementos que fazem parte das manifestações culturais observadas nos filmes. Nos chamou a atenção uma aluna ter citado o autismo, pois o personagem Vicente, do filme *Cipriano*, apresenta claramente distúrbios neurológicos e motores, mas não fica evidente quais problemas esse personagem sofre. Diante do comportamento do personagem, a aluna concluiu que ele deveria sofrer desse distúrbio ligado ao aspecto autista, mesmo que em nenhum momento tivéssemos conversado sobre o assunto, e nas primeiras aparições do personagem, ouvimos risadas, deboches, cochichos, em relação à maneira diferente de Vicente interagir com o mundo ao seu redor.

A cultura é um tema que é incentivado e deve ser discutido e problematizado na sala de aula. Baseada nessa afirmação e devido à observação dessa sugestão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Base da Educação, na Base Nacional Comum Curricular e no próprio Projeto Político Pedagógico da escola que escolhemos para nossa pesquisa, portanto, não é um assunto desconhecido de nossos alunos, porém, a forma como a cultura é trabalhada na sala de aula vai variar. Em nosso caso, buscamos analisar esse aspecto voltado às particularidades culturais relacionadas ao Nordeste, mais especificadamente ao Piauí, por meio dos filmes que elencamos para nossas discussões, *Cipriano e Ai, que vida!*. Como explicamos, escolhemos esses filmes porque representam especificidades da cultura nordestina em suas tramas e por percebemos que os alunos estão mais “abertos” para analisarem esse tema tão complexo, que é a cultura, por meio de uma mídia familiar a eles: os filmes.

2.2. Várias formas de ser: identidade e sua crise na contemporaneidade

Pensar nas questões relacionadas à identidade em um âmbito cultural também se mostra uma tarefa difícil. E perceber essas peculiaridades nos filmes também não foi uma tarefa fácil para nossos alunos, pois a maioria deles não enxerga a identidade como um aspecto de unicidade ou de diferenciação em relação a outras identidades, pelo contrário, cada vez mais os discentes estão envolvidos no que o pesquisador chama de processo de homogeneização das culturas, e, por conseguinte, das identidades. Ou seja, para eles é difícil perceber as diferenças culturais e identitárias que os permeiam pelo simples fato de nossos estudantes estarem vivenciando esse momento em que as culturas tendem a ser homogêneas e as identidades passam a ser *identidade* no singular. Para a pesquisadora Maria José Reis:

[...] a formação de identidades ocorre em contextos situacionais, pelo contraste entre diferentes segmentos sociais, em um movimento especular. Em outros termos, através da construção de imagens ou representações coletivas constitutivas de um “nós”, a partir do olhar da direção de “outros”¹⁶³

Segundo a autora de *O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima?*, é o contraste, o encontro com o diferente que molda a identidade. Ela também usa o conceito de representação para se referir à construção da identidade,

¹⁶³ REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17 n. Especial, p. 99-110, jan./jun. 1999, p. 100.

esse *nós* em relação e a partir do olhar dos *outros*. Outro conceito importante em sua análise da identidade é a noção de *consciência étnica*, que seria a percepção de pertencimento a um grupo identificado a partir de um código e uma história cultural comuns, bem como as representações coletivas das relações estabelecidas no interior deste código e com essa história. Ou seja, tão somente a identificação que sentimos, ou não, ao grupo social ao qual pertencemos. A culinária típica de um lugar pode ser usada como exemplo para entendermos a questão da consciência étnica. Reis também percebe a importância da história, ou como ela a descreve, memória social, é o suporte fundamental da identidade, porque alimenta o sentimento de pertença, de identificação a uma comunidade. A história, na visão da autora, teria um lugar principal na modelagem da identidade, pois é no terreno de *Clio* que nasce a consciência de um pertencimento a um local ou grupo social. Essa consciência étnica, esse sentimento de pertencimento, fica evidente quando os estudantes assistem sobretudo ao filme *Ai, que vida!*, pois é nele que alguns elementos que formam a identidade nordestina são mostrados, como a fala, aspecto que discutiremos com mais profundidade no tópico seguinte.

Uma pesquisa de campo voltada para o estudo da identidade por meio da consciência histórica foi desenvolvida pelo pesquisador Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Sua pesquisa, *Ensino de História, identidade e consciência histórica de jovens estudantes: um estudo em uma escola no meio rural*, tem como objetivo refletir sobre a formação das identidades juvenis dos estudantes, que o pesquisador chama de colaboradores, e analisar como os saberes históricos e as práticas escolares, em especial aqueles sobre a História do Brasil, influenciavam na formação da consciência histórica dos jovens estudantes. Para ele:

A construção da identidade tem estreita relação com a cultura e a sociedade em que este indivíduo está vivendo ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Pode-se pensar em identidade cultural, social, étnica, linguística, religiosa, entre outras.¹⁶⁴

Assim como a pesquisadora Maria José Reis afirma que a identidade guarda estreita relação com a sociedade em que o indivíduo vive, Silva Jr também corrobora essa assertiva pelo exposto no trecho acima. Portanto, para se entender as identidades deve-se levar em consideração os aspectos sociais da comunidade em questão, como a língua falada e a religiosidade, por exemplo, e que foram alguns dos aspectos considerados

¹⁶⁴ SILVA Jr, Astrogildo Fernandes da. Ensino de História, identidades e consciência histórica de jovens estudantes: um estudo em uma escola no meio rural. **História e Perspectivas**, Uberlândia: p. 485-510, jul./dez. 2011, p. 494.

quando fizemos as considerações de nossa pesquisa, pois nosso objetivo era estudar a cultura e a identidade nordestina por meio da mídia cinema. Desse modo os filmes escolhidos, *Cipriano* e *Ai, que vida!* estão repletos de signos que nos remetem às peculiaridades culturais e identitárias que fazem parte do ser nordestino e foram justamente esses aspectos propostos de análise para nossos alunos, por meio da exibição dos filmes e escrever as impressões dos longas através do questionário disponibilizado a eles ao final de cada sessão de exibição dos mesmos.

Porém, essa formação da identidade não é um processo simples. Na visão de Silva Jr esse processo depende de escolhas, esforços, negociações, lutas, que podem ser perturbadores e desconfortáveis, pois esse processo depende de outro, do olhar para o diferente afim de se reconhecer fazendo parte de uma determinada sociedade ou grupo. Concordamos com o autor quando ele afirma que os estudantes não são seres sem consciência, porque possuem uma maneira própria de enxergar as relações entre as temporalidades e que o ensino de História, desenvolvido também por meio de mídias não tradicionais como o cinema, possa ter como tarefa primeira o desenvolvimento de uma identidade nacional, porém, plural e por outro lado possibilitar o desabrochar da consciência histórica dos estudantes. Acreditamos que desde cedo os educandos formam um conjunto de representações para se comunicarem em seus grupos de convivência e essas representações podem ser demonstradas e percebidas nos filmes que escolhemos para nossa análise, pois os dois longas remetem às representações do ser nordestino, por meio dos aspectos culturais e identitários expostos neles.

Essas representações dos educandos são formadas em diferentes espaços de vivência, nas inúmeras interações e práticas sociais cotidianas.

Essas representações são adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e também pela própria escola.¹⁶⁵

Pelo exposto acima, o autor nos diz que os alunos são sujeitos de saberes, ou seja, portadores de experiências e representações socioculturais, pois devem ser consideradas quando se propõe atividades que tratem de questões culturais e identitárias, como no caso com a proposta de exibição dos filmes e posterior aplicação de questionário. Tivemos o cuidado de considerar as impressões que nossos estudantes carregam sobre noções

¹⁶⁵ SILVA Jr, Astrogildo Fernandes da. Ensino de História, identidades e consciência histórica de jovens estudantes: um estudo em uma escola no meio rural. **História e Perspectivas**, Uberlândia: p. 485-510, jul./dez. 2011, p. 509.

relacionadas à religiosidade, aos aspectos políticos, linguísticos e de espaço do local onde eles vivem, assim acreditamos de fazermos do conteúdo ministrado em sala de aula algo diferente na vida de nossos educandos.

Voltando ao conceito de hibridação de Canclini, ele percebe que esse fenômeno, por sua vez, também modifica o sentido de identidade, pois esses processos incessantes e variados de hibridação levam a relativizar a noção de identidade¹⁶⁶, uma vez que, levando em conta que as identidades sofrem processos de hibridação, elas não podem ser consideradas fechadas, autocontidas, ou radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Portanto, o autor chama a atenção a se ter cuidado nos estudos voltados para a identidade, no sentido de se tentar defini-la por meio de traços abstratos (língua, tradições, condutas etc.), pois corre-se o risco de desvincular essas práticas da história de mistura em que se formaram.

Os estudos sobre narrativas identitárias com enfoques teóricos que levam em conta os processos de hibridação (Hannertz; Hall) mostram que não é possível falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. A história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência.¹⁶⁷

Portanto, concordamos com o autor no sentido de percebermos que as identidades não são fixas, paradas no tempo, pelo contrário, assim como os aspectos culturais, as identidades devem ser analisadas nesse contexto de mudanças, de misturas, de hibridação, pois assim evitaremos o equívoco de olhar as identidades como um aspecto único, desligado da historicidade que elas carregam. Elas podem até ser únicas, dentro de um contexto temporal, espacial e social em que são estudadas, porém, em se tratando de uma análise mais global e abrangente, perdem esse caráter de autenticidade, que elas se inserem nesse longo processo de hibridação, que não é novo, e que pode ser percebido ao longo do tempo e nas mais diferentes etapas de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos.

Continuando a análise sobre o conceito de identidade, Canclini enxerga a divisão delas em duas categorias: as identidades modernas e as pós-modernas. Essa divisão teria ocorrido quando do processo de globalização. Para o autor, as identidades modernas eram

¹⁶⁶ CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

¹⁶⁷ CANCLINI, Nestor Garcia. Op. cit., p. 23.

territoriais e quase monolíngüísticas e essa identidade se fez presente na América Latina, por meio do domínio espanhol sobre os povos indoamericanos, em uma tentativa de homogeneização modernizadora, porém, ocultando a diversidade cultural dos povos que habitavam a América. No que se refere às identidades pós-modernas são transterritoriais e multilíngüísticas, que operam por meio da produção industrial de cultura, da comunicação tecnológica e do consumo diferido e segmentado dos bens¹⁶⁸. Ou seja, as identidades, na pós-modernidade, devem ser entendidas não apenas em sua territorialidade, mas também na interação entre os cenários informacionais e comunicacionais, em que as identidades se renovam. Por isso, segundo Canclini, a comunicação de massa, dedicada ao entretenimento, como o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, a internet são vias de transnacionalização e integrações regionais. Ou seja, para as novas gerações, “as identidades se organizam menos em torno dos símbolos históricos-territoriais, os da memória pátria, do que em torno dos de Hollywood, Televisa, Benetton”¹⁶⁹. Cada vez mais, na visão do pesquisador, as identidades são identificadas como minipapéis, em que sua definição enquadrada pela família, pelo bairro, pela cidade, pela nação, está em declínio.

Partindo do princípio de que as comunicações de massa (o cinema é uma delas), permitem a configuração dessa identidade pós-moderna, o mérito dos filmes escolhidos para nossa Dissertação reside no fato deles estarem fora desse circuito hollywoodiano, são produções locais que guardam aspectos regionais em sua materialidade, portanto, sabendo que os jovens, alunos, estudantes ou não, estão enxergando sua identidade por meio também dos filmes, nada mais produtor do que trazer filmes que teoricamente estão fora de suas escolhas primeiras como forma de diversão, e por outro lado, observar se esses filmes servem como vitrine para se espelhar as particularidades culturais e identitárias de um grupo específico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sugerem para o quarto ciclo do Ensino Fundamental (9º ano) no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” o conteúdo voltado para a questão da sociedade de consumo e a juventude. Notamos que a complexidade em se entender aspectos culturais em uma sociedade onde o consumo, não apenas de bens materiais, mas de características da cultura e da identidade de outras sociedades, está se tornando uma chave de compreensão das sociedades na contemporaneidade e os PCN's felizmente estão atentos

¹⁶⁸ CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8. ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

¹⁶⁹ CANCLINI, Nestor Garcia. Op. cit., p. 49.

à essa demanda que pode e deve ser explorada na sala de aula, com o uso das mais variadas mídias.

O estudioso Stuart Hall, analisa as identidades, em seu aspecto social, e percebe que elas, por muito tempo, deram estabilidade ao mundo, e hoje estão em declínio. O pesquisador enumera em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* três tipos de identidades: a primeira se relaciona com o ideal Iluminista em que a identidade era essencialmente entendida através do “eu”, ou seja, numa perspectiva individualista do sujeito e de sua identidade¹⁷⁰. Em outra concepção de identidade, Hall a observa dentro da noção de sujeito sociológico. De acordo com essa ideia, a identidade seria formada da interação entre o “eu” e a sociedade, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.”¹⁷¹. Por fim, ele cita que a crise da pós-modernidade estaria fazendo com que a identidade perdesse seu caráter fixo, essencial ou permanente. Nesse caso, a identidade, segundo Hall, se tornaria uma “celebração móvel” em que os sujeitos assumem identidades e momentos diferentes e que não seriam unificadas ao redor de um “eu” coerente. Analisaremos o aspecto de identidade cultural por meio da segunda noção de identidade de Hall, compreendida como a interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido.

Em relação à identidade nordestina, esta foi analisada de forma aprofundada pelo estudioso Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, ele identificou que a identidade espacial nordestina (uma entre várias que o livro aborda) é fruto do entrecruzamento de práticas e discursos “regionalistas” sobre o Nordeste, ocorrido no final da primeira década do século XIX e na segunda década do XX¹⁷². Para o autor, o Nordeste, e conseqüentemente a identidade nordestina, nasceu de falas, discursos, sobre a região, especialmente dos núcleos fora dela. Os filmes escolhidos para análise retratam vários aspectos da identidade nordestina, como o modo de falar das personagens, as peculiaridades da religiosidade, o modo de se fazer política sobretudo nas cidades interioranas do Nordeste, entre outros. E, a partir dessa identidade nordestina, perceberemos elementos que caracterizam a identidade piauiense observados nesses filmes. A preocupação em enfatizar particularidades de uma identidade do Piauí foi

¹⁷⁰ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

¹⁷¹ HALL, Stuart. Op. cit., p. 11.

¹⁷² ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

verificada no artigo do pesquisador Felipe Ribeiro em que ele relaciona a influência da BNCC no currículo do sistema educacional do Piauí. Ele comenta que o Currículo Piauí em relação à disciplina de História, reproduziu as sete competências específicas indicadas na BNCC, porém acrescentou uma, que discorre justamente sobre a construção de uma identidade piauiense, por meio das contribuições, contextualizadas, do Piauí no processo de formação do Brasil. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

O Piauí teve sua história silenciada durante muito tempo e a construção do currículo permite o recontar dessa dinâmica e joga luz sobre conquista e lutas de um povo que contribuiu de forma decisiva para a construção do Brasil, fortalecendo a identidade local através do processo de ensino e aprendizagem.¹⁷³

Podemos perceber, por meio do trabalho de Ribeiro, uma preocupação por parte dos redatores do Currículo Piauí, em inserir conteúdos curriculares sobre o estado, na tentativa de se construir uma identidade piauiense. Essa demanda por um fortalecimento de uma identidade genuinamente piauiense deve ser entendida em um contexto histórico onde o Piauí foi mostrado de forma pejorativa, intencionalmente ou não. Essa imagem de um Piauí “atrasado” especialmente na economia, surgiu, segundo o pesquisador, de uma série de reportagens publicada pelo jornal Tribuna da Imprensa nos anos 1960. Essa série era intitulada “Rio Parnaíba: vida, morte e futuro do Piauí” focava nos aspectos negativos da região, como a fome e a miséria. Isso contribuiu para se forjar uma imagem negativa sobre o Piauí e essa imagem ainda faz eco em alguns de nossos alunos, que demonstram um certo desprezo pelo estado e tudo que diz respeito a ele, tais como os aspectos culturais e identitários da região.

Na análise das respostas dos estudantes sobre a identificação deles com as manifestações culturais do lugar onde eles vivem, percebemos que alguns deles não se sentem identificados com a cultura de onde estão inseridos. O aluno Jorge¹⁷⁴ respondeu que se identificava mais com os mangás¹⁷⁵ e animes¹⁷⁶ do que com os aspectos culturais vistos nos filmes. O consumo de HQ’s (História em quadrinhos) é muito comum entre os alunos e, mais recentemente, houve a introdução dos mangás e dos animes como

¹⁷³ SILVA, 2020 p. 271 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 403.

¹⁷⁴ Todos os nomes dos alunos usados em nossa pesquisa são pseudônimos. Utilizamos esse método para preservar a identidade dos estudantes.

¹⁷⁵ O **mangá** ou **manga** (em japonês: 漫画 *manga*, lit. “história em quadrinhos”), é a palavra usada para designar história em quadrinhos feita no estilo japonês. No Japão, o termo designa quaisquer histórias em quadrinhos.

¹⁷⁶ **Anime, animê** (em japonês: アニメ), se refere à animação ou desenho animado. A palavra é a pronúncia abreviada de “animação” em japonês, onde esse termo se refere a qualquer animação, não importa o país. Para os ocidentais, a palavra se refere às animações oriundas do Japão.

entretenimento, em uma clara “invasão” da cultura Oriental na chamada cultura pop do Ocidente. O professor deve ficar atento a esses novos métodos educacionais que fazem parte do cotidiano de nossos alunos e que podem ser trabalhados na sala de aula. As HQ’s, por exemplo, foram usadas em um estudo dos pesquisadores Joab Viana de Mesquita e Pedro Pio Fontineles Filho, intitulada *Entre traços e torturas: representações da Ditadura Militar brasileira através dos quadrinhos “subversivos”*, trabalho em que os autores discutem a possibilidade e aplicabilidade do uso de quadrinhos brasileiros do autor André Diniz, conhecidos como “Subversivos” colocavam em foco o período da Ditadura Militar no Brasil. Essa proposta de se usar HQ’s nas aulas de História foi uma saída dos autores para se ir além do ensino convencional, em que se usam os livros didáticos ou materiais “oficiais” como detentores da verdade histórica absoluta. Dessa forma, eles propiciaram aos seus alunos uma forma prazerosa e informativa de aprender o conteúdo proposto. Para tanto, os autores se basearam no método de Metodologias Ativas que

[...] visam estimular o aluno a ser participativo, tirando-o do estado de estagnação colocando-o como o principal elemento para o seu desenvolvimento, mas para isso acontecer o profissional da educação precisa desenvolver estratégias para sair do modelo tradicional tornado as aulas mais acessíveis e de fácil compreensão a todos.¹⁷⁷

As Metodologias Ativas podem ser usadas em diversas atividades em sala de aula, com mídias diversificadas, assim como foi feito com os filmes usados em nossa pesquisa. Não era apenas de que os alunos assistissem aos filmes, nosso objetivo era também fazer com que fizessem parte do processo educacional que estávamos propondo. Essa etapa realizada por meio de nossas conversas após a exibição dos filmes com os estudantes a fim de ouvirmos as impressões deles. O próprio questionário serviu para essa finalidade de se buscar um maior envolvimento dos alunos na atividade, pois não ficaram passivos, apenas vendo o filme sem opinar sobre eles. Estimular o aluno a ser participativo na sala de aula não é tarefa fácil, e ela pode ser facilitada por meio do uso de mídias que dominam, como as HQ’s e os filmes.

A citação de alguns alunos chamou nossa atenção sobre a identificação deles com as músicas, danças e festas nordestinas. Essa particularidade relacionada às manifestações artísticas, como a música, não foi selecionada como um aspecto a ser observado nos

¹⁷⁷ MESQUITA, Joab Viana de; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Entre traços e torturas: representação da Ditadura Militar brasileira através dos quadrinhos “subversivos” In.: MARINHO, Joseana Zingleara Soares e FONTINELES FILHO, Pedro Pio (orgs). **Discípulos de Clio: prelúdios da pesquisa histórica**. Teresina: EDUESPI, 2022, p. 165-184, p. 180.

filmes, porém, por diversas vezes os estudantes citaram as músicas nordestinas, ouvidas nos filmes, como exemplo de manifestação cultural. O forró foi o ritmo citado porque é a musicalidade escolhida como trilha sonora do filme *Ai, que vida!* e devido a esse ritmo ser um dos elementos mais conhecidos de identificação da cultura nordestina.

Mesmo com essa problemática de encontrar elementos em que nossos alunos se sintam identificados em relação à cultura nordestina, a maioria respondeu que se sentem identificados com os aspectos culturais mostrados nos filmes, especialmente os ligados ao modo de falar, mesmo que em algumas respostas, os discentes deixarem claro que sentem que falam parecido com o modo de falar das personagens principalmente do filme *Ai, que vida!*, porém, só usam essas “gírias” quando estão em casa ou na presença de amigos ou familiares. No próximo tópico deste capítulo aprofundaremos nessa questão de sotaque e as implicações de se percebê-lo em nossa fala ou não. A aluna Raquel respondeu dessa forma ao que se questionou: “Sim, me identifiquei com os filmes, pois faço cultura daqui do Nordeste e falo como nordestino”. Para essa aluna, a identificação dela com os aspectos culturais vai além do observado no filme, pois se referiu à região nordestina em primeiro lugar e a tudo que diz respeito à essa espacialidade, pois ela “faz” a cultura nordestina.

Alguns alunos afirmaram que não se identificaram com os filmes porque vivem em cidades grandes, como escreveu o aluno Rodrigo: “ eu vivo em Teresina” e João afirmou: “Não me identifiquei porque sempre vivi em cidade”. Enquanto Marcelo respondeu que “não, me identifico mais com culturas de outras cidades”. Nessa perspectiva, os alunos levaram em conta a espacialidade dos filmes e não os aspectos de cultura, pois os dois filmes se passam no interior do Nordeste, em pleno Sertão. Então, foi essa percepção que tiveram dos filmes, o lugar retratado é o guardião da cultura nordestina, na visão da aluna Bianca: “Não me identifiquei, pois eu não costumo ir em lugares assim típico do Nordeste”. Ou seja, para alguns de nossos discentes, a cultura nordestina está relacionada ao lugar em que ela se manifesta e esse lugar seria no interior da região, nos lugares remotos, onde as pessoas preservam suas raízes e vivem em um isolamento em relação à vida nas cidades grandes, local onde as manifestações culturais, na visão de alguns alunos, não estão presentes. As comidas típicas foram novamente citadas pelos estudantes, mesmo que elas não aparecessem de forma acentuada nos dois filmes. No entanto, como pontuamos, esse elemento é bastante lembrado por nossos alunos porque a alimentação assume um papel de destaque no imaginário que se refere à cultura nordestina. Nas escolas do município de Teresina, e nas escolas do estado do Piauí

também, as festas juninas estão no calendário de atividades escolares e culturais. E, quando da celebração dessas festividades, um dos destaques são as comidas típicas. Então, no momento em que propomos atividades para se visualizar e identificar elementos da cultura nordestina, seja em atividades com filmes, livros paradidáticos, canções, as comidas típicas sempre ganham um papel de destaque.

No próximo tópico deste capítulo, nos aprofundaremos sobre como a cultura e a identidade nordestina foram representadas nos filmes e analisar as (re) construções realizadas em relação ao ser nordestino ao longo das películas, aliada à percepção de nossos alunos sobre essa representação e (re) construção de aspectos caracterizadores o que é ser nordestino por meio dos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* Nosso olhar repousará especialmente no tópico a seguir acerca dos aspectos da fala, do modo de falar característico da região nordestina e alguns tipos de vestimentas, típicas do Nordeste, como a roupa do vaqueiro, de couro, passando pelas vestes que remetem à religiosidade e ao vestuário feminino dos longas, representativo da classe social das personagens. Percorreremos essas cenas de *Clio*, pois acreditamos que elas ainda têm muito a revelar acerca do conhecimento histórico e sua aplicabilidade em sala de aula, afinal, não apenas de material escrito a musa da História se deixa conhecer.

2.3. “Armária, mãe, nam”: representações da cultura e da identidade nordestina em fala, prosa e adereços

Essas diferenças culturais, e como elas se expressam, são os tecidos que caracterizam as diversas culturas locais, regionais e nacionais. Embora esses aspectos culturais passem despercebidos por aqueles que os vivenciam, eles são percebidos quando são transportados para a tela do cinema por exemplo. Senão, vejamos: no filme *Ai, que vida!* as personagens usam muitas expressões genuinamente nordestinas, como: “Armária, mãe, nam!”, “Dona menina”, “To lisa”, “marmininu”, “Eu tô só o caiau”, “Ave, Maria”, dentre outras. Essas expressões são rotineiras no dia a dia de quem mora na região nordestina, porém estão tão enraizadas no modo de falar não se percebe que são expressões que nos diferenciam do modo de falar de outras regiões do Brasil. Elas são o que Bhabha chama de diferenças culturais e nos auxiliam na tarefa de pensar a cultura local de uma região. Essa linguagem, usada na maioria dos diálogos do filme, foi um dos motivos de identificação imediata do público que o viu, especialmente os espectadores do Piauí e Maranhão, como pontuamos anteriormente. Falas tipicamente nordestinas, que

passam despercebidas no dia a dia, sendo retratadas na tela do cinema, foram uma sensação à época da exibição do filme. Poucos foram os que não se sentiram retratados e/ou representados na película, uma vez que os filmes que tratam do Nordeste, geralmente usam uma linguagem genérica, com forte sotaque e uso de expressões de várias partes da região nordestina. O diferencial de *Ai, que vida!* foi ter apostado na linguagem específica de um lugar, no caso o interior do Piauí, como elemento cultural de identificação, como pontuamos, se fez presente entre nossos alunos, pois muitos haviam assistido ao filme e alguns sabiam diálogos decorados, reforçando a ideia de representatividade que um filme pode ter.

Quando aplicamos o questionário para nossos alunos, eles citaram o modo de falar tipicamente nordestino em duas perguntas. A primeira questionava quais aspectos culturais os discentes perceberam nos filmes vistos. Muitos responderam o jeito, o modo, as palavras, o sotaque, as gírias, as falas, a forma de falar do nordestino. Essas respostas nos dão a noção de que muitos de nossos alunos entendem que o modo peculiar de como falamos está relacionado aos aspectos culturais de nossa região. Já na questão 9 de nosso questionário perguntamos se os discentes se sentiam identificados com as manifestações culturais do lugar onde viviam. Semelhante ao que responderam na questão anterior, eles novamente citaram o modo de falar como elemento de identificação cultural. No entanto, alguns estudantes responderam que reconhecem o sotaque dos filmes como manifestação cultural, porém sentem que não o expressam em seu dia-a-dia. Resposta do aluno Ricardo: “eu não falo igual a eles” (se referindo aos personagens do filme *Ai, que vida!*). A aluna Bianca respondeu que às vezes fala as gírias nordestinas, no entanto, apenas nos ambientes de casa, ou na presença de familiares ou amigos.

É muito comum ouvirmos pessoas relatando que não tem sotaque, porém, só o percebem quando tem a oportunidade de sair de sua região e se depararam com outras formas de falar, diferente da sua. O sotaque é apenas um elemento entre outros relacionados às peculiaridades culturais e identitárias em que os alunos o perceberam como manifestação cultural, mesmo que poucos não se sintam pertencente a esse aspecto. Mais uma vez reiteramos, nosso objetivo com esse trabalho não é despertar nos nossos alunos sua ligação com aspectos da cultura e identidade nordestina. O que queremos é que eles saibam que eles existem e que podem ser representados em diversos meios, como o cinema, e por fim que esses aspectos podem ser (re) construídos a partir dos filmes escolhidos para análise nesta Dissertação.

O gráfico abaixo demonstra a composição das respostas de nossos alunos quando fizemos a pergunta sobre o uso de expressões tipicamente nordestinas no cotidiano deles.

Gráfico 1
Reconhecimento do uso de expressões nordestinas na fala dos alunos

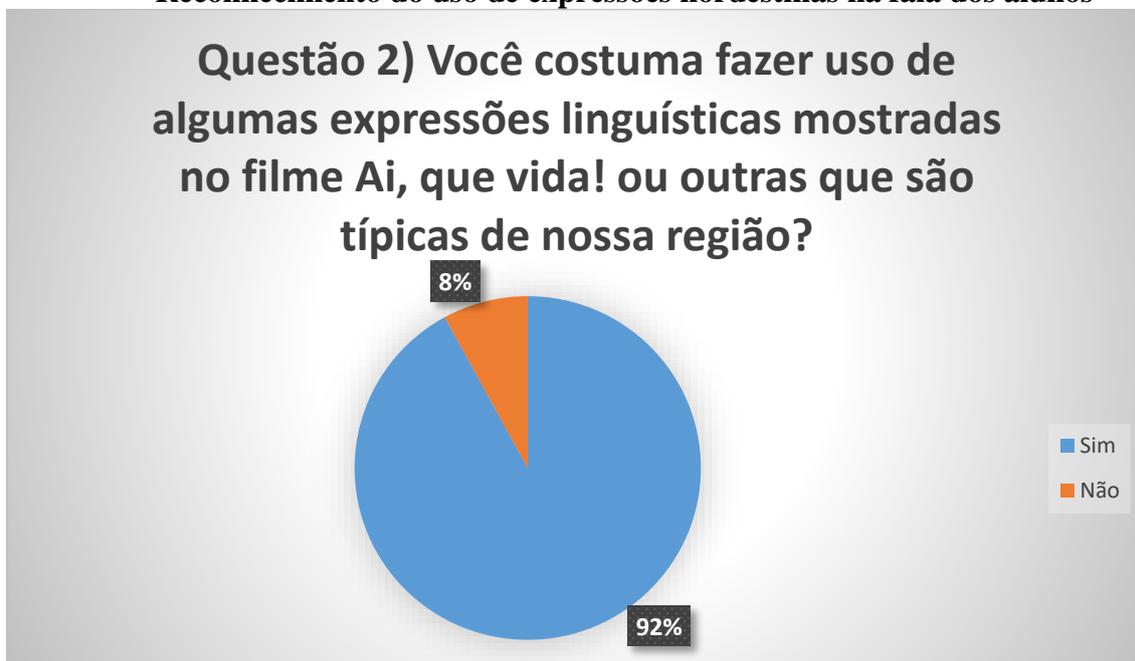


Gráfico elaborado pela autora.

Dos 45 alunos que fizeram parte de nossa pesquisa, 37 deles, ou seja, 92% afirmaram que usam as expressões linguísticas mostradas nos filmes em seu dia-a-dia. Podemos perceber que em um universo de quase cinquenta estudantes, a maioria entende que o modo de falar característico de nossa localidade faz parte da vida deles. Apenas oito alunos afirmaram que não usam essas expressões no cotidiano e dois discentes escreveram em outras perguntas do questionário que não usam essas expressões de forma nenhuma, não fazem uso em ambiente familiar ou com amigos ou pessoas próximas. Portanto, o modo de falar tipicamente nordestino pode ser considerado uma diferenciação cultural de nossa região e sua percepção pode ser trabalhada pelo professor por meio de filmes, como fizemos nesta pesquisa, mas também através da literatura, dos quadrinhos, das músicas. As possibilidades para a análise desse aspecto cultural de nossa identidade são variadas, e os filmes demonstram como esse aspecto pode ser representado e (re)construído a fim de *encenar* as características e peculiaridades que moldam o ser nordestino.

A expressão “Armária, mãe, nam!” bastante utilizada pela personagem Vanderléia, filha de Cleonice, está ligada à singularidade da fala piauiense, que aglutina

uma saudação de devoção (*Ave, Maria*), com o modo peculiar como o “não” é falado em certas regiões do Piauí e Maranhão. O “*Armaria, mãe, nam!*” é dito pela personagem em momentos que ela se desagrada com as atitudes da mãe e é uma representação da cultura nordestina por ser uma expressão que remete tanto ao signo religioso, bem como ao modo específico em que o nordestino molda o linguajar português.

Figura 7
Personagens Vanderléia e sua mãe Cleonice em um dos primeiros diálogos do filme.



Vanderléia: “Mãe, me dá um real aí.”

Cleonice: “Eu ‘num’ tenho um tostão. O dinheiro que eu tinha gastei com bolacha. Tô lisa” (...)

Vanderléia: “Armaria, mãe, nam!”

Fonte: filme *Ai, que vida!*, 2008.

A cena mostrada acima faz parte do início do filme *Ai, que vida!* onde as personagens Cleonice e sua filha Vanderléia estão voltando de viagem e param em uma espécie de mercadinho para se alimentar, pois a viagem que estão fazendo é longa e foi feita em caminhão pau-de-arara. Nesse tipo de viagem, as paradas são bastante comuns, para que os passageiros possam comer ou mesmo descansar. Lembramos o fato de que o “Armaria, mãe, nam” é uma das muitas expressões tipicamente nordestinas e que outras expressões linguísticas aparecem ao longo do filme, a exemplo da fala da mãe “Tô lisa”, expressão bastante recorrente entre a população do Piauí, ao se referir não se possuir dinheiro ou outro bem naquele momento. Assim como várias palavras em língua portuguesa sofreram (e sofrem) processos de mudanças, a forma verbal “Estou”, com o passar dos anos, foi reduzida a escrita e a fala a “Tou” para a forma ainda mais simples “Tô”, assim como o que aconteceu com a expressão “Vamos em boa hora” e sua redução

para “Vambora”, “Bora”. Esses casos de redução de palavras na língua portuguesa são bastante comuns. A outra palavra que forma a expressão, “lisa” é uma gíria bastante usada no Piauí e significa desprovido, no caso específico, de dinheiro. Outras expressões linguísticas bastante utilizadas no filme são: “Bucho de lampreia!”, “Eu tô só o caiau.”, ‘Marminino!’”, “sinhazinha”, Ave, Maria!”, dentre outras, que podem ser analisados utilizando-se os mesmos critérios que utilizamos para estudar as expressões “Armaria, mãe, nam!” e “Tô lisa”, a exemplo da palavra “marminino” a união das palavras *mas* e *menino*. Na língua portuguesa são inúmeros os exemplos em que o “s” de um vocábulo se transforma em “r”. Foi o que ocorreu com a palavra *mas* em que o *s* foi substituído pelo *r*. Acontece o mesmo com a palavra *mesmo* (mermo). O português como é falado no Brasil dependendo da região, assume características e peculiaridades, porém não devem ser encaradas como modo *errado* de falar, e sim como diferenciação linguística.

Porém, esses modos diversificados da fala não são exclusividade da região Nordeste do Brasil. A questão é que as diferenças relacionadas à fala são normalmente percebidas pelo sujeito “de fora”, ou quando saímos de nossa região de origem. Nessa situação, ao ouvir e ser ouvido, há a percepção de que falamos “diferente”. Não é raro nós, piauienses, ouvirmos que falamos “cantando”, e nos surpreendemos como essa afirmação é verdadeira. Então, o conhecimento das variações linguísticas, para quem não é pesquisador do tema, o público em geral, é geralmente percebido no momento do confronto com outros modos de fala, ou quando nos deparamos com essa particularidade exibida na tela do cinema, que foi o que aconteceu quando da exibição do filme *Ai, que vida!*.

Como tivemos a oportunidade comentar, um dos motivos para o sucesso desse filme no circuito Piauí/Maranhão se deve ao uso do linguajar nordestino. Ao se depararem com o jeito que se fala, os alunos demonstraram uma identificação quase instantânea com o filme, porque ali eles puderam ver e ouvir aquilo que nós, professores, apenas falamos na teoria. Ver e ouvir essa manifestação cultural representada na linguagem dos filmes ajudou na aproximação dos alunos com a mídia e tornou a atividade de verificar aspectos culturais nos filmes exibidos relativamente mais “fácil” no que diz respeito à esfera da língua regional. Pensando nessas questões de diferenças linguísticas e sua percepção pelos alunos ao verem os filmes propostos, formulamos em nosso questionário uma pergunta para os estudantes identificarem algumas dessas expressões tipicamente nordestinas. Colocamos algumas expressões que não são típicas do Nordeste a fim de que os discentes pudessem distinguir diferentes tipos de fala presentes em nosso país. O gráfico abaixo mostra as respostas de nossos alunos:

Gráfico 2
Identificação de algumas expressões tipicamente nordestinas

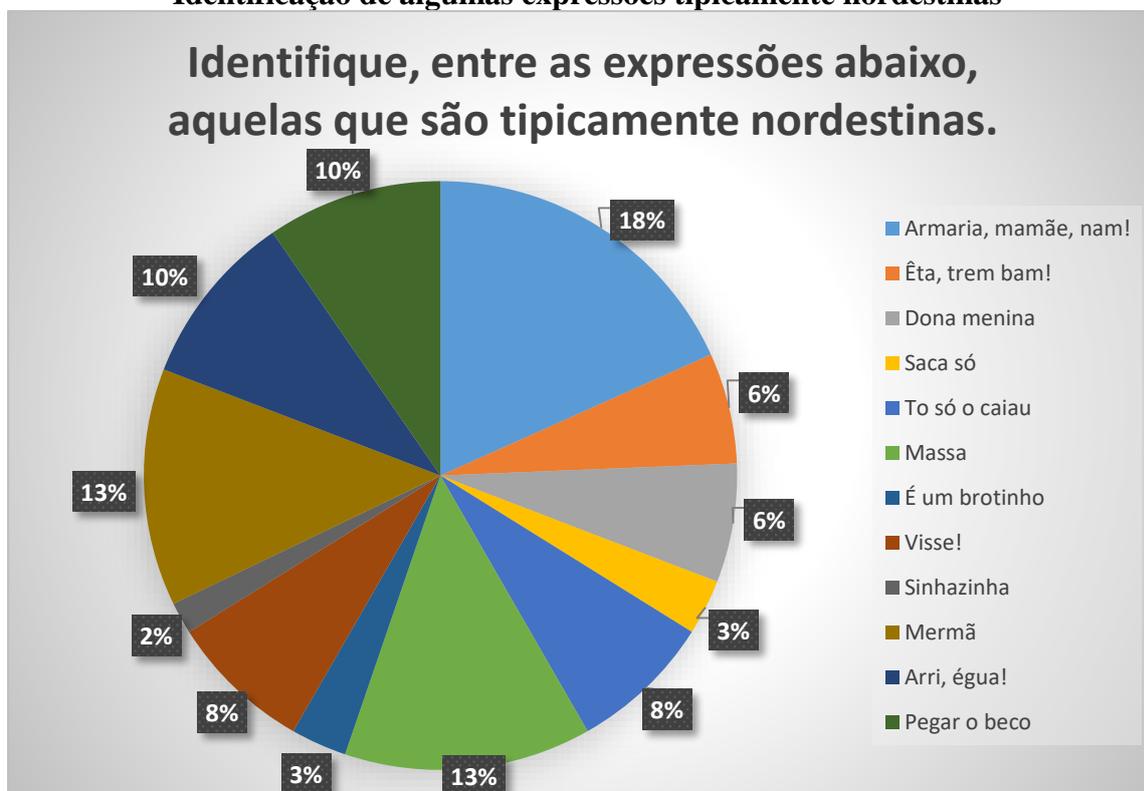


Gráfico elaborado pela autora.

Praticamente todos os nossos alunos identificaram a expressão “Armaria, mamãe, nam!” como genuinamente nordestina. Essa identificação pode ser motivada pelo aparecimento constante da expressão no filme *Ai, que vida!* e pelo seu uso constante na linguagem informal de jovens e adultos, sobretudo do Piauí e Maranhão. A segunda maior escolha de nossos alunos foi a expressão “massa”. Esse modo de falar é típico de jovens e adolescentes e aparece com frequência na fala deles. Empatada em segundo lugar também ficou a expressão “mermã” palavra muito usada especialmente por mulheres e significa “minha irmã”. Geralmente observamos homens e meninos também usando essa palavra, mas em um tom de deboche ou aparentando afetação, como se uma determinada palavra fosse de uso exclusivo de determinado sexo. Ou seja, existe um certo sexismo em relação ao uso de determinadas palavras ou expressões. A palavra “Sinhazinha” é outro exemplo de que certas palavras ou expressões linguísticas demonstram a que gênero sexual o falante pertence. Praticamente nenhum homem usa essa palavra em seu cotidiano para se referir ao sexo oposto, pois é exclusivamente usada por mulheres. Os jovens, nossos alunos se encaixam

por vezes nesse perfil, quando querem chamar a atenção de outros colegas do sexo masculino, utilizam conotações sexuais pejorativas, tais como “veadinho”, “baitola”, porém, na visão deles, essas palavras não são xingamentos. São simplesmente cumprimentos entre garotos, e se algum se ofender pode ficar estigmatizado e levar o apelido para o resto da vida.

Entretanto, essas expressões, como marcas de identidade linguística, também são alvo de preconceito linguístico, quando elas são percebidas pelos sujeitos externos da localidade. No caso específico do linguajar nordestino, ele sofre uma depreciação em comparação a outros sotaques do Brasil. Marcos Bagno discute essas implicações de diferentes sotaques brasileiros em seu livro *Preconceito Linguístico* (2015). Para o autor:

Os sotaques são as manifestações mais imediatas da **identidade linguística** dos falantes. Ao abrir a boca para falar, todo e qualquer falante, de toda e qualquer língua do mundo, exhibe os traços prosódicos característicos de sua variedade linguística, de sua região, de sua classe social.¹⁷⁸

Em se tratando de sotaque nordestino, para Bagno, há preconceito por parte dos habitantes de outras regiões do Brasil. Para o autor, esse menosprezo pelo linguajar nordestino é fruto de questões socioculturais e econômicas. O Nordeste, por ser uma região historicamente tida como atrasada politicamente e subdesenvolvida economicamente, tem no sotaque de seus habitantes uma forma de manifestação de desprestígio dos sujeitos que vivem teoricamente em regiões mais prósperas do território nacional. Podemos citar um caso recente de preconceito linguístico observado no programa televisivo Big Brother Brasil, 2021. Nesta edição, uma das participantes foi alvo de comentários preconceituosos devido ao seu modo peculiar de falar. Não por acaso, a participante falava o sotaque nordestino, “carregado”, como diriam os mais fervorosos entusiastas das variações linguísticas. O modo como a participante falava a palavra “diixo”, por exemplo, incomodava os demais participantes, por observarem na pronúncia da palavra um erro gramatical gritante.

Porém, para Marcos Bagno, a gramática é o que menos importa em se tratando de identificar os diferentes sotaques de cada região. Falar “certo” para o autor, refere-se a uma ilusão das classes mais favorecidas, pois até na população letrada, ocorrem vícios de linguagem, especialmente no falar informal. Outra questão levantada pelo estudioso diz respeito ao conceito de autodepreciação, em que sujeitos que falam com sotaque diferente

¹⁷⁸ BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 276-277, grifos do autor

das camadas mais prestigiadas da sociedade buscam meios de alterar seu modo de falar, em uma tentativa de esconder seu sotaque original. Esse fenômeno ocorre especialmente quando estes sujeitos – nordestinos ou pessoas que moram no interior dos estados da região Sudeste, por exemplo – migram para os grandes centros urbanos do Brasil, principalmente para as capitais dos estados do Sudeste, pois sofrem um “choque de realidade” ao perceberem que falam, no mínimo, diferente dos habitantes dessas localidades. E esse choque não é uma percepção apenas interna, porque essa diferenciação é demonstrada, em formas de piadas, ou apelidos, ditos ao migrante. Expressões como “o Piauí”, “o Maranhão”, ao se referir à pessoa, para identificar o seu lugar de origem em detrimento ao seu nome próprio, assim como “cabeça chata”, “pé redondo”, ao se ressaltar a peculiaridades da anatomia. Tais expressões carregam um peso de preconceito muito grande, pois tiram a individualidade do sujeito, e põem seus traços identitários em um sentido pejorativo.

Em se tratando de preconceito linguístico, fizemos uma pergunta em nosso questionário sobre se os personagens dos filmes sofriam algum tipo de depreciação devido ao seu modo de falar. Os alunos não identificaram esse tipo de comportamento pejorativo nos filmes, porém, quando pedimos para escrever se já haviam presenciado ou vivenciado algum ato de preconceito ligado ao modo de uma pessoa falar, eles relataram que com eles nunca aconteceu, no entanto, viram acontecer com pessoas próximas, como foi o caso do relato de um aluno afirmando que um amigo sofre preconceito em seu modo de falar por ser de Pernambuco. E ao se fazer um paralelo regional, esse estado faz parte do Nordeste, porém isso não impede que haja esse tipo de depreciação dentro da própria região, uma vez que Bagno afirma que é mais comum esse preconceito linguístico quando nos deparamos com pessoas que geralmente moram em outras regiões do país. Outro caso relatado pela aluna Raquel é a ridicularização que um vizinho dela sofre por ele ter vindo do interior, da roça, como ela escreveu: “sim, muitas pessoas da minha rua ‘fica’ caçando conversa com um menino só porque ele é da roça. ” Essa atitude de ridicularizar aquele que fala ou se expressa diferente é uma atitude, segundo Bagno, mais antiga do que possamos imaginar. Ela remonta à época da Grécia Antiga, em que o simples fato de falar diferente dos gregos era considerado uma atitude “bárbara”, pois a língua grega, segundo os próprios gregos (sic) era perfeita, fluida, e quem não a dominasse não era considerado civilizado. A maior parte dos alunos que afirmaram terem presenciado atitudes preconceituosas em relação à fala de alguém se posicionaram de forma indignada com tais atitudes. Citaram falta de

respeito, direito de cada um falar como quiser, uma atitude deprimente, um fato ruim, algo errado, falta de educação.

Bagno chama a atenção para que os professores estejam atentos aos mecanismos de discriminação que podem ocorrer em sala de aula, devido à presença de alunos com os mais variados sotaques. Especialmente em turmas relativamente homogêneas em relação ao modo de falar, quando da introdução de alguém com sotaque diferente, é muito comum virem à tona episódios de zombaria e preconceito da turma em relação ao falante de sotaque peculiar. Portanto, um dos nossos papéis como educadores é fomentar o respeito à diversidade linguística e exigir esse respeito na formação de nossos alunos.

Como estamos percebendo, por meio da leitura de alguns autores, propor uma conceituação para o termo “cultura” não deixa de ser um desafio. E esse desafio se alarga quando notamos, nos estudos de Nestor Garcia Canclini, a relação que ele faz entre o conceito de cultura e o fenômeno que ele chama de “hibridação”. Em sua obra *Culturas Híbridas*, o autor faz a reflexão sobre como o conceito de hibridação mudou o modo de entender diversos temas, como os aspectos culturais, a noção de identidade, as diferenças, as desigualdades etc. Como o fenômeno da hibridação é importante em sua análise, Canclini defini o que seria: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou **práticas discretas**, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”¹⁷⁹. Por práticas discretas, o pesquisador entende-as como práticas que já sofreram algum tipo de hibridação ao longo do tempo, portanto, não existiriam as práticas, ou fontes *puras* em se tratando de aspectos relacionados ao ser humano. Bhabha também observa que não é possível esse ideal de *pureza* no que diz respeito aos sistemas culturais, uma vez que eles sofrem hibridismo com o passar do tempo. Os dois autores concordam que a hibridação ocorre, às vezes, de modo não planejado ou no resultado de imprevisto de processos migratórios. Porém, para eles, o mais frequente é que a hibridação surja da criatividade individual e coletiva.

Mesmo em uma sociedade em que a cultura tende cada vez mais ser homogênea¹⁸⁰, ou os conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas”, estão em profundo processo de redefinição¹⁸¹, o conhecimento dos aspectos culturais de uma determinada região por parte da comunidade que vive nela é fundamental para que ela saiba que essa cultura existe,

¹⁷⁹ CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 19, grifo nosso.

¹⁸⁰ CANCLINI, Nestor Garcia. Op. cit., 2015.

¹⁸¹ BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2013.

mesmo que alguns membros da comunidade não se sintam inseridos nela, ou não as pratique, essa é outra discussão que não vamos entrar em seu mérito. Porém, o que queremos nesse estudo é de que o aluno consiga perceber a identidade e a cultura da região onde ele vive, através da linguagem fílmica, e se ele não se identifica com elas pelo menos saberá que existem e poderá se posicionar perante elas. Além de ter a sensibilidade em perceber que a problemática pertinente ao estudo da cultura na contemporaneidade requer um olhar para as mídias em que essa cultura se propaga: o rádio, a televisão, os livros, os jornais, as revistas, o cinema, o computador, as propagandas, a criação artística entre outras¹⁸².

Os filmes *Cipriano e Ai, que vida!* estão impregnados dessas representações sobre o ser nordestino, por meio da linguagem usada pelos personagens, as vestimentas, o interior do Nordeste como representação de um micro espaço da região, as relações familiares marcadas fortemente ainda pelo patriarcalismo, mesmo com o protagonismo de duas personagens da trama de *Ai, que vida!*, a mãe, dona de casa, que não se isenta dos problemas de sua comunidade, e vai ocupar o lugar “da rua”, fora de casa, quando se lança à política. A filha, boa moça, que tem a tarefa de “salvar” o mocinho com seu amor. Porém, mesmo com esse enredo de protagonismo, a representação do papel da mãe, colocando a comida no prato dos familiares, ainda reforça o discurso da mulher “dona de casa”. Ou a representação da mocinha, ideal de virtude. Falas e discursos que muitas vezes soam pejorativamente e realçam aspectos negativos da região e características tidas peculiares da população nordestina. Segundo Albuquerque Júnior, os jornais acentuam a seca do Nordeste em uma visão de que praticamente toda a região sofre com essa tragédia ao mesmo tempo. Novelas e programas humorísticos tratam aspectos genuinamente nordestinos de uma forma estereotipada. Alguns estereótipos observados pelo autor de *A invenção do Nordeste* dizem respeito ao sotaque nordestino, a seca, o fenótipo dos habitantes do Nordeste, entre outros exemplos de discursos que fomentam o processo de estereotipização. Nesse sentido, o autor explica que:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à 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.¹⁸³

¹⁸²BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 73.

¹⁸³ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 32, p. 30.

Um dos estereótipos frequentes em filmes sobre o Nordeste é o contexto da seca e suas mazelas para a população que vive no sertão nordestino. O então chamado Cinema Novo¹⁸⁴ têm em sua proposta exatamente fazer filmes com a temática do sertão e seca nordestinos, em uma atitude de denúncia dessa situação. Exemplo desse posicionamento são os filmes *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, 1964), *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1964) e *Os Fuzis* (Ruy Guerra, 1964). Esses filmes fazem parte de uma idealização de Nordeste em que predomina o cenário de seca, no entanto, essa abordagem cinematográfica não foi a primeira arte a aprofundar esse tema em suas obras. A Literatura foi precursora do cinema no sentido de enfatizar temas ligados às peculiaridades regionais e climáticas da região nordestina como pano central de seus enredos. Em relação à Literatura Piauiense, o pesquisador Pedro Pio Fontineles Filho em sua Tese de Doutorado¹⁸⁵ relata que existia um modelo de se escrever romance no contexto do Piauí, em que se predomina a seca e a figura do vaqueiro como sendo personagens que representam a “cultura piauiense”. Nesse sentido, segundo Fontineles, a obra que inaugurou essa temática de seca como cenário central do romance piauiense foi o livro *Ataliba, o vaqueiro*, de Francisco Gil Castelo Branco. A partir dessa obra outras obras se sucederam com esse tema da seca, como enfatiza o escritor Francisco Miguel de Moura ao afirmar que a literatura piauiense se volta para o rio, a seca, o boi entre outros elementos ligados ao contexto climático. Porém, ao analisar a obra de O. G. Rego de Carvalho, Fontineles observa que o autor parecia querer se distanciar dessa tradição literária do Piauí. Sua obra é mais intimista, subjetiva, abordando temas universais como o amor e a morte. O Sertão ainda se faz presente na sua escrita, porém com menos protagonismo que nas obras de outros autores piauienses.

Em se tratando de cinema, entre os anos 1990 e 2000 os temas dos filmes sobre o Nordeste vão sofrer mudanças dentro do contexto da *retomada* do cinema nacional. O sertão ainda vai servir de pano de fundo para as narrativas fílmicas, no entanto, os enredos dos filmes vão discutir questões mais individuais, mais intimistas, como é o caso do filme *Cipriano*. Logo na primeira cena do longa, o estereótipo de sertão nordestino seco, sem vida, sem água, é descaracterizado, pois a personagem Vicente aparece imerso nas águas

¹⁸⁴ Cinema Novo é um movimento cinematográfico brasileiro, destacado pela sua crítica à desigualdade social que se tornou proeminente no Brasil durante os anos 1960 e 1970. O Cinema Novo se formou em resposta à instabilidade racial e classista no Brasil. Influenciados pelo neorrealismo italiano e pela *Nouvelle Vague francesa*, filmes produzidos sob a ideologia do Cinema Novo se opuseram ao cinema tradicional brasileiro de até então, que consistia principalmente em musicais, comédias e épicos ao estilo “hollywoodiano”.

¹⁸⁵ FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **A letra e o tempo**: a escrita de O. G. Rego de Carvalho entre a ficção e a história da literatura. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. 337f.

de um rio, contando em primeira pessoa, no futuro, os fatos que serão mostrados no filme. A água representa para Vicente um fim e um recomeço, pois é nela que ele faz reflexões sobre sua vida e seu relacionamento com a irmã, Bigail, e especialmente com o pai, Cipriano. Há um monólogo de Vicente, dentro da água, que exemplifica sua relação com seu pai e a noção de recomeço em sua vida:

Vocês estão aqui é ‘pra’ eu falar de Cipriano, pai que eu tinha renegado, mas que, sobrevivendo à sua sina, hoje guardo a memória apurada. Minha voz já essa voz que se entende, meu corpo já se controla em calmaria. Roupa de promessa que eu usava já deixei queimar e com isso posso voltar ao passado e de lá contar ‘pra’ vocês a história de Cipriano como presente fosse. História que também é minha e de minha irmã.¹⁸⁶

Portanto, a imagem de um Nordeste seco, sem vida, não é explorada no filme, pelo contrário, são muitas as cenas dos personagens na água, seja no rio, ou nas águas do mar; a ação dos personagens em sair de casa rumo à jornada de chegar ao litoral, pois apenas lá o pai, Cipriano, teria descanso após sua morte, demonstra que não só de discurso de seca e falta de água as narrativas sobre o interior nordestino podem ser demonstradas por meio da sétima arte. A fala da filha, Bigail, refere-se a esse desejo do pai de ser enterrado perto do mar: “Em quaisquer das formas é defronte ao mar que ele deve ser enterrado, não aqui.” O filme termina na cena dos filhos, após a morte do pai, nas águas do mar, em uma clara alusão ao recomeço na vida deles, especialmente na vida de Vicente, pois fica subentendido que ele recuperou sua sanidade mental e corporal após a morte do pai: “Minha voz é a voz que se entende, meu corpo já se controla... meu riso não é mais de louco. Desde aquele dia [da morte e enterro do pai] já sentia minhas calmarias.”¹⁸⁷

Outro estereótipo ligado à representação de ser nordestino é a roupa de vaqueiro. Feita de material de couro, retratando as vestimentas típicas de uma determinada classe social habitante do interior nordestino. O personagem de Cipriano constantemente é apresentado no filme com essas vestes. Especialmente em cenas de memória de Vicente e quando da viagem da família em busca do mar. Há cenas que mostram o vaqueiro Cipriano, com seu chapéu de couro, montado no jumento, tendo o sertão como pano de fundo. Essa imagem do vaqueiro remete à identidade nordestina, já está no imaginário coletivo quando se fala em Nordeste, porém o filme trata essa identidade de uma forma singular, sem recorrer a estereótipo. E, pelo contrário, a imagem demonstrada do vaqueiro guarda a naturalidade da vida no sertão nordestino, sem enaltecimento, porém sem desprestígio.

¹⁸⁶ Fala do personagem Vicente, *Cipriano*, 2001.

¹⁸⁷ Fala do personagem Vicente, *Cipriano*, 2001.

Outra veste que nos chama a atenção no filme *Cipriano* é do filho Vicente, sempre vestido de marrom, claramente pagando uma promessa. Além de remeter ao signo religioso, a roupa de Vicente caracteriza um aspecto da identidade nordestina, pois o uso de roupas de determinada cor é uma atitude comum, especialmente nas cidades interioranas do Nordeste, para demonstrar a fé e ao mesmo tempo representar essa ligação que o ser nordestino possui ao externar sua religiosidade, não ficando apenas na esfera do subjetivo, mas extrapolando essa esfera, porque, para quem é adepto dessa prática de vestir roupas de determinadas cores, não basta dizer que se está vivenciando um sacrifício, é preciso que todos saibam que o indivíduo está em penitência.

As mulheres no filme *Cipriano* vestem roupas que nos fazem lembrar de vestimentas do início do século XX, pois as mesmas usam longos vestidos, saias rodadas, pouco ou nenhuma joia, no máximo um terço colocado em volta das mãos, remete a uma parcela menos favorecida da população brasileira. As rezadeiras e a filha Bigail são as mulheres representadas no filme. Bigail usa roupas simples e discretas, porém, quando da viagem da família rumo ao litoral, ela usa roupas mais elaboradas. Há um lenço em volta de sua cabeça, rememorando as lavadeiras e funcionando como uma espécie de proteção ao sol. Suas roupas lembram as vestimentas usadas pelas mulheres à época do cangaço no Nordeste, porém em uma perspectiva mais real e não estereotipada como vista em alguns filmes, séries ou telenovelas. Já as rezadeiras vestem roupas aparentemente simples e na cor branca, pois essa cor remete também à religiosidade e à identidade cultural dessa parcela da sociedade nordestina. Alguns alunos lembraram que além do marrom observado nas roupas de Vicente, o branco, dependendo do mês e da intenção de quem o veste, remete tanto ao aspecto cultural como à manifestação da religião do povo nordestino. Branco é a cor atribuída às devotas de Santa Maria e existe sobretudo no interior do Nordeste um mês dedicado a homenagear essa santa e ao mesmo tempo pagar uma promessa a ela. É o mês de maio, mês de Maria como é conhecido, mês das noivas, enfim, um mês que para a cultura nordestina remete à devoção a Santa Maria do credo católico. A imagem abaixo faz parte de uma cena do filme *Cipriano* e ilustra a imagem das velhas rezadeiras em frente à casa da família principal do longa. Elas entoam cânticos em prol da alma de alguém que está prestes a morrer:

Figura 8
Imagem das rezadeiras em frente à casa de Cipriano



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

Essa imagem das rezadeiras vestidas de branco lembra figuras angelicais e são até comentadas pelo personagem Vicente, que as compara a anjos. Pode ser que a intenção do diretor do filme tenha sido essa, relacionar símbolos da religião católica ao aspecto cultural nordestino na figura dessas senhoras que cantam músicas que evocam a vida pós-morte, pois elas estão vestidas de branco, em uma clara alusão à devoção a Santa Maria, mãe de Jesus e uma das principais santas cultuadas na religião católica, sob vários nomes.

Uma outra imagem estereotipada, porém, denunciadora de um grave problema ligado à seca nordestina, é a da migração. Já está enraizado no imaginário coletivo de muitos brasileiros a cena do nordestino, morador do sertão, a pé ou no lombo de um jumento, atravessando a caatinga, quase morto de fome e sede, em busca de um lugar para sobreviver ou apenas em busca de água. Essa imagem aparece automaticamente e provavelmente é fruto de discursos da mídia televisiva, que constantemente injeta imagens de um sertão nordestino seco e sem vida, criando, consciente ou inconscientemente, no imaginário de quem vê essas cenas, a percepção de que o Nordeste é feito apenas de seca e pobreza. A literatura também proporcionou essa imagem de um Nordeste agressivo, que não tem piedade de seus habitantes. No livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a imagem retratada o interior nordestino: seco, opressor, sem perspectivas de sobrevivência. Para a transposição da obra literária para o cinema, não houve muita mudança nesse retrato do sertão nordestino. Não vemos o livro ou o filme em um contexto de estereotipização deliberada desse grave problema nordestino, que é a seca. No entanto, devemos salientar o momento em que as duas obras foram criadas. O filme, feito nos anos 1960, reproduz o

sentimento de crítica e denúncias de alguns cineastas em relação ao descaso governamental pelas áreas interioranas do Brasil. O livro é apenas um dos muitos retratos que caracterizam a região. O autor escolheu a seca por entender que é uma peculiaridade problemática da região e que mereceu ter seu espaço na literatura, assim como a romancista Raquel de Queiroz fez em seu livro *O Quinze*, onde a autora relata a crise causada no Nordeste devido à grave seca dos anos 1915.

No entanto, a migração da família, no filme *Cipriano*, se dá pela busca de um local para enterrar o pai, e não motivada por questões econômicas ou sociais. Pelo contrário, o tema da seca não é explorado no filme de Douglas Machado. Ele prefere fazer uma narração intimista, focando nas personagens e seus dilemas. Por vezes a história do filme se torna complexa pois segue a cronologia dos sonhos do personagem Cipriano, e os sonhos, por sua vez são, elementos de difícil compreensão ou interpretação. Essa abordagem não convencional dos aspectos ligados à paisagem nordestina interiorana e seus habitantes também nos chamou a atenção e motivou a escolha do filme para analisa-los com nossos alunos, pois não só de seca e miséria são feitas as narrativas do sertão, felizmente. Portanto, propor um trabalho que busque essa identidade do ser nordestino se torna um tema complexo porque o próprio nordestino carrega um certo preconceito de seu lugar de origem, fruto desse discurso de diminuição da região nordestina face a outras regiões do país.

Traçando-se um paralelo entre a ideia de Albuquerque Júnior, que concebe o Nordeste como “invenção”, o sociólogo Zygmunt Bauman também observa que a identidade é algo inventado, e não descoberto. Em seu livro *Identidade*, Bauman vê as questões identitárias como “alvo de um esforço, ‘um objetivo’”¹⁸⁸, ou seja, algo que ainda se deve construir, e essa construção, como Albuquerque Júnior percebeu, está muitas vezes aquém dos interesses e objetivos de quem está inserido em um determinado grupo ou classe e pode ser construída, como aconteceu com a identidade nordestina, pelos discursos, imagens, enunciados, que “direcionam comportamentos e atitudes em relação ao nordestino e dirigem, inclusive, o olhar e a fala da mídia”¹⁸⁹.

Esses discursos, como apontou Michel Foucault, são excluídos por um grande sistema, que ele chamou de “vontade de verdade”. Esse sistema exerceria uma coerção sobre os demais discursos, pois para o autor “o discurso não é simplesmente aquilo que

¹⁸⁸ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 22

¹⁸⁹ ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 32.

traduz as lutas, ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar”¹⁹⁰. Nessa disputa de poder entre vários discursos sobre o Nordeste, aquele que “venceu” foi o discurso científico, sociológico, institucional, externo à região, que trata o Nordeste como região atrasada, subdesenvolvida, que mina o potencial de crescimento do resto do país. Porém, essa narrativa não é aleatória. Ela carrega a dominação implícita ao lado do sentimento de inferioridade do nordestino. No entanto, concordamos com Albuquerque Júnior no sentido de entender o porquê dos nordestinos se apropriarem também desse discurso de inferioridade, se indignarem contra ele, no entanto, se colocando como vítimas desses discursos, quando o cerne da questão seriam as relações de poder advindas desses discursos.

Tentar superar este discurso, estes estereótipos imagéticos e discursivos acerca do Nordeste, passa pela procura das relações de poder e de saber que produziram estas imagens e estes enunciados clichês, que inventaram este Nordeste e estes nordestinos.¹⁹¹

Diante dessas reflexões sobre cultura e identidade, onde cultura está cada vez mais difícil de definir, e a percepção de que a identidade está em crise, percebemos o quão é importante, se não urgente, discutir essas noções com os alunos, por meio de uma mídia já bem familiar a eles: os filmes. E, como já assinalamos, os filmes escolhidos trazem esses elementos culturais e identitários do Nordeste, mais especificamente do interior do Piauí.

Entrar no campo das discussões sobre representação é uma tarefa árdua em se tratando de entender esse conceito aliado aos estudos sobre identidade e cultura. Os estudos voltados para esse tema estão inseridos, segundo o pesquisador Roger Chartier, em meio à crise do paradigma estruturalista, que buscava identificar as estruturas e as relações que comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais e constroem as formas de discursos, todo esse processo à revelia da percepção e das intenções dos indivíduos¹⁹². E foi justamente essa crise do paradigma estruturalista, segundo Chartier, que ensejou o surgimento de estudos e abordagens históricas voltadas para restaurar o papel dos indivíduos na concepção da sociedade:

O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as

¹⁹⁰FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 10.

¹⁹¹ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 31.

¹⁹²CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos.¹⁹³

Para compreender o conceito de representação dentro da abordagem histórica, analisaremos como Chartier trabalha essa noção, uma vez que a representação é um dos temas centrais em sua obra. Em seu artigo *História hoje: dúvidas, desafios, propostas*, ele cita três maneiras de se perceber a representação: a primeira são as *representações coletivas* que “incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”¹⁹⁴. A seguir, as representações seriam as formas de exibição do ser social ou do poder político, que se revelariam por meio de signos e “performances” simbólicas através da imagem, do rito ou da “estilização da vida”. Por fim, Chartier observa a representação como a “presentificação” em um representante (indivíduo ou coletividade, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder, sendo, portanto, dotado de continuidade e estabilidade.

Dentre esses três tipos de representação que o autor aponta, a primeira, que diz respeito à percepção pelos indivíduos dos esquemas de classificação, julgamento e ação das divisões do mundo social, julgamos a que mais se aproxima do objetivo deste trabalho, o de perceber como as representações do ser nordestino nos filmes *Cipriano* e *Ai que vida!* (re) constroem aspectos relacionados à cultura e a identidade nordestina. Ronaldo Cardoso Alves também trabalha o conceito de representação. Em seu livro já citado por nós, *Representações sociais e a Construção da Consciência Histórica*, ele analisa a gênese do conceito de representação, desde os primeiros estudos sobre esse tema, pesquisados por Émile Durkheim, no início do século XX, até a abordagem sob o prisma da Psicologia Social, de Serge Moscovici. Cardoso Alves aproxima sua teoria da representação às ideias de Moscovici sobre representação social, ou seja, ele se “propõe considerar as representações como fenômeno que ocorre com os indivíduos e os diferentes grupos sociais nos quais se relacionam, cotidianamente”¹⁹⁵. Para o autor, os grupos sociais têm importância na construção do conhecimento, especialmente ligado ao senso comum, e não servem apenas como receptáculo das instituições e da ideologia dominante, como Estado, igreja, classe social ou mesmo a escola.

Nessa perspectiva, estudar representações sociais implica adentrar a densidade de um mundo que (re) apresenta os seres humanos em seus

¹⁹³ CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p. 102.

¹⁹⁴ Idem, p. 108.

¹⁹⁵ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Curitiba: CVR, 2018, p. 24.

pensamentos, formas de estar e compreender o mundo, questionamentos, opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas. Portanto, as representações se tornam sociais quando consideram todos os aspectos da sociedade, principalmente o senso comum.¹⁹⁶

Esse conceito de representação social de Alves, em que grupos e indivíduos têm autonomia para a construção de seu conhecimento, se adequa à compreensão que Chartier faz sobre representação coletiva, em que os indivíduos não estão apáticos aos acontecimentos em sua volta, pelo contrário, eles os percebem e agem sobre eles. Alves salienta que essas representações sociais se originam de encontros das pessoas em diferentes espaços nos quais habitam diariamente, a escola é só mais um dentre tantos espaços.

Escrever um trabalho que trate de identidade na contemporaneidade torna-se um desafio, uma vez que se percebe uma crescente fluidez na noção de identidade. Essas identidades fluídas são observadas no livro *Ensino de história e consciência histórica*, de Luís Fernando Cerri. Nele, o autor traça um paralelo entre a crise da pós-modernidade e a dificuldade em se perceber identidades em uma sociedade fluída, onde as mudanças de ordem dos fatores de pertencimento são constantes¹⁹⁷. Se no século XIX até meados do século XX, o conceito de identidade estava associado à coletividade e amor à pátria, a partir do final do século XX e início do XXI, a identidade coletiva, ou nacional, não mais cabe como paradigma de aprendizagem escolar, visto que as identidades são múltiplas e pouco predispostas a fazer a glorificação do Estado. O autor aborda uma questão pontal e importante em sua análise sobre o papel do aprendizado e as identidades na pós-modernidade, que é: “como formar autenticamente a identidade do aluno na ausência de uma identidade global, sobreposta a todas as outras, como era o caso da identidade nacional?”¹⁹⁸. Para o pesquisador, a resposta para esse questionamento seria o fomento à consciência histórica sobretudo entre os alunos. Porém, esse tipo de consciência não seria ensinada na escola, uma vez que o aluno, segundo Cerri, já teria sua própria consciência formada antes de chegar à escola.

O papel da escola e do professor é permitir o diálogo, o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação dessa consciência. É nesse diálogo entre professores e alunos que temas como identidade são trabalhados, porém o ensino de história

¹⁹⁶ ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CVR, 2018, p. 25.

¹⁹⁷ CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

¹⁹⁸ CERRI, Luís Fernando. Op. cit., p. 109.

se vê diante de um desafio que é trabalhar as identidades para além de seu objetivo inicial, que era a formação da cidadania¹⁹⁹. Segundo o pesquisador, a aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla, onde cabem a identidade nacional, a regional, a local, a individual. Nos deteremos, ao longo deste estudo, às representações das identidades ligadas à regionalidade, à localidade e à individualidade por percebermos que a identidade nacional, ou coletiva no sentido de pertencimento global, é um tema em crise e aquém dos interesses dos alunos, e, como identificamos o ensino como parte da vida dos estudantes, achamos por bem tratar de questões mais próximas a eles, pois:

Saber história não basta para que esse conhecimento seja útil à vida dos aprendizes. A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa **experiência pessoal** ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas.²⁰⁰

Essa “experiência pessoal”, citada por Cerri no trecho acima, dialoga com o conceito de consciência histórica exemplificado por Jörn Rüsen, pois, para o estudioso alemão a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa com significância, que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas **experiências individuais** e coletivas²⁰¹.

Com relação aos filmes analisados, percebemos alguns aspectos que sugerem a cultura e a identidade nordestina no que diz respeito à fala, ao vestuário, à religiosidade, entre outros. No filme *Cipriano*, as roupas das personagens dizem muito sobre o que é ser nordestino: o personagem Vicente, vestido de marrom, remete à religiosidade nordestina, mas também a um aspecto da cultura. Há uma lembrança em alguns de nossos alunos referente a um familiar vestido de marrom, porque estava pagando uma promessa a um importante santo da religiosidade nordestina – São Francisco. Essa identificação se faz de imediato quando o filme inicia, pois os alunos percebem que um aspecto de seu cotidiano, ou de alguns parentes mais próximos seus, está representado na tela de projeção do filme. Aprofundaremos nessa questão da religiosidade nordestina - como ela foi representada nos filmes e de que forma ela pode (re) construir aspectos ligados à cultura e à identidade

¹⁹⁹ CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p.115.

²⁰⁰ Ibidem, p. 117, grifos nossos.

²⁰¹ RÜSEN, 2001, *apud* SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301, grifos nossos.

nordestina - no capítulo 3, *Para além das vivências: representações políticas, de gênero e religiosas na tela*.

A última pergunta de nossas questões realizadas aos alunos após assistirem aos filmes era saber se a noção de ser nordestino podia ser percebida por meio dos filmes, em seus aspectos culturais e identitários. Quase todos os alunos responderam que sim, os filmes podem ser vistos como representação da cultura e da identidade nordestina. Para complementar suas respostas, os estudantes citaram que a cultura nordestina é mostrada nos filmes, o lugar (sertão nordestino), o modo de falar, as comidas típicas, “mostra bem como agimos”, escreveu o aluno Roberto. Nos chamou a atenção duas respostas de dois alunos. O primeiro (Renato) relatou que “ser nordestino é ser engraçado, viver do seu modo”, outro aluno (Marcelo) escreveu: “sim, porque o nordestino tem seu jeito de ser, seu jeito de falar, seu jeito engraçado”. Percebemos que uma característica da região, o humor de seus habitantes, não passou despercebida pelos alunos, mesmo eles relacionando essa característica a um aspecto da cultura. A lembrança do humor em forma de palavras e gestos é aguçada especialmente quando eles assistem o filme *Ai, que vida!*, que é uma obra declaradamente de cunho humorístico.

Nessa questão, mais uma vez as peculiaridades climáticas e regionais são citadas pelos alunos como aspecto cultural e de identidade. Colocaram a seca, o clima quente e seco, pouca água, desertos intensos, mesmo que os filmes não amplifiquem esses aspectos, alguns alunos os citam porque já está no imaginário de algumas pessoas que habitam o Nordeste, e os de outras regiões do país, como vimos por meio da pesquisa de Albuquerque Júnior, a referência ao Nordeste como um lugar seco e sem vida. Houve uma resposta de um aluno que julgamos ser o objetivo de nossa pesquisa com o uso de filmes em sala de aula. A aluna Raquel respondeu: “sim, pois dá mais ideias de Nordeste, pois eu pensava que nordestino só falava um pouco diferente”. Por essa resposta, podemos observar que, por meio dos filmes vistos, o aluno conseguiu perceber que “ser nordestino” vai além do simples fato de falar diferente dos demais habitantes de outras partes do Brasil. Essa diferenciação pode ser vista por meio da religiosidade, do modo de se fazer política nas cidades interioranas, por meio do modo de se vestir das personagens, a própria paisagem nordestina, entre outros aspectos. A resposta dessa aluna exemplifica nossa proposta através dessa pesquisa, a de aguçar a percepção em nossos alunos de elementos de representatividade do ser nordestino por meio de filmes.

Outra resposta interessante do aluno Jorge diz respeito à comparação que ele fez entre o lugar que ele mora e os lugares mostrados nos filmes: “sim, mas eu acho que é uma

versão mais de pessoas do interior, não mostra tanto minha realidade como um garoto da cidade. ” Ele reconhece que são duas espacialidades completamente diferentes – interior, cidade – e que a localidade mostrada nos dois filmes não diz respeito à vivência cotidiana desse aluno, que mora em uma capital, onde os aspectos religiosos, por exemplo, são menos manifestados em forma cultural do que em uma cidade pequena do interior nordestino, assim como verificamos no filme *Cipriano*, ou que as manifestações políticas não estejam tão enraizadas como as que foram demonstradas no filme *Ai, que vida!*. A percepção dessa diferenciação é importante para que os alunos notem a pluralidade dos elementos que formam nossa cultura e nossa identidade, e ainda que esses elementos não estão cristalizados ou enclausurados em conceitos, pelo contrário, queremos que eles observem que os aspectos culturais e identitários são dinâmicos, fluidos, podendo ser (re)construídos por meio da linguagem fílmica por exemplo.

Os alunos conseguem também perceber quais características tornam um filme “nordestino”. Geralmente relacionam ao clima da região ou ao modo de falar de seus habitantes, como relatou a aluna Bianca: “o filme nordestino é diferente dos outros por causa do clima e o modo de falar das personagens. ” O fato do clima da região ser constantemente lembrado nos remete ao imaginário, como citamos, mas também às várias visões de Nordeste que os alunos tiveram contato ao longo de suas vidas, seja por meio de novelas, filmes, músicas, onde a região é retratada, na maior parte das vezes, em uma perspectiva de seca, de fome, de miséria. São os discursos de Nordeste, citados por Albuquerque Júnior, que moldaram a forma como as demais regiões do país veem a região nordestina aliada à percepção dos próprios habitantes da região, que ao confirmar esses discursos, ou negá-los, reforçam os estereótipos de Nordeste. São esses estereótipos que tentamos desmistificar em nosso trabalho. Estereótipos ligados às noções de Nordeste, religiosidade, cultura, linguagem dentre outros.

Figura 9
Imagem do sertão nordestino apresentada no filme *Cipriano*



Fonte: filme *Cipriano*, 2001.

A imagem é uma das muitas que fazem referência ao sertão nordestino. O diretor fez questão de enquadrar a casa ao fundo da imagem e valorizar os aspectos naturais do lugar. Em linguagem cinematográfica, esse enquadramento se chama plano longo, onde, na cena do filme, são mostrados o maior número de elementos possível: terra, céu, árvores, casa. Esses planos longos são bastante comuns no filme *Cipriano*, pois o diretor faz questão de enfatizar elementos que caracterizam o interior do Nordeste, porém, sem apelos desnecessários aos problemas da região. A direção de fotografia do filme *Cipriano* teve o cuidado de fazer esses enquadramentos valorizando o sertão, porém sem desmerecê-lo ou menosprezá-lo.

Os percursos feitos até o momento perpassam peculiaridades relacionadas à cultura e identidade nordestina. Percebemos que tentar enclausurar essas noções de âmbito cultural e identitário em uma explicação fechada é no mínimo complicado, uma vez que esses aspectos são fluídos e sofrem constantes processos de hibridação, ou seja, mudam, se reelaboram, se (re) constroem, pois eles fazem parte da vivência humana, em constante mutação, por mais que custemos a perceber. Neste capítulo, elencamos, na análise dos filmes escolhidos para esse estudo, os aspectos ligados especialmente à fala, o modo de falar peculiar de nossa região, especialmente do interior, e abordamos uma característica tipicamente nordestina, que é a vestimenta de certos personagens dos filmes (o vaqueiro, com sua roupa de couro e as vestes marrons de outra personagem numa alusão à religiosidade). Por meio desses elementos, observados nos filmes, pudemos notar, entre nossos alunos, que percebem as particularidades como parte da cultura e identidade

nordestina, porém, em muitos casos, os estudantes não se sentem parte dessa identificação cultural.

Essa falta de sentimento de pertencimento pode ser motivada por vários fatores. Um deles está ligado ao processo que o estudioso Canclini associou ao desaparecimento das culturas regionais em nome de uma cultura homogênea global. Portanto, nossos alunos estão inseridos nesse processo, em que cada vez mais as culturas regionais, locais estão dando lugar a um entendimento de cultura em âmbito global. Porém, essa percepção da desvalorização da cultura local em face de uma cultura mundial não invalida o estudo daquela, pois um de nossos objetivos, nesta pesquisa e como educadores, é mostrar aos alunos que esses elementos culturais estão impregnados em seu cotidiano, mesmo que não percebam ou não se sintam representados por eles. Queremos que nossos alunos conheçam essas peculiaridades culturais e identitárias para poderem se posicionar perante elas. Se esse posicionamento for negativo, não cabe a nós, professores, definirmos. Porém, se por meio dessas análises, que partem dos filmes, a consciência histórica de nossos alunos for aguçada, nosso trabalho terá feito sentido, pois entendemos o Ensino de História aliado ao entendimento do que é consciência histórica. No entanto, concordamos com o pesquisador Martins, no sentido de que nós professores não ensinamos nossos alunos a ter consciência histórica e sim oferecemos caminhos para que eles possam desenvolver essa consciência.

E para suscitar ou incentivar uma base de consciência histórica em nossos alunos, as análises referentes aos aspectos políticos, religiosos e de gênero se fazem necessárias, uma vez que esses temas dizem respeito também ao cotidiano de nossos estudantes, para além da sala de aula. Queremos incentivar nossos alunos a pensar essas questões não apenas em ambiente de sala de aula, pois a vida deles extra muro da escola também é importante e deve ser refletida por ele, o aluno, até para entenda as nuances sociais em que está inserido. Compreender a realidade que o cerca e da qual ele faz parte é importante para que nossos discentes possam se posicionar e saber que também são componentes importantes da sociedade. Nesse sentido, analisamos as representações que os filmes fazem desses tópicos (política, religiosidade, gênero) aliado ao entendimento dos alunos acerca desses pontos, para, assim, entendermos como essas representações (re) constroem aspectos do ser nordestino, especialmente entre nossos alunos.

CAPÍTULO 3: PARA ALÉM DAS VIVÊNCIAS: representações políticas, de gênero e religiosas na tela

Um povo se exprime tanto pela sua maneira de conceber, de praticar, de viver a política quanto por sua literatura, seu cinema e sua cozinha. Sua relação com a política revela-o, da mesma forma que seus outros comportamentos coletivos.
202

*Meu anjo da Guarda
eu quero saber do dia
e da hora que eu é de
morrer... eu é de
morrer quando Deus
for servido, o meu
anjo da guarda meu
Jesus querido.
Meu Jesus querido do reino da glória...
me dê meu rosário que eu quero ir mimbora.
Eu quero ir mimbora lá pro céu também...
Deus me dê a glória lá para sempre, amém!* 203

Cícero Filho, diretor do filme *Ai, que vida!*, relatou, em uma entrevista a um programa de auditório²⁰⁴, que escolheu o tema de disputas políticas como enredo central de seu filme porque vê na forma como o nordestino “vive” a política como algo peculiar, entranhado de significado cultural. A percepção do diretor é tema que o estudioso René Rémond trata em seu livro *Por uma história política*, e, para o pesquisador, os aspectos políticos, o modo como determinada sociedade “faz” política, caracteriza essa sociedade tanto quanto seus aspectos literários, ou peculiaridades da cozinha, como demonstra a passagem acima que escolhemos para abrir esse capítulo. Já o enredo de *Cipriano* volta-se para particularidades da religiosidade nordestina, e um desses aspectos é notado pela presença de um grupo de mulheres que cantam músicas que serviriam para a passagem da vida para a morte. Esses cânticos são chamados de incências, bastante comuns no interior nordestino, cujo trecho, transcrito na epígrafe, revela a conformidade com a morte devido ao fato de se ter a certeza de que o céu, “o reino da glória”, está acessível. Portanto, nossa proposta neste capítulo é tratar de tópicos relacionados aos traços políticos bem como aos aspectos religiosos e espaciais que caracterizam a região Nordeste, a partir do enredo dos filmes de nossa análise, aliada às noções de nossos alunos sobre esses temas. Faremos análises das práticas políticas, mostradas nos filmes, com o contexto atual do se “fazer”

²⁰² RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 449-450.

²⁰³ Canto das rezadeiras no início do filme *Cipriano*. Esse canto se chama incência e serve como uma passagem para a morte do personagem.

²⁰⁴ A entrevista foi concedida ao programa de auditório do apresentador Jô Soares, a entrevista completa está no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=RChKIunwvPQ>.

política, associada à percepção dos alunos em relação à essa temática. Demonstraremos como o espaço “Nordeste” foi apresentado no filme e fazer a interconexão entre o que os alunos viram em tela e o que eles entendem por Nordeste, e como se trabalha essa espacialidade em sala de aula. Por fim, buscaremos os traços religiosos, apontados nos filmes, fazendo uma correlação com a religiosidade dos alunos (ou a não prática dela).

3.1. Um interior esquecido? Práticas políticas ontem e hoje

O enredo do filme *Ai, que vida!* gira em torno das disputas eleitorais em uma cidade fictícia no interior do Nordeste. No longa percebemos práticas abusivas daqueles que pretendem concorrer às eleições na cidade, a exemplo da entrega de medicação em troca de voto feita pelo personagem Zé Leitão, prefeito e candidato à reeleição na fictícia cidade de Poço Fundo. Observamos muitas cenas no filme que demonstra o descaso do poder público para com a população, em uma espécie de esquecimento do que é prioritário para a sobrevivência de uma comunidade: hospitais bem equipados, escolas estruturadas, oferta de emprego etc. Esse interior esquecido muitas vezes só é lembrado quando o período de eleições começa, especialmente as municipais. Essas práticas políticas, de esquecimento e lembrança conveniente do que é necessário para o funcionamento de uma cidade, não apenas do interior, são ações que provém de um passado não tão distante, em que os municípios eram “governados” pelos coronéis cujas práticas similares as dos candidatos às eleições hoje, porém mediante o uso da força também no caso do modo de se fazer política dos coronéis no contexto nordestino.

O filme de Cícero Filho mostra o modo peculiar de se fazer “política” nas cidades interioranas nordestinas, com a presença de comícios, onde os políticos, candidatos às eleições, fazem discursos, contratam bandas, cantores para fazer os “showmícios”. Santinhos são distribuídos entre as pessoas presentes, cartazes com o nome e o número dos candidatos podem ser vistos, muitos correligionários vestem camisas que estampam a foto e a legenda dos candidatos que eles apoiam, enfim, todos esses elementos “clássicos” do modo de se fazer política estão presentes no filme.

Figura 10
“Showmício” com a presença de candidatos, eleitores e cartazes



Fonte: filme *Ai, que vida!*, 2008.

O filme *Ai, que vida!* mostra em dois momentos os eventos conhecidos como comícios. A imagem é o segundo comício do filme e nela observamos os elementos que caracterizam esses eventos: a presença de candidatos, correligionários e população em geral, muitos com roupas e cartazes contendo o nome do candidato, sigla e número do partido político. Tais práticas políticas que antecedem o dia das eleições eram bastante comuns não apenas no interior das cidades nordestinas, mas nos grandes centros urbanos aconteciam verdadeiros shows, com a presença de artistas consagrados que demonstravam seu apoio a determinado candidato.

Hoje, esses comícios de grande porte se tornaram escassos nos grandes centros urbanos sendo mais comuns em cidades interioranas do Brasil. Fizemos a primeira pergunta do questionário para os alunos sobre noções relacionadas ao modo de se fazer política na visão deles, partindo das práticas deles aos políticos que visitam os seus bairros ou comunidades na época das disputas eleitorais. Muitos discentes responderam de ser bastante comum a prática da distribuição dos folhetos com a foto e o número do partido político do candidato, os famosos santinhos, por parte dos candidatos às eleições em visita aos lugares onde os estudantes moram. Alguns alunos relataram a distribuição de cartas, que contém algumas propostas dos candidatos caso ganhem. O aluno João Henrique respondeu que os políticos em seu bairro fazem política “com cartazes, carro de som, eles fazem tipo de uma campanha para distribuir santinhos.” Nos chamou a atenção a quantidade de alunos citando a distribuição de dinheiro em troca de votos. 8 alunos

relataram a compra de voto como prática política e ligam esse fato aos aspectos negativos da política, a corrupção, a trapaça entre outras. Porém, o aluno Rafael respondeu que há a “compra de voto (não todos), dão santinhos”, para ele, a prática ilícita de se comprar voto não é comum a todos os candidatos, o que nos chama a atenção ao fato de que o que deveria ser regra acaba virando exceção, o fato de um político fazer sua campanha de forma honesta.

No universo de respostas dos nossos alunos, eles citaram como prática dos candidatos em época de eleições os discursos em lugares públicos (praças, ruas) em locais privados (casas de eleitores), trafegam em carros com som embutido pelas ruas dos bairros, transmitindo suas propostas de campanha, assim como andam nas ruas também a pé, cumprimentando os moradores, conversando com as pessoas, fazem também reuniões, carreatas, paródias de músicas, colocam cartazes em casas, muros. Essas práticas relatadas por nossos alunos não são muito diferentes das que eles notaram no filme *Ai, que vida!*, pois como o aluno Fernando respondeu: “ fazem igual no filme, distribuem cartazes, entregam cartinha, fazem festas, organizam várias atividades para o povo do bairro.” A resposta da aluna Vanessa exemplifica o paralelo entre o que eles viram nos filmes e a vivência dos discentes: “Eles passam nas ruas, eles prometem coisas que vão fazer na cidade, as pessoas pagas por eles seguram os cartazes, pessoas dançando etc., música e muitos discursos”.

Pelas respostas de nossos alunos e por meio da observação de como os políticos são retratados no filme, percebemos que muitas práticas políticas de ontem se fazem presente hoje, até as práticas corruptas, como a compra de votos, não está em um tempo distante do nosso, pelo contrário, está bastante presente não apenas como uma representação do modo de se fazer política, mas como uma prática quase que institucionalizada e ressoa no modo como nossos alunos enxergam a política em nosso país. Rodrigo assim define essa modalidade: “A política é representada por trapaças e político só ganha o que mente mais”. O aluno Paulo respondeu que: “eles fazem (política) de maneira quem prometer mais coisas ganha o voto e é eleito”. Ou seja, há um certo pessimismo em relação à política entre nossos alunos.

Esse sentimento pessimista pode ser alimentado devido aos diversos escândalos de corrupção que tiveram notoriedade em jornais, sites de internet e outros meios de comunicação. Nesse sentido, podemos afirmar que os estudantes não notaram nada de extraordinário no quesito práticas políticas apresentadas no filme *Ai, que vida!*. Para eles, houve pura e simplesmente a reconstrução praticamente fidedigna do que eles entendem

por paradigmas relacionados ao modo de se fazer política, especialmente nas cidades do interior nordestino, e que esses modelos não estão distantes ao que eles vivenciam ou presenciaram em seus cotidianos. Outra particularidade do filme em relação aos aspectos políticos é o fato dos políticos aparentarem apenas a dedicação aos problemas de suas comunidades em períodos eleitorais, como se no intervalo entre esses períodos ocorresse “esquecimento” por parte das autoridades aos problemas da população mais pobre. O filme serve nesse sentido como uma denúncia a esse esquecimento deliberado das mazelas que afligem diversas cidades do interior não apenas do Piauí. E demonstra como a população mais carente fica refém dessas práticas. Há uma personagem, dona Raimunda, cujo neto está doente e ela não conta com assistência do poder público para ajudá-la. Então ela apela para um dos candidatos à prefeitura da cidade, o candidato e atual prefeito Zé Leitão. Ele promete ajudá-la mediante a promessa de votar nele nas próximas eleições. Por meio desse enredo, observamos os mandos e desmandos dos que detém o poder político e econômico e a maneira como usam o poder para manipular o voto dos eleitores.

Consideramos importante analisar as representações políticas em nosso trabalho por entendemos que esse tema, política, não está defasado em relação aos temas históricos estudados na contemporaneidade. Entretanto, a história política tem ganho cada vez mais espaço, após sua perda de prestígio a partir dos eventos da Primeira Guerra, onde os fatores econômicos e sociais ganharam mais espaço na historiografia, e a perda de espaço, por outro lado, das questões relacionadas à história política. O historiador René Rémond fez a análise desse processo de queda e ascensão dos estudos políticos em seu livro *Por uma história política*²⁰⁵. Para ele durante séculos, a chamada história política, desfrutou entre os historiadores de total prestígio, explicado pelo fato de ser um tema “fácil” de se reconstituir uma vez que as fontes, escritas, estavam conservadas, classificadas, e o mais importante, acessíveis. Outro motivo que explicaria esse poder da história política era o seu próprio objeto de estudo, o Estado, entidade suprema e transcendente, sagrada até. Segundo Rémond, no Antigo Regime, a história ordenada era a vida e realizações do soberano e a exaltação da monarquia. Mesmo as revoluções que derrubaram os regimes monárquicos não destruíram a história política, foi mudado apenas seu objeto, pois ela voltou-se para o Estado e a nação:

consagrando daí em diante suas obras à formação dos Estados nacionais, às lutas por sua unidade ou emancipação, às evoluções políticas, ao

²⁰⁵ RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

advento da democracia, às lutas partidárias políticas, aos confrontos entre ideologias políticas.²⁰⁶

Essa história, voltada para o estudo da formação dos Estados nacionais, não era vista com bons olhos pelos historiadores que pretendiam fazer uma revolução no campo historiográfico. Essa revolução, que ocorreu especialmente na França, na primeira metade do século passado, em nome de uma história total, elegeu a história política como a primeira vítima a ser sacrificada em nome de uma reviravolta nos temas históricos para análise e estudo. Ela foi considerada por essa nova vertente da história, a chamada História Nova, segundo Rémond, como factual, subjetivista, psicologizante, idealista²⁰⁷. No entanto, o pesquisador observou que o retorno da história política se deu devido a uma série de fatores: a experiência das guerras que não podem ser explicadas apenas por fatores econômicos; as relações internacionais que interferem nos Estados e na vida dos povos; as crises econômicas que obrigaram o Estado intervir na economia; o desenvolvimento das políticas públicas, sugerindo que a relação entre economia e política são estreitas. O aumento das atribuições do Estado também explica esse ressurgimento da história política.

Os aspectos políticos de uma determinada região devem ser estudados por meio dos físicos e geográficos. Antes de falarmos sobre esse tema, vamos recordar alguns episódios que marcaram o “esquecimento” do Piauí no mapa do Brasil. Em 1998 os alunos de uma escola particular em Teresina perceberam que no livro dedicado ao Ensino Fundamental, da disciplina de Geografia, editado pela Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional, de Curitiba, não constava o estado do Piauí no mapa do Brasil. Esse erro gerou uma certa polêmica na época, pois esse “esquecimento” foi visto por alguns piauienses como uma tentativa de retirar o Piauí, literalmente, do mapa e das preocupações do governo brasileiro. Esse episódio não foi o único em que algum estado do Nordeste foi “esquecido” dentro do mapa do Brasil. Em 2014 o livro didático Projeto Ciranda, do município de Jundiá, interior de São Paulo, eclipsou os estados nordestinos do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Esses exemplos revelam o quanto o discurso estereotipado sobre a região Nordeste permeia, consciente ou inconscientemente, as pesquisas feitas fora da região, uma vez que os dois exemplos de livros didáticos, coincidentemente, não foram elaborados por editoras do Nordeste, ou por autores nordestinos.

Esse cenário de suposto “esquecimento” do Piauí do mapa do Brasil chegou a influenciar diretamente na produção historiográfica piauiense, segundo o estudo feito pelo

²⁰⁶ RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

²⁰⁷ RÉMOND, René. Op. cit., p. 15

professor/pesquisador Felipe Augusto dos Santos Ribeiro. Em seu texto *Um currículo para resgatar “histórias silenciadas”*: apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História, o pesquisador discorre sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do currículo da Secretaria de Educação do Piauí, e aponta esse episódio em que o Piauí foi “esquecido” do mapa do Brasil. Depois dessa gafe, foi realizada uma pesquisa à nível de mestrado, em que o autor discorreu sobre as narrativas de “piauiensidade”, em uma abordagem denunciativa de suposta pobreza política e cultural do estado do Piauí²⁰⁸. O pesquisador Pedro Pio Fontineles Filho, em sua Tese de Doutorado *A letra e o tempo: a escrita de O. G. Rego de Carvalho entre a ficção e a História da Literatura*²⁰⁹, também discorre sobre as narrativas de piauiensidade em uma perspectiva voltada para os aspectos da literatura, sobretudo na obra de O. G. Rego de Carvalho. Em sua pesquisa, Fontineles aborda como a figura do escritor piauiense de *Ulisses, entre o amor e a morte* é mesclada ao conceito de identidade piauiense, pois a *persona* do autor se destaca em detrimento ao indivíduo. Como cita Fontineles, quando da morte de O. G. Rego de Carvalho os jornais da época noticiaram o acontecimento cujas manchetes exaltavam o literato e a literatura piauiense em si: “Literatura Piauiense de luto”, assim se referiu o jornal *O Dia*²¹⁰. Na análise de Fontineles, a identidade piauiense seria algo dado, especialmente no momento em que se toma a figura de O. G. Rego como uma referência para a literatura e para a identidade do ser piauiense.

Essa imagem negativa sobre o Piauí se aprofundou, segundo Ribeiro, após a repercussão de uma série produzida pelo jornalista Mário Lúcio Franklin, publicada pelo jornal *Tribuna da Imprensa*. A série, intitulada “Rio Parnaíba: vida, morte e futuro do Piauí”, enfocava nos aspectos negativos da região, como seca, fome e miséria e foi lançada em 1961. No entanto, após o golpe civil-militar ocorrido no Brasil em 1964, em que os militares depuseram o então presidente João Goulart e instauraram uma ditadura. O objetivo do novo governo era forjar uma nova imagem de Brasil, de um país próspero, um “Brasil Gigante”. Seguindo essa vertente nova de governo, no Piauí, a imagem de estado atrasado começaria a ser reformulada em uma perspectiva mais positiva durante o governo de Alberto Silva. De acordo com a pesquisadora Cláudia Fontineles, a mudança na imagem do Piauí em cenário nacional ter ocorrido durante o governo de Alberto Silva não é obra

²⁰⁸ Dissertação de Mestrado defendida pelo pesquisador Paulo Gutemberg de Carvalho Sousa, intitulada: História e identidade: as narrativas de piauiensidade.

²⁰⁹ FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **A letra e o tempo**: a escrita de O. G. Rego de Carvalho entre a ficção e a história da literatura. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. 337f.

²¹⁰ OLIVEIRA, Luís Carlos. Literatura piauiense de luto. Jornal O Dia. Teresina, 10 nov. 2013, p. 05.

do destino ou acaso, como muitos apoiadores do ex-governador costumam dizer. Para Fontineles, Alberto Silva se alinhou ao projeto de nação brasileira, em que o país deveria crescer e mostrar esse crescimento para o mundo. Era uma época de otimismo do governo federal, sobretudo nos primeiros anos de ditadura. O ex-governador do Piauí foi indicado ao posto em 1971 e governou até 1975 em seu primeiro mandato. Silva iniciou um ambicioso projeto para alavancar a autoestima do povo piauiense por meio de obras de infraestrutura. Essa autoestima ajudaria a alicerçar a identidade piauiense, que por vezes se mesclou à própria identidade do ex-governador:

Ao inverter para propagador de identidade piauiense a imagem de “estrangeiro” que seus detratores ciaram de si, Silva passou a utilizá-la como escudo contra as críticas, fazendo o movimento inverso: de forasteiro tornava-se o mais ferrenho defensor da identidade piauiense. Nessa trajetória, atrela identidade ao lugar de nascimento, bem como à ideia de sentimento de pertencimento, propagando que mesmo tendo construído sua vida acadêmica e profissional fora do Piauí, a ele pertencia por nele ter nascido e com ele se identificar.²¹¹

Essa busca por uma nova imagem de Piauí, sobretudo a partir da década de 1970, é observada também pelo pesquisador Ribeiro. Ele comenta que as forças políticas locais buscavam estabelecer uma imagem de “Piauí Novo”, no esteio da imagem de “Brasil Grande” que ganhou respaldo durante a ditadura militar. Porém, ainda notamos, mesmo com essas iniciativas de alavancar a autoestima do estado, que o Piauí protagoniza discursos de menosprezo e desvalorização da região, a exemplo dos casos de omissão da imagem do estado nos mapas do Brasil como pontuamos. Portanto, propomos a exibição de filmes com conteúdo voltado a aspectos físicos da região por entendermos que esse estudo é uma importante modalidade de compreensão e percepção de que o Piauí, e o Nordeste, estão no mapa e possuem relevância para o contexto nacional.

Se a tarefa de produzir material didático sobre o Nordeste se mostra um tanto quanto problemática, pensemos no ensino dessa região em sala de aula, ministrado por professores que por vezes tem que encerrar esses erros editoriais, para um público que em sua maioria nasceu nessa região e que carregam em certa medida alguns estereótipos sobre esse espaço chamado Nordeste. Uma das maneiras de se combater esse “esquecimento” em relação aos estados nordestinos no mapa do Brasil é mostrando aos alunos que essa região está nas cartas cartográficas, sim. E mais, trazer para a sala de aula o maior número possível de recursos pedagógicos que reiterem essa premissa. O recurso escolhido para mostrar a região Nordeste aos nossos alunos, para além do livro didático, são os filmes.

²¹¹ FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A autoestima piauiense, os usos políticos e as repercussões na memória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, maio/ago. 2021, p. 11.

Particularmente, o filme *Cipriano* revela imagens de um interior nordestino cheio de vida, com a presença das plantas típicas do sertão nordestino, mostradas de uma forma poética, quase como um personagem à parte da trama. Por meio da observação desse filme, podemos discutir questões relacionadas à paisagem nordestina, o espaço que o Nordeste ocupa no mapa do Brasil enquanto região, as particularidades de fauna e flora, enfim, as possibilidades são muitas e variadas.

Por um longo tempo os historiadores viam os estudos em relação ao espaço, à região e à paisagem como um objeto fixo e imutável. Esse objeto não precisaria ser problematizado, era por si só um objeto evidente, constituído por uma realidade inquestionável. Nesse sentido, e segundo o historiador Albuquerque Júnior, “os historiadores, quase sempre, têm negligenciado o espaço como dimensão constituinte dos próprios eventos históricos.”²¹² Essa noção de perceber o espaço apenas “geograficamente”, reduzindo-se sua percepção aos aspectos físicos, aos condicionamentos naturais ou do meio, deveu-se à tradição historiográfica em que o espaço é pensado como o lugar da imobilidade. Para Albuquerque Júnior, a região, ou o espaço, não é uma realidade natural, econômica ou política apenas, e sim uma construção cultural que se faz a partir de outras dimensões, como por exemplo, o reconhecimento das subjetividades para determinado espaço. Uma região, um espaço, só existe porque os sujeitos que os habitam, ou detém poder sobre ele, o delimita e cria fronteiras para ele. Portanto, o autor pondera que os estudos sobre espaço e região, que ele considera como categorias sem diferenciação, devem perpassar a ideia de que estes elementos podem ser analisados para discutir o modo de pensar, de querer, de falar, de gostar, de preferir, de amar, de desejar, de olhar, de escutar, de cheirar, de sentir sabores e dores.²¹³

A presença da região, do espaço, da paisagem, é notória no filme *Cipriano*, quase como um personagem à parte dentro da narrativa. Podemos perceber, ao analisar o filme por meio da visão de Albuquerque Júnior, do espaço não serve apenas para ilustrar fisicamente o espaço em que a narrativa se passa, uma vez que este elemento é fundamental para o desenrolar da trama do filme, haja vista a história do longa girar em torno da família do personagem título e sua saga em busca do litoral para realizar o último desejo do pai: ser enterrado perto do mar. Ao longo da jornada, observamos as paisagens nordestinas interioranas, caracterizada pela predominância do bioma da caatinga:

Figura 11

²¹² ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, v. 10, n. 17, 2008, p. 56.

²¹³ ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. Op. cit., p. 61.

A flora nordestina em destaque no filme *Cipriano*



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

Porém, em contraste com a visão estereotipada de um Nordeste seco e sem vida, o filme é abundante também em imagens que retratam justamente o contrário: a presença de arbustos verdejantes, a água como elemento importante na vida das personagens, seja para encerrar a vida, no caso de Cipriano, ou para iniciá-la, é o que acontece para o personagem Vicente, cuja vida e consciência surgem nas águas do rio. Essa visão diferente de um sertão que já estaria em nosso imaginário é o que chamamos no cinema de quebra de expectativa, pois o que se espera de um filme que trata do interior nordestino é a demonstração de imagens que remetem à seca, à fome, à terra ressequida e aos nordestinos mostrados como miseráveis e sem perspectiva de uma vida melhor. O filme “quebra” essa visão ao mostrar um Nordeste vivo, verdejante, em que o elemento água se faz presente não como apenas uma necessidade urgente do sertanejo, mas de uma forma até poética.

Figura 12
Uma paisagem “diferente” de sertão nordestino



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

A figura 12 demonstra uma quebra de estereótipo em relação ao que se pensa e imagina sobre o sertão nordestino, uma vez que a imagem mostra as águas de um rio e a presença de árvores de médio a grande porte, revelando que não apenas por meio de narrativas de seca e pobreza que se pode contar histórias sobre essa parte do Brasil. No cinema, esse tipo de estratégia, de subverter algo que o espectador espera encontrar no filme, se chama quebra de expectativa e Douglas Machado usa esse recurso em vários momentos de seu filme a exemplo do narrador do longa ser uma pessoa com nítidos problemas mentais, porém que conta o enredo do filme do futuro, em que seu *eu* está “normalizado”. Deixar a cargo de uma personagem deficiente a narrativa do filme é uma quebra de expectativa do diretor, pois normalmente quem cumpre esse papel em um filme são as pessoas mais perspicazes ou até as mais sábias e geralmente dão uma lição ou efeito moral no final do filme. No caso de *Cipriano*, a “lição” é entendida pelos filhos não pode afirmar que seja uma moral para todos que o veem, pois a proposta do filme é fazer a narração de acontecimentos aparentemente simples da vida de uma família nordestina do interior e como esses acontecimentos reverberam em suas vidas. A paisagem do interior da região nordestina também está presente no filme *Ai, que vida!*. No entanto, o filme de Cícero Filho traz esse interior como pano de fundo e não de uma forma destacada como foi feito em *Cipriano*.

Fizemos uma pergunta em nosso questionário para os alunos sobre o que os discentes sabiam sobre a região em que vivem, em relação aos aspectos de clima, vegetação, relevo. O currículo da Prefeitura de Teresina orienta o estudo dessa região nas

aulas de Geografia, porém, os alunos têm contato também com esses estudos na disciplina de História. A maioria dos estudantes que respondeu ao questionário da pesquisa relacionou o Nordeste ao clima seco e quente, com poucas chuvas. O aluno Gustavo respondeu que: “no Nordeste não chega totalmente a ter seca, mas períodos mais quentes do que outros estados”. Ele entende que vivemos em uma região de clima predominantemente quente, porém, isso não caracteriza a região como uma área de deserto ou totalmente desprovida de chuvas. A aluna Bianca ratificou o pensamento do outro aluno: “o Nordeste não é seco, só é quente. A vegetação é normal como qualquer outra”.

Esse imaginário de Nordeste seco, sem chuvas, está por vezes tão entranhado na visão dos alunos que uma resposta nos chamou a atenção. O aluno Miguel respondeu que “o próprio nome já combina com a região por conta da seca”. Nesse caso, o aluno associou o nome “Nordeste” à palavra “seca” e fez muito provavelmente devido à exposição em várias mídias das visões de Nordeste em que predomina o espectro da seca. Outra resposta interessante de um aluno foi a de relacionar o que ele sabia sobre aspectos da região e o que ele viu nos filmes exibidos. Essa foi a resposta do aluno Guilherme: “No filme *Cipriano* o clima é de seca, clima quente e a vegetação seca. O [filme] *Ai, que vida!* a vegetação é mais verde, o filme passa em uma cidade do interior”. Mesmo que a proposta do diretor Douglas Machado tenha sido mostrar um interior nordestino mais vivo, com a presença de águas, vegetação verde e apresentar o litoral, a maior parte dos alunos ponteu o longa *Cipriano* como exemplo de seca nordestina. E a proposta de se fazer estudos sobre essa região tem o objetivo de ensinar para além dos aspectos físicos, que são importantes, porém, aliados a outras particularidades. É demonstrar que a região, não apenas a nordestina:

é um objeto em permanente construção e desconstrução, em constante movimento, embora seja característica dos discursos e das práticas regionalistas a busca da cristalização, da imobilização de uma dada forma, de uma dada significação ou definição para o regional.²¹⁴

Esses discursos que tentam engessar as características da região Nordeste também são citados em outra obra de Albuquerque Júnior²¹⁵, onde o pesquisador aprofunda essas questões de espaço relacionada à região nordestina. Para ele, há uma generalização dos aspectos associados à região nordestina e esse processo ocorreu devido a uma crescente pressão para se conceber a nação brasileira, e diferenciar cada região que forma o país. O

²¹⁴ ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, v. 10, n. 17, 2008, p. 63

²¹⁵ *Ibidem*. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

problema para o pesquisador é que essa generalização faz com que diversos discursos sobre o Nordeste se choquem e percam sua hegemonia e peculiaridade. Alguns desses discursos têm o tema do cangaço, do messianismo ou do coronelismo como termos definidores do que seja o Nordeste, porém, para o autor a escolha desses temas não é aleatória, pois servem a um jogo de interesses tanto do interior da região como em sua relação com as demais regiões.

O clima seco de algumas áreas da região é justificativa para diversos discursos que inferiorizam a localidade nordestina, ou seja, as condições climáticas, na visão de Albuquerque Júnior, explicariam até o “esquecimento” que essa região se depara em certas situações, como no caso dos livros didáticos citados neste capítulo. E em contrapartida, o Sul do país, com seu clima temperado, representaria o “progresso”, o “desenvolvimento”, e o Nordeste ficaria para trás, à mercê da atuação (ou não) do Estado em políticas de modernização e outras medidas para tentar solucionar o problema da seca. Porém, o autor de *A invenção do Nordeste e outras artes* propõe que só por meio da crise desses paradigmas naturalistas sobre a região Nordeste é que se chegaria a “um novo olhar em relação ao espaço, com uma nova sensibilidade social em relação ao país e à nação, capaz de incorporar os diferentes espaços do país, [...]”²¹⁶ Esse novo olhar sobre a região Nordeste pode ser percebido por meio do filme de Douglas Machado, uma vez que ele protagoniza os aspectos culturais nordestinos em seu longa, mas privilegia os aspectos naturais também, pois a natureza exerce um poder sobre as personagens do filme *Cipriano*, seja por meio do elemento água, ou pela própria vegetação, que se mostra verdejante, viva em contraste com alguns discursos e visões de Nordeste, que o viam como uma região pobre, seca e sem vida. *Cipriano* chega para demonstrar um outro olhar para essa parte do Brasil, pois nem só de seca são feitas as narrativas sobre o sertão nordestino.

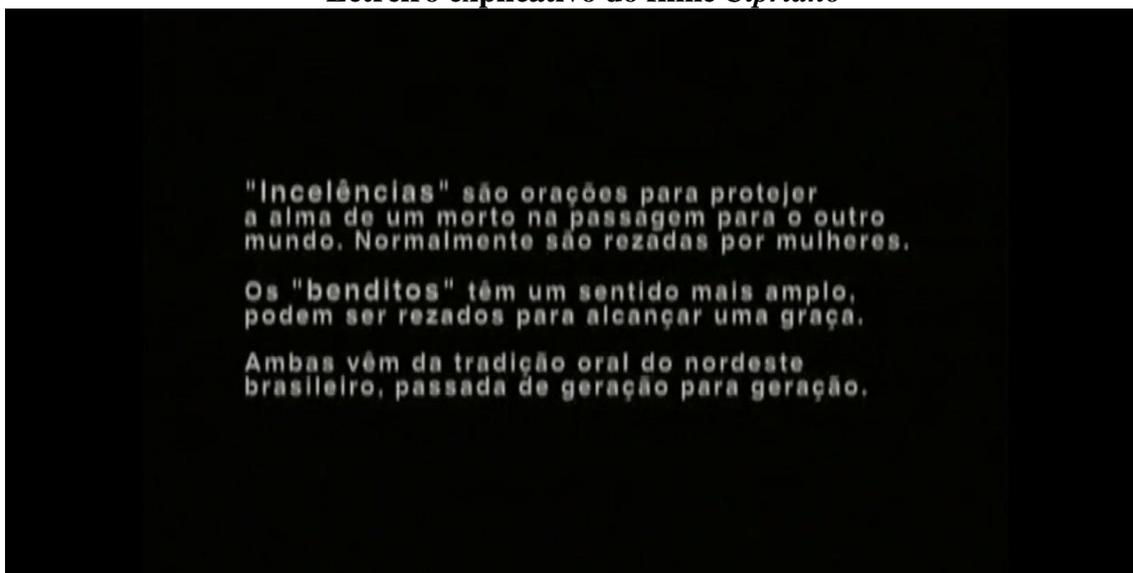
3.2. “São eu lembro de São Jeremias, São Bartolomeu, São Gregório, São Francisco de Assis (...): a religiosidade nordestina em cena

A religiosidade é uma característica marcante da sociedade nordestina, especialmente a interiorana. Devido a essa peculiaridade, ligada a fatores pessoais, o diretor do filme *Cipriano* decidiu destacá-la essa. No início do longa, o personagem Vicente cita vários santos e santas da Igreja Católica (São Jeremias, São Bartolomeu, São Gregório São Francisco de Assis, [...] santa Bárbara, santa Clara, Santa Rita dos Impossíveis...). Há

²¹⁶ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-76.

vários objetos que são mostrados e que remetem a essa religiosidade, como imagens de santos, o próprio Vicente vestido com vestes marrons, passando pela exibição das rezadeiras, e o seu canto tradicionalmente conhecido como *incelências*.²¹⁷ A religiosidade é um traço muito forte nesse filme. Logo na primeira cena aparece um leteiro explicando o que seriam as “*incelências*” e os *benditos*, a partir do contexto da religiosidade nordestina:

Figura 13
Letreiro explicativo do filme *Cipriano*



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

O filme inicia com esse leteiro explicativo, algo raro no filme de Douglas Machado uma vez que diálogo expositivo não é a marca desse longa. Na linguagem de cinema, diálogo expositivo é um artifício da direção de um filme para explicar o roteiro deste, seja por meio dos personagens literalmente explicando o filme através de falas, ou a exposição de letreiros, legendas, figuras. Assim, fica “fácil” para o expectador entender a proposta do filme, porém, não é o caso do filme *Cipriano*, pois o leteiro é um dos poucos momentos em que o filme se auto explica. Na maior parte do longa fica a critério de quem o assiste fazer sua interpretação do que viu em tela.

Existe um outro momento raro de exposição nesse filme. Acontece quando os Demônios incendeiam a casa da família de Cipriano, e Bigail explica que o pai só terá paz se for enterrado perto do mar: “Em quaisquer das formas é defronte ao mar que ele deve ser enterrado, não aqui”. Não por acaso o filme inicia explicando o que são as “*incelências*”

²¹⁷ O termo *incelência* remete a uma ampla coletânea de pequenos cânticos executados especialmente em virtude de falecimentos. De forma similar, podem ser também executados sob a cabeceira dos enfermos terminais, substituindo a extrema unção na ausência de sacerdote e apressando-lhes a morte, diminuindo-se-lhes, então, o sofrimento. Constituem uma forma de expressão musical típica de localidades do Ceará, Sertão Nordestino, cidades do Vale do Paraíba e, em escala maior, em outras regiões do Brasil.

e os “bendidos”, pois essas duas palavras fazem parte de um aspecto da religiosidade nordestina, aquela ligada à morte. Mesmo tratando do tema da morte, o filme não é fúnebre, uma vez que as personagens entendem a morte como um encerramento natural de ciclo. E as rezadeiras, que aparecem no início e ao longo do filme, são importantes mensageiras da passagem além-vida. Elas acompanham a família em sua jornada em busca do litoral não como o expecto da morte, mas como espíritos que vão conduzir o morto até o descanso eterno. Esse apego do nordestino à sua religiosidade pode ser entendido pelo que explica o estudioso José Benedito de Almeida Júnior em seu livro *Introdução à Mitologia*. Nesse livro, o autor fala do *homo religiosus* aquele que sente a necessidade de viver o mais perto possível do sagrado. E por meio das tradições, dos rituais, o nordestino se conecta ao sagrado.

O que caracteriza principalmente o *homo religiosus* é a sua necessidade de viver o mais perto possível do sagrado; ele não terá uma existência total se não tiver ocasião de interagir com os “portais” do sagrado abertos no meio do profano. O sagrado é a base de sua existência no mundo; assim, sexualidade, habitação, trabalho, diversão, tudo tem valor sagrado, não somente o rito.²¹⁸

Essa integração com os “portais” do sagrado se manifesta por meio das roupas que o personagem Vicente usa, marrons, mas também através de objetos sagrados, como o terço, que está constantemente aparecendo nas mãos de algum personagem. E que também serve de ornamentação para Cipriano. Esse terço, ou rosário como se conhece no Nordeste, é um objeto que faz parte do ritual unindo o sagrado ao profano uma vez que ao entoar os cânticos ritualísticos com o objeto na mão, o fiel (profano) obtém o direito de fazer parte, por um momento, do sagrado. São muito comuns na religiosidade nordestina esse apego a objetos “sagrados”, que guardam aspectos do sobrenatural em sua essência. Esses objetos podem ser vislumbrados nas roupas (marrons em alusão a São Francisco, brancas que remetem à devoção à Virgem Maria) e reforçam a identidade nordestina que se faz presente na religiosidade de seu povo e revelado por meio de utensílios, roupas, objetos ligados ao sagrado e às suas diversas manifestações. Essa riqueza da cultura nordestina em seu aspecto religioso foi brilhantemente explorada no longa de Douglas Machado.

Figura 14
Detalhe da imagem de Cipriano em que aparece um rosário ou terço em seu pescoço

²¹⁸ ALMEIDA Jr., José Benedito. *Introdução à Mitologia*. São Paulo: Paulus, 2014, p. 82.



Fonte: Filme *Cipriano*, 2001.

Cipriano e as rezadeiras aparecem portando esse objeto sagrado (o terço), porque não é suficiente apenas ter o objeto, é preciso porta-lo junto ao corpo, como um amuleto, pois “a sacralidade de um objeto está também no fato de ele ser um símbolo: portá-lo é trazer consigo mais do que um objeto neste ou naquele formato, mas tudo o que ele representa.”²¹⁹ As rezadeiras poderiam entoar seus cânticos sem a necessidade do objeto sagrado nas mãos, ou Cipriano poderia empreender sua jornada sem o rosário enroscado em seu pescoço. No entanto, eles carregam esses objetos sagrados porque assim o sobrenatural estará mais próximo e a comunhão com o divino será mais completa. O *homo religiosus* estará completamente ligado à sua devoção.

Partindo dessa premissa, em que a religiosidade faz ressonância em meio à cultura e à identidade nordestina, o filme *Cipriano* inicia com a narração de Vicente, o filho, citando Sãos, Santos, Nossas Senhoras, Santas, e ele, vestido com trajes marrons, em uma clara evidência a São Francisco de Assis, ratificada pela fala da personagem que diz que está pagando uma promessa, por isso as vestes marrons. É extremamente comum no Nordeste o costume de se fazer um pedido a um santo, no caso São Francisco, em troca de uma promessa, a de vestir roupas semelhantes às do santo por um determinado período. Essas vestes de Vicente são uma clara alusão ao santo mais popular da cultura nordestina: São Francisco. Nesse sentido, observamos, tanto no interior nordestino como nas capitais, pedidos serem feitos a este santo cuja promessa será o uso de roupas semelhantes a que ele usava, por um determinado período. Esse costume demonstra a força da religiosidade na cultura nordestina, especialmente entre a camada mais pobre da sociedade, que enxerga nos santos de tradição católica, uma espécie de socorro, já que são flagrantes a inépcia e corrupção de muitos políticos em relação à população que os elegeram. Esses são alguns

²¹⁹ ALMEIDA Jr., José Benedito. **Introdução à Mitologia**. São Paulo: Paulus, 2014, p.149.

exemplos que mostram como o longa é recheado de referências explícitas ao modo como os nordestinos vivenciam sua religiosidade. No questionário dado a nossos alunos para responderem acerca das temáticas percebidas nos filmes, algumas perguntas foram direcionadas ao aspecto religioso da vida deles. Dos 45 alunos que responderam ao questionário, 62% deles afirmaram praticar algum ritual ligado à religiosidade, isso demonstra como ainda é relativamente evidente o sentimento religioso, mesmo entre os adolescentes de nossa escola. O gráfico abaixo mostra a composição de respostas de nossos alunos:

Gráfico 3
A prática de ritual religioso entre nossos alunos



Gráfico elaborado pela autora.

Entre os que responderam a respeito da prática de algum ritual ligado à religião, houve a predominância de associar o ato de ir à igreja como ritual religioso, pois 18 alunos responderam que ir à igreja era um ato ritualístico. No entanto, a igreja mais citada para esse ritual de comparecimento foi a igreja evangélica. Oito alunos citaram a ida ao culto evangélico em contrapartida a dois que responderam a ida à igreja católica. Isso se deve ao fato de existirem muitas igrejas evangélicas na comunidade onde a escola está localizada. Todavia, dois alunos responderam que praticam rituais religiosos, porém, esses rituais não estão ligados ao catolicismo ou ao protestantismo. Esses alunos se identificaram como pertencentes ao candomblé, religião de matriz africana. Houve um aluno que até se justificou por frequentar salões que praticam essa religião: “Sim, minha família crê em Deus ‘mais’ a gente frequenta salões de macumba e a umbanda”.²²⁰ Enquanto o aluno Miguel respondeu que “não sou da igreja, mas sim umbandista, tem várias coisas muito

²²⁰ Aluna Sara, 9º AI.

divertidas na minha religião”. Quando perguntamos sobre o clima e a vegetação da região Nordeste nos chamou a atenção a resposta de um aluno, pois ele associou essas características naturais ao aspecto religioso: “Bom, no filme *Cipriano* percebi que o homem quer ser enterrado perto do mar, acho que é porque ele é filho de Iemanjá. A vegetação = Ogun, o clima = Iansã”.²²¹ Por essa resposta, notamos o quanto a religiosidade está presente na vida de nossos alunos, e não apenas a religião “oficial”, como o catolicismo ou mesmo o protestantismo. Nossos alunos sabem que os aspectos religiosos estão permeados em nossa sociedade e que eles podem ser representados na tela do cinema, como foi feito por meio do filme *Cipriano*.

Além de “ir à igreja”, outras práticas religiosas foram citadas pelos estudantes, a exemplo da aluna Michele que escreveu: “geralmente quando vamos sair nos benzemos e no dia de finados acendemos velas”. Os exemplos citados pela aluna dizem respeito à rituais comumente associados à Igreja Católica, e mesmo que muitos alunos tenham afirmado pertencer ou ao menos frequentar templos evangélicos, os rituais ligados ao catolicismo ainda são bastantes presentes na vida de nossos discentes. Outro exemplo de resposta deixa clara essa prepositiva: “[...] rezar todo o terço, romaria, São Francisco”.²²² A (re) construção da religiosidade nordestina pode ser notada por meio das respostas de nossos alunos ao questionário proposto a eles, pois tiveram a percepção dos aspectos religiosos entranhados especialmente no filme *Cipriano*, porém, puderam fazer inferências ao que eles entendem por religiosidade, pois para os estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa, as peculiaridades religiosas podem assumir diferentes configurações, seja na básica noção de “ir à igreja”, passando pela percepção de pertencimento a religiões diferentes da “oficial”. Esse olhar diferenciado, essa conscientização sobre o diferente é a sensibilidade que almejamos para nossos alunos, e essa sensibilização caminha lado a lado com a consciência histórica, pois por meio delas, alunos entendem que fazer parte de uma outra experiência religiosa não os diminui em relação aos colegas que professam uma fé institucionalizada.

O olhar para os estudos voltados para a religiosidade de uma forma científica começou ainda na primeira geração dos *Annales*. Estudiosos como Lucien Febvre e Marc Bloch eram defensores de uma história abrangente e totalizante e por isso rejeitavam as

²²¹ Aluno João Henrique, 9º BI

²²² Aluno Miguel, 9º AI

premissas da história política, alicerçadas na análise dos grandes feitos realizados pelos grandes homens da história.

Ao redescobrirem o “homem comum” como elemento fundamental no desencadeamento de transformações históricas, tanto na curta quanto na longa duração, propuseram uma abordagem problematizada dos processos históricos globais. Foi nessa perspectiva que o estudo das crenças percebidas na sua dupla determinação – religião e política –, receberam a atenção de Febvre e Bloch, autores de estudos que se mantiveram como referências obrigatórias para a compreensão e análise das crenças coletivas, embora tenham permanecido durante muito tempo como iniciativas isoladas, já que só muito recentemente esta temática foi retomada pela historiografia contemporânea.²²³

A longa citação, contida no texto de Jacqueline Herman, nos remete à origem e um vislumbre para os estudos históricos na contemporaneidade. Não que o tema não tenha sido estudado em outros momentos, porém, a partir de Febvre e Bloch, esses estudos eram voltados para aspectos culturais e de mentalidade, no caso de Bloch, e não apenas encastelados em uma matriz puramente religiosa, ou em uma visão maniqueísta que separava simplificadoramente o homem em ser religioso, que pratica sua religiosidade, em contrapartida àquele que estava alheio às manifestações do sobrenatural em sua vida. Herman cita um importante estudioso das religiões, Mircea Eliade, que localizou, por meio da análise das chamadas sociedades tradicionais, o *homo religiosus*, em estado bruto, porém possuidor de todos os atributos essenciais e necessários para o entendimento da esfera do sagrado na vida social. Ou seja, para o autor, o homem moderno, contemporâneo, tem a ilusão de está isento do sobrenatural, do sagrado em sua vida. No entanto, se o estudo da religiosidade tiver o olhar proposto por Bloch e Febvre, poderemos constatar que os aspectos religiosos fazem parte de uma gama maior de traços que identificam uma sociedade, ou seja, os aspectos culturais.

A legislação educacional brasileira cita o Ensino Religioso como pressuposto da Educação Básica para a formação do estudante como cidadão. A LDB é bastante clara em seu artigo 33 em que expressa as peculiaridades desse ensino para os alunos de ensino fundamental:

O ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à

²²³ HERMAN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 315-336.

diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo²²⁴

Mesmo na lei expressar que a matrícula na disciplina de Ensino Religioso é facultativa, ou seja, o aluno não seria obrigado a se matricular na disciplina, na escola em que trabalhamos e onde aplicamos nossa pesquisa todos os alunos são matriculados na referida disciplina, como normalmente acontece nas outras matérias. O aspecto facultativo do Ensino Religioso não se aplica à Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos. No entanto, assim como está expresso na LDB, que o aluno será respeitado em suas crenças religiosas no tocante à presença do estudante em dias que, de acordo com sua religião, são vedados a ele. É o caso, por exemplo de alunos sabatistas, que fazem parte da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que guardam o sábado. Os alunos, por meio de requerimento, não são obrigados a irem à escola no sábado, mesmo que nesse dia sejam aplicados testes ou provas. Por meio dessa disposição legal, percebemos o esforço dos entes que legislam a educação no Brasil no sentido de se respeitar o credo de cada aluno, demonstrando que a tolerância pode ser ensinada por meio de atitudes que partem das esferas maiores da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também observam o caráter laico do Ensino Religioso, pois citam que o Estado não deve interferir ou subvencionar entidades religiosas, no entanto, devem fixar conteúdos mínimos de educação em que o ensino religioso é uma prerrogativa. Pode parecer contraditório o Estado não poder intervir em assuntos religiosos e por outro lado ter uma legislação para o esse ensino nas escolas. Como deixa explícita na LDB bem como na Constituição Federal ao afirmar que esse ensino é facultativo, confessional, de acordo com as crenças dos alunos, ou interconfessional, resultante de acordos entre as diversas entidades religiosas.

De acordo com o PPP da escola em que trabalhamos, o Ensino Religioso faz parte da grade curricular, de “segunda” categoria, juntamente com as disciplinas de Inglês, Arte e Educação Física. Fizemos essa categorização porque o Ensino Religioso, e as outras disciplinas citadas, fazem parte de um conjunto de matérias que na prática não reprovam o aluno. Isso quer dizer que se o aluno tiver um desempenho abaixo da média nessas disciplinas, porém, conseguir a média nas disciplinas de “primeira” categoria (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História), ele não será reprovado. Essa divisão em importância de disciplinas tiram um pouco o peso que a matéria possui na visão dos alunos, pois até a carga horária do Ensino Religioso é diminuída quando comparada às outras

²²⁴ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996 e emendas posteriores, p. 47.

matérias. Enquanto matemática são 5 aulas por semana em cada turma, por exemplo, o Ensino Religioso só tem uma. Outro atributo que notamos no PPP da escola é a ênfase dada ao respeito para com os alunos no tocante às suas escolhas de crença. Em várias passagens do documento, percebemos essa disposição: “respeitar diferenças de gênero, raça e **credo**, fomentando atividades de não-discriminação no meio em que vivem”, “A condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou **religiosa**, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça” e “ Não ser discriminado quanto aos aspectos **religiosos**, políticos, raciais ou sociais”²²⁵

Ao nos debruçarmos sobre leituras que enfatizam o Ensino Religioso, observamos o quanto ele é necessário, senão urgente em uma sociedade notoriamente ainda muito preconceituosa com as questões das religiões de matriz africana ou afrodescendente por exemplo. O texto de Marcelo Noriega Pires, *Ensino de História das religiões no combate à intolerância religiosa*, elucida nessa problemática. O pesquisador enxerga no ensino de história das religiões uma prática pedagógica de combate à intolerância e fortalecimento de questões como tolerância e alteridade.

Quando o professor de História assume, seja pelo motivo que for, o ensino de história das religiões, principalmente partindo do viés do combate à intolerância, deve se revestir de um sólido arcabouço teórico que o permita construir sua atuação de forma que possa demonstrar a concretude e a importância desse tipo de conhecimento para a vida prática do aluno, e também para o processo de formação da sua consciência crítica, elementos que nunca devem ser dissociados.²²⁶

Concordamos com o autor na afirmação de o ensino de história das religiões atuar no combate à prática da intolerância religiosa e que esse ensino é um elemento importante na formação da consciência crítica de nosso estudante e deveria ter um espaço maior na grade curricular de nossas escolas, sobretudo na educação fundamental. Pelo contrário, como já comentamos, a carga-horária do Ensino Religioso diminuiu nas escolas públicas do município de Teresina, pois “as aulas de história das religiões, principalmente as ministradas por um professor de história, devem ser espaços de tolerância e de demonstração do conviver em pluralidade, [...]”²²⁷ Esse é um dos objetivos do ensino da diversidade religiosa: trazer um olhar de respeito para com as religiões que são minorias no Brasil. Nós, professores de história, não queremos, com essa postura, apenas trocar uma verdade por outro, e sim incentivar o multiculturalismo entre nossos jovens estudantes para

²²⁵ TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos**, 2010, p. 22, 45 e 61.

²²⁶ PIRES, Marcelo Noriega. Ensino de História das religiões no combate à intolerância religiosa. **Revista Faces de Clio**, vol.5, n. 9, jan./jun. 2019, p.167.

²²⁷ PIRES, Marcelo Noriega. Op. cit.

que, em um futuro próximo, sejam capazes de conviver com o diferente sem pensar que esse outro é uma ameaça a suas crenças ou convicções. Acreditamos que o ensino de história possa instigar a compreensão de que o mundo é plural e a tentativa de se hierarquizar as diferentes culturas, ou seja, a cultura europeia seria mais avançada que a nossa, não passa de uma atitude arbitrária e um desserviço para com a educação.

A BNCC faz um breve balanço da trajetória do Ensino Religioso no Brasil. O documento relata que esse ensino, até a década de 1980, geralmente possuía um viés confessional ou interconfessional. A partir dos anos 80 do século passado, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Houve uma tentativa de reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. A BNCC cita a LDB no tocante aos princípios e fundamentos desse ensino, que estão expressos no artigo 33 da LDB, cujo texto já explicitamos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, O Ensino Religioso possui quatro objetivos, podendo ser resumidos na seguinte sentença: “Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”²²⁸ Nos chamou a atenção um objetivo de conhecimento dessa disciplina para o 9º ano do Ensino Fundamental, a série escolhida para fazermos nossa pesquisa, princípios e valores éticos, cuja uma das habilidades seria reconhecer princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção e projetos de vida.

Na coleção de livros de História adotada em nossa escola, *História, sociedade & cidadania*, a religiosidade dos povos estudados não é abordada no livro do 9º ano. As religiões são comumente citadas nos livros do 6º, 7º e 8º anos, pois nessas séries há a introdução ao estudo dos povos antigos, há a análise da religiosidade desses povos. Por exemplo, ao estudarmos o Egito Antigo, vemos a religiosidade antiga desse povo no conteúdo do 6º ano. As matrizes religiosas africanas são mais aprofundadas no conteúdo do 7º ano, pois é nessa série que nos debruçamos sobre a colonização portuguesa na América e a vinda dos povos africanos para o Brasil.

Um dos objetivos nesta Dissertação é verificar particularidades culturais observadas nas manifestações religiosas, especialmente descritas em *Cipriano*, e como elas manifestam o sagrado e como foram representadas assim como (re) constroem aspectos da

²²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul. 2021, p. 431.

identidade nordestina, sobretudo de alunos. Uma imagem marcante do longa de Douglas Machado é a caracterização do personagem Vicente. Filho de Cipriano, Vicente é retratado ao longo do filme sempre vestido com uma espécie de bata marrom, amarrada na cintura por uma corda branca. Em que sentido, essa imagem de Vicente, vestido de marrom, claramente pagando uma promessa ao santo, pode ser considerada uma representação do ser nordestino? Na medida em associamos o vestuário a um aspecto religioso, nesse momento está representado o nordestino apegado à sua devoção, à crença em uma intervenção divina nos males que sofre. Ou em um sentido de (re) construção, as vestes marrons ganham a noção de tradição, não apenas ligadas ao aspecto religioso, mas também como forma de demonstrar um traço da identidade tipicamente nordestina.

3.3. “Homem não reclama de trabalho, isso é coisa de *qualira*”: como trabalhar a diversidade de gênero na sala de aula?

São inúmeros os adjetivos usados por determinadas pessoas para se referirem ao que elas qualificam como diferente em se tratando de comportamento sexual. No filme *Ai que vida!* uma determinada personagem usa a expressão “qualira” para se referir a homem afeminado, de uma forma pejorativa. Por meio desse exemplo, e percebendo como os aspectos sexuais são representados nos filmes, trataremos de levar essas discussões para a sala de aula, para os alunos, pois verificamos que essas questões relacionadas à diversidade de gênero já fazem parte da vivência deles. No entanto, tatear o campo de discussão acerca de questões relacionadas à sexualidade, às relações de gênero e áreas afins, na sala de aula, têm se mostrado um campo minado, uma vez que são discussões sensíveis, porém essenciais, por vezes difíceis e tidas por alguns como polêmicas. Porém, essa conversa com nossos alunos sobre esses aspectos que fazem parte da vida deles, é necessária, e porque não urgente, especialmente na atual conjuntura da sociedade em que eles e nós estamos inseridos. Não é raro notar entre os alunos comentários preconceituosos em relação a colegas que, possuem postura diferente dos demais. Alunos do sexo masculino que apresentam comportamentos femininos são hostilizados. Percebendo essa atitude de muitos dos estudantes, achamos por bem incluir essa discussão em nossa pesquisa, por meio do filme *Ai, que vida!* pois traz, em determinadas cenas, diálogos e personagens, alguns aspectos relacionados a essa questão, notadamente às ligadas à diversidade de gênero, e demonstrar que esses novos olhares para os aspectos sexuais ajudam a entender as (re)

construções e por outro lado auxiliam na verificação das representações de identidade e de cultura nordestina.

Os estudos que se propuseram a verificar e analisar as particularidades da diversidade de gênero se acentuaram nos anos 60 do século passado, segundo a pesquisadora Guacira Lopes Louro. Ela escreveu um artigo, intitulado *Pedagogias da sexualidade*²²⁹, para a obra *O corpo educado*, organizada por ela, e neste artigo a autora discute a gênese das pesquisas sobre sexualidade, diversidade de gênero, aliada a algumas lembranças da autora sobre como, agora ela percebe, a escola doutrina os corpos, e por consequência, a identidade sexual de quem os possui. Para Lopes, os estudos relacionados à sexualidade tiveram um crescimento vertiginoso na segunda metade do século XX devido ao surgimento, ou amadurecimento, de movimentos feministas, movimentos de gays, lésbicas e, contraditoriamente, também sustentado por aqueles que se sentem ameaçados por eles, pois fazer propaganda contra um determinado movimento nada mais faz do que aumentar a curiosidade sobre ele. Por meio desses estudos, novas identidades sexuais tornaram-se visíveis, vieram à tona, puderam ser percebidas, analisadas, ou simplesmente notadas sua existência.

Outro ponto importante das análises da pesquisadora é a sugestão de que a sexualidade seria algo “aprendido” pelos indivíduos ao longo de suas vivências e experiências:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, homens e mulheres, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política, ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos perceber que a sexualidade envolve rituais, fantasias, linguagens, representações, símbolos, convenções...²³⁰

Nesse trecho do artigo, verificamos que a autora percebe a sexualidade para além da “aprendizagem”, pois a descreve como representação, ou seja, a sexualidade está incluída nos processos culturais e plurais. Nesse diapasão, em que a autora verifica que a perspectiva de feminino e masculino em determinados corpos, segue a questão cultural de uma determinada sociedade, portanto, não pode ser considerado “natural” a divisão binária dos sexos (feminino e masculino).

²²⁹ LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: _____. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24.

²³⁰ LOURO, Guacira Lopes. *Op. cit.*, p. 5-6.

Podemos verificar que a simples ideia de definir um conceito para as questões relacionados à sexualidade e diversidade sexual é no mínimo desafiador, quando essas noções são levadas para a sala de aula elas se tornam bem mais complexas, pois há entre nossos alunos um desconhecimento básico sobre as discussões ou mesmo os estudos voltados às questões sexuais e sua diferenciação. Pedimos para os alunos responderem, no questionário que foi entregue a eles após assistirem ao filme, sobre questões relacionadas à sexualidade, e uma das respostas nos chamou a atenção. A pergunta era para eles dizerem o que entendiam por homofobia. A maioria dos alunos não sabia o que o termo significava, todavia, muitos dos que não sabiam já haviam tido atitude preconceituosa ou homofóbica, pelo menos uma vez na escola. Isso nos mostra que eles, por puro desconhecimento, agem de forma preconceituosa e agressiva. A autora nos alerta que a escola tem papel fundamental em agir para o bem ou para o mal nessa questão, pois ela pode instruir corpos a normas ditas padrões, ou fomentar o diálogo e a problematização sobre esse universo tão próximo, porém desconhecido, de muitos dos alunos e alunas.

No filme *Ai, que vida!*, existe um personagem que foge aos padrões estabelecidos pela sociedade para os papéis de homens e mulheres. É o personagem Vanderlei, filho da personagem Cleonice. Ele é caracterizado como um personagem masculino com fortes traços femininos, o que rende falas, comentários e atitudes preconceituosas dos que o cercam. Em uma das primeiras cenas do filme, quando a mãe chega de viagem, ela conversa com o filho e o mesmo reclama que teve que fazer as tarefas domésticas e ainda cuidar do negócio da família (uma funerária) e estava cansado. Ao que a mãe rebate: “Homem não reclama de trabalho, isso é coisa de *qualira*”. Essa palavra “qualira” se refere ao homossexual masculino passivo. É uma gíria mais usada no Maranhão, falada pela mãe, Cleonice, ao filho, em uma forma de negar a feminilidade ou tentar incutir aspectos de masculinidade nele. A relação de estranhamento entre mãe e filho pode ser avaliada por meio da teoria *queer*. Essa teoria, segundo o pesquisador Richard Miskolci em seu livro *Teoria Queer um aprendizado pelas diferenças*, surgiu nos anos 90 do século XX, seu referencial teórico foram os estudos de Michel Foucault, Derrida e Judith Butler. A tradução para a palavra *queer* é estranho, excêntrico, raro, extraordinário, e seus idealizadores queriam justamente esse estranhamento ao anunciar os pilares da teoria. Ela se baseia na ideia de que seus estudos devem transgredir a sociedade heteronormativa, destacando a realidade social e cultural de uma minoria excluída, os homossexuais. E para explicar suas ideias, Miskolci aborda a questão dos sentimentos, da afetividade, pois os homens são ensinados a não demonstrar o que sentem, e o que seria pior na visão do autor,

não serem capazes de compreender os outros, as mulheres, por exemplo. Não por acaso os casos de agressões contra mulheres não parem de crescer no Brasil e no mundo simplesmente porque alguns homens não conseguem lidar com o sentimento de rejeição porque não foram ensinados a lidar com frustração ou perda, ou então, foram ensinados que eles são superiores e as mulheres, inferiores, pertencem a eles. Cada explicação parece mais nefasta que a outra. Segundo o autor:

Um “homem de verdade”, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. [...] meninos eram submetidos a uma pedagogia da masculinidade até se tornarem adultos, [...] para serem traumatizados pela recusa da afetividade que lhes era imposta, por uma (de) formação que os tornava incapazes de compreender as mulheres como iguais, tampouco de confiar em outros homens como confidentes de seus temores ou dores.²³¹

Segundo Miskolci, os homens pagaram um preço alto para se tornarem “homens de verdade”. Esse preço foram seus sentimentos, sua afetividade. Inúmeros são os filhos, as esposas, que reclamam o quão ausente o pai, o marido se apresenta em relação à família. E essa falta de afetividade custa a perda de sensibilidade de alguns homens e a dificuldade em externar seus sentimentos ou medo de serem julgados fracos pela simples vontade de chorar. “Homem não chora”, passam a vida toda ouvindo, como se o choro fosse sinal de fraqueza, e o homem não pode ser fraco, pelo contrário, ele é o provedor da casa, o sustentáculo da família, o alicerce do lar. Sem ele, tudo desmoronaria, acabaria. Sem sua força, a família ficaria desamparada. Todos esses pensamentos, desculpas, ideias, forjam uma ideia de homem que infelizmente pode se tornar prejudicial, uma vez que alguém que não saiba lidar com seus sentimentos ou não os reconheça, corre o risco de ser um perigo para si e para quem o cerca.

Essa exclusão de quem está fora do padrão normativo se dá, por vezes, no seio da família, observação feita por meio do personagem Vanderlei, que é hostilizado também pelo irmão mais velho. Essa prática que é narrada no filme em falas da mãe e do irmão de Vanderlei pode ser descrita como patologização da homossexualidade, fenômeno descrito por Giancarlo Cornejo no anexo do livro de Miskolci. O título do texto de Cornejo, *A guerra declarada ao menino afeminado*, já diz muito sobre a experiência pessoal do autor e o que acontece em muitas famílias, na escola, na igreja, enfim, em vários espaços de convivência, onde o sujeito que possui comportamento diferente do que se julga normal, é geralmente tido como doente, ou caracterizado como um fracasso familiar, notadamente fracasso da mãe, que não incutiu no seu filho os traços essenciais da masculinidade. Por

²³¹ MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021, p. 10-11.

mais que tentemos, como educadores, mudar essa percepção sobre as diferentes manifestações da sexualidade, esse tema ainda é bastante sensível na sala de aula. Por vezes nos deparamos com declarações de alguns de nossos alunos sobre suas questões sexuais e na maior parte dos relatos são experiências difíceis no contexto especialmente familiar. Alguns alunos relatam que, ao se assumir em sua família, são hostilizados, incompreendidos, chegam a chorar quando narram essas desavenças e essa situação nos deixa bastante preocupados com a saúde mental dos estudantes. Por isso propomos essa conversa com eles, pegando o gancho do que eles viram no filme, e tentar propor atividades que facilitem a discussão desses temas em sala de aula.

Percebemos no personagem Vanderlei certos estereótipos ligados à sexualidade, no caso do homem que possui atitudes voltadas ao que se julga comportamento feminino. O personagem gosta de costurar, tem a fala arrastada, como se debochasse, usa roupas coloridas, vive na maior parte do tempo com as personagens femininas. Existe um imaginário na nossa sociedade que relaciona o gênero feminino aos afazeres domésticos, ou atividades ligadas ao que se acredita serem do universo feminino, como cozinhar, costurar, cuidar da beleza etc. atividades que por muito tempo eram consideradas estritamente da alçada das mulheres.

Figura 15

Cleonice e seus filhos Vanderleia e Vanderlei



Fonte: filme *Ai, que vida!* 2008.

Por outro lado, a presença desse personagem subverte a noção tradicional do sujeito nordestino, tão presente na literatura, no cinema, e nas telenovelas. Essa noção de sujeito nordestino é atrelada à ideia de macho, de rústico, conservador, apegado às suas tradições,

como nos faz recordar Durval Muniz de Albuquerque Júnior²³². Essas características atribuídas aos habitantes da região nordestina (homens, notadamente) fazem parte do conjunto de aspectos que ajudam a explicar a identidade do ser nordestino. Porém, esses atributos não são aleatórios, na visão de Albuquerque Júnior, pelo contrário eles fazem parte de discursos que explicariam o porquê dessa região do país está “atrasada” em relação às outras regiões, ou à região Sul do país mais especificadamente. Nessa parte do país a presença estrangeira não foi significativa, então o Nordeste conservou o atraso da época colonial, os habitantes da região seriam avessos a novos costumes, novos pensamentos, se constituindo sujeitos conservadores de suas crenças e seus valores, embrutecidos pelos aspectos climáticos do meio em que vivem. Essas características citadas, tradicionalmente atribuídas ao sujeito habitante do Nordeste, são comumente associadas aos moradores das áreas interioranas:

O nordestino é uma figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural, desde o começo desde século. Figura em que se cruzam uma identidade regional e uma identidade de gênero. O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor! Na historiografia e na sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos é com o universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade em nossa sociedade que ele se relaciona.²³³

O *cabra* da peste, o cangaceiro, o coronel, o jagunço, o Homem com “H” maiúsculo enfim, são figuras relacionadas aos habitantes do Sertão, da Caatinga nordestina. Em contramão a essa visão estereotipada, Cícero Filho introduz em seu longa a figura do homem com características tidas femininas em pleno Sertão nordestino, em uma clara desconstrução dessa imagem patriarcal de macho que norteia as visões sobre uma parcela da população nordestina. O personagem Vanderlei “quebra” a expectativa de quem assiste o filme, pois espera-se que no Sertão a figura do macho sem sentimento, instintivo, pronto para enfrentar todas as adversidades, seja desenvolvida e o filme subverte esse pensamento ao introduzir um personagem masculino com trejeitos femininos. Notamos algumas manifestações de poucos alunos quando o personagem Vanderlei entrava em cena, ouvimos risos, cutucadas, verbalização em falas como: “Ai é você, Fulano”. Porém, a maioria dos estudantes não se incomodou com a presença do personagem. Esperamos que essa tendência à tolerância seja algo em crescimento entre nossos alunos e que eles

²³² ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz. **Nordestino**: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920 – 1940). São Paulo: Intermeios, 2013.

²³³ ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Op. cit., p. 18.

desenvolvam uma conscientização sobre as diferenças, não apenas ligadas à sexualidade, mas em todos os âmbitos de suas vidas em sociedade. Esse é um dos objetivos de nossa pesquisa, suscitar o reconhecimento e o respeito pelo diferente não apenas na escola.

Mesmo hoje ainda percebemos certa cobrança em nossos alunos por atitudes que não firmam a regra “homem”, “mulher”. Especialmente os meninos são constantemente lembrados de sua masculinidade e que devem preservá-la ou demonstrá-la a todo momento. O pesquisador Roberto DaMatta exemplificou essa cobrança por afirmação de masculinidade em seu artigo *Tem pente aí?*, onde ele relembra um fato de sua infância que era o costume dos meninos apalparem as nádegas um dos outros com a desculpa de procurar por um pente. Essa brincadeira era uma espécie de ritual para se confirmar (ou não) a masculinidade do indivíduo apalrado. Dependendo da reação de quem sofria a brincadeira, ele poderia ser taxado de homossexual: “um dos preços da masculinidade era, portanto, uma eterna vigilância dos gestos, das emoções e do próprio corpo”²³⁴.

Em nosso questionário, fizemos uma pergunta acerca da homofobia, aversão, ódio e estranhamento em relação ao sujeito que se identifica com a homossexualidade, e se algum de nossos alunos presenciou certo tipo de comportamento homofóbico em variados lugares. O comportamento homofóbico é perigoso porque muitas vezes ele ultrapassa o limite de ofensas verbais, que já causam um trauma para quem sofre com elas. Algumas agressões são físicas e podem culminar na morte do agredido, pois infelizmente não é raro vermos nos jornais reportagens que falam sobre assassinato de homossexuais pelo simples fato deles terem essa orientação sexual “diferente” da maioria da população, que se enxerga heterossexual e no direito de ofender e até matar quem possui o comportamento destoante da grande parcela da sociedade. Discussões como essa são importantes para abrir o diálogo sobre esse tema tão complexo e urgente para se tratar em nossas escolas. O gráfico abaixo é elucidativo em relação às respostas dos discentes:

Gráfico 4 **Pergunta sobre se o aluno presenciou algum comportamento homofóbico e onde isso teria ocorrido**

²³⁴ DAMATTA, Roberto. *Tem pente aí?* **Revista Enfoques**, volume 9, número 1, agosto 2010, Rio de Janeiro, Brasil.

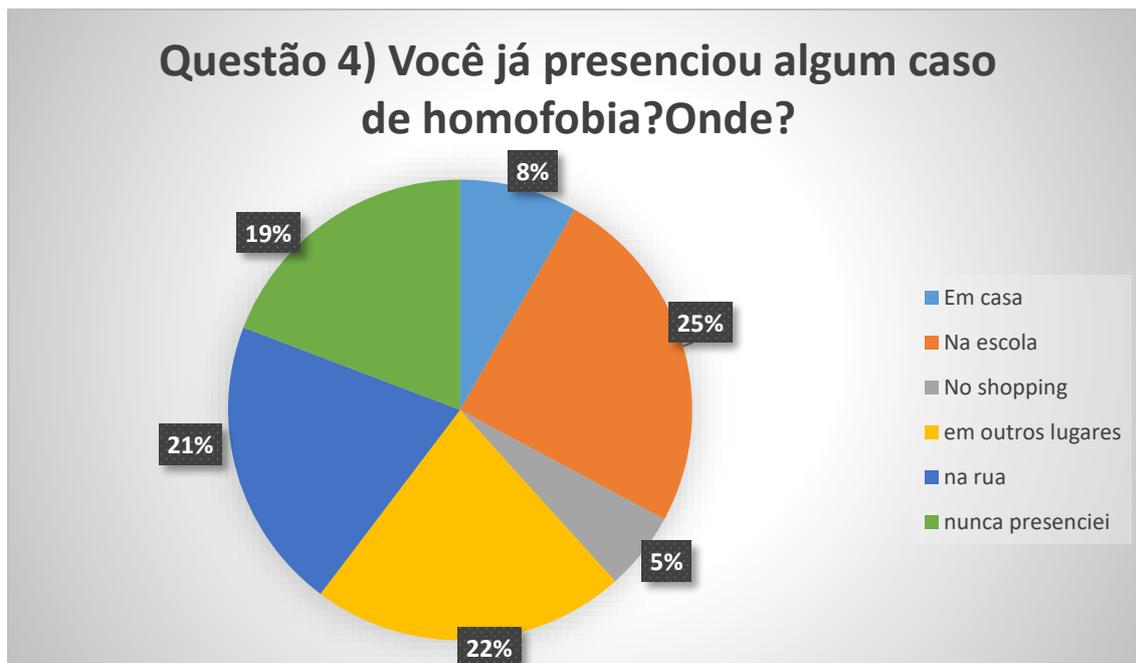


Gráfico elaborado pela autora.

Partindo da análise dos dados dessa questão, podemos observar que o ambiente em que nossos estudantes mais presenciaram atos homofóbicos foi justamente na escola (25%), seguida de outros lugares (22%) e na rua (21%). A escola é o lugar onde esses alunos passam muito tempo de seu dia²³⁵, portanto, é nesse ambiente que eles fazem conexões interpessoais, interagem em amizades, julgam e são julgados. Esse julgamento que muitos alunos fazem em relação aos colegas perpassam as noções de modo de falar, de se vestir, de se comportar, e esse comportamento gira em torno dos pressupostos sexuais, das questões de gênero. Meninos são hostilizados se apresentarem padrão feminino em suas relações. Meninas são mal vistas se forem muito ousadas em suas relações. Ainda predomina em nossos alunos da escola Municipal Clidenor de Freitas Santos o estereótipo ligado à figura feminina nos papéis domésticos como perfil para as meninas. Discutiremos essa perspectiva de se fazer a divisão dos papéis sociais baseados no sexo com mais apuro no próximo tópico desta pesquisa.

Por meio desses dados, em que o topo da lista de lugar em que os alunos observaram comportamento homofóbico ter sido dentro da escola, percebemos o quanto é importante que se façam ações, projetos, atividades na escola para se debater e discutir essas questões relacionadas à diversidade de gênero, pois muitos estudantes estão passando por situações constrangedoras, até agressivas no sentido físico e moral, devido ao fato de

²³⁵ A escola em que aplicamos a pesquisa foi convertida em escola de tempo integral em 2019, isso quer dizer que os alunos passam a manhã e a tarde na escola. Em 2020, com o advento da pandemia de covid-19, esse modelo foi substituído pelas aulas remotas. No segundo semestre de 2021 as aulas presenciais retornaram, ainda em formato híbrido, ou seja, aulas remotas juntamente com aulas presenciais.

alguns “fugirem” à regra do que seria considerado um comportamento “normal” em relação à sua sexualidade. E para entendermos se esse desafio de trazer essas questões para a sala de aula faz ressonância no pensamento de nossos alunos, fizemos uma pergunta em nosso questionário sobre esse tema, a importância de se debater a diversidade de gênero em ambiente escolar e se o filme *Ai, que vida!*, onde há a presença de um personagem homossexual, ajudaria nesse debate. Para Richard Miskolci, diversidade “é cada um no seu quadrado, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele”.²³⁶ Ou seja, na perspectiva da diferença, na visão do autor, estamos todos implicados na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará.

A maioria dos estudantes responderam considerar importante que haja projetos, aulas, atividades na escola voltadas para a discussão da diversidade de gênero. A resposta do aluno Felipe explica o objetivo dessa intervenção em contexto escolar:

Sim, pois eu acho que precisa falar sobre esses assuntos que ainda são tabus, mas que são normais e muito comuns na nossa sociedade. No começo os alunos vão achar um pouco estranho, mas depois vão se acostumar.²³⁷

Eles consideram essas atividades importantes na escola porque é nesse local onde eles percebem o maior número de exemplos de casos de preconceito envolvendo em alguns casos o próprio aluno ou colegas próximos. Nas turmas de 9º ano da escola onde desenvolvemos essa pesquisa, há alunos que são declaradamente posicionados como homossexuais e não se incomodam em afirmar que são gays, mesmo sabendo que outros alunos vão hostilizá-los devido a isso. Outros alunos que se percebem como homossexuais, no entanto, tentam camuflar suas preferências, haja vista que a explicitação dessas preferências sexuais poderia gerar desavenças, constrangimentos, então preferem ou não querem passar por essas situações que envolvem ofensas em muitos casos.

Como profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar.²³⁸

²³⁶ MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021, p.15-16.

²³⁷ Aluna Rafaela, 9º BI

²³⁸ MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021, p. 33.

Como pontuou Miskolci, a escola pode ser um ambiente cruel para quem está fora do “padrão” normativo imposto pela sociedade, especialmente o padrão relacionado às questões sexuais. Por isso a importância de propostas de atividades em que se discutam esses temas pois não devemos fechar os olhos para a realidade que nos cerca: alunos retraídos emocionalmente e até fisicamente devido à sua opção sexual não ser bem vista pelos demais colegas da escola. O número de estudantes que desistem da escola porque não aguentam as ofensas é alarmante. Muitas pessoas se perguntam porque tantos gays e lésbicas acabam indo parar na prostituição. Alguns pensam que é pura promiscuidade ou vontade própria mas esquecem que essa parcela da população praticamente foi obrigada a deixar a escola.

A aluna Raquel respondeu que “é muito difícil falar sobre (diversidade de gênero na sala de aula), parece que as pessoas têm medo de falar por ser algo fora da bolha delas.” Esse tema da diversidade de gênero ainda é espinhoso e delicado no contexto de ambiente escolar, pois, pela análise das respostas de nossos alunos, percebemos que eles têm consciência que deve haver debate sobre o tema, mas deveria ser bem pensado uma vez que há muita desinformação sobre o assunto e algumas pessoas não estão dispostas a falar sobre o tema, ou seja, sair de suas bolhas. Como relatou a aluna Vitória “se querem acabar com o preconceito é conversar sobre isso (diversidade de gênero).” E como afirmou o aluno Rodrigo: “ajudaria muito para quem sofre com a homofobia.”

Enquanto em relação à pergunta se o filme *Ai, que vida!* ajudaria nesse debate muitos estudantes relataram que não ajudaria. Essa resposta pode ter sido motivada pelo andamento do personagem Vanderlei no filme, que é hostilizado pelo irmão e criticado pela mãe devido ao seu comportamento feminino. Não é mostrado no filme arrependimento do irmão ou da mãe por tratarem esse personagem com preconceito. E no desfecho do filme, Vanderlei sucumbi aos apelos de uma amiga e acaba beijando e abraçando essa moça. Não fica claro no filme qual era a orientação sexual desse personagem. Para todos os efeitos ele era do gênero masculino, mas que se identificava com os aspectos femininos. Como essa situação não ficou bem resolvida no filme, os alunos afirmaram que ele não seria o ideal para se discutir essa questão delicada na escola. Porém, em quase todas as respostas dos alunos há a afirmação de que se deve debater a homofobia, para acabar com o preconceito e a discriminação que ela gera.

O personagem que foge ao “padrão” de “normalidade sexual” está explícito no filme *Ai, que vida!*, porém, há um personagem que aparece no filme *Cipriano*, cuja aparição causou alvoroço entre os alunos: a representação da Morte. Esse personagem foi

apresentado como uma figura andrógena, sem uma definição de seu sexo biológico, porém tratava-se de um ator, um homem. O que deixou os estudantes agitados foi a forma como o personagem se apresentava, dançando, em requebros e rebolados. Ouvimos cochichos, risinhos, em todas as turmas onde passamos o filme. Ou seja, para alguns de nossos alunos, os papéis de homens e mulheres estão consolidados, e os que estão à margem dessa definição são considerados estranhos, dignos de riso ou de chacota. Felizmente, foram poucos os estudantes que se comportaram dessa forma, no mínimo preconceituosa em relação à apresentação e representação da diversidade de gênero em linguagem fílmica. No próximo tópico, vamos abordar especialmente os novos papéis para as mulheres no contexto de nossa sociedade e como os filmes *Ai, que vida!* e *Cipriano (re)* constroem, esse protagonismo feminino na tela além de verificarmos aspectos relacionados à família e suas diversas configurações uma vez que essa diversidade está representada nos filmes. E essa análise será feita também por meio da verificação da composição das pessoas que formam as famílias de nossos alunos.

3.4: Bela, recatada e... de qualquer lugar: a mulher “denticasa” e a procura por novos espaços de protagonismo

Em 18 de abril de 2016 a revista *Veja* publicou uma matéria sobre a ex-primeira-vice-dama do Brasil, Marcela Temer, casada com o ex-presidente Michel Temer. O título da matéria era: “Bela, recatada e ‘do lar’”. Na época de exposição dessa matéria, o Brasil vivia um período turbulento que antecedeu ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Quando da publicação da revista, ainda estava tramitando no Congresso Nacional o pedido de afastamento da ex-presidente que ocorreu em agosto daquele ano. Essa matéria da *Veja* tinha o intuito de mostrar ao país sua futura primeira-dama, pois já se contava como certo o afastamento de Rousseff da presidência. Essa imagem da vice-dama, retratada como mulher ideal, símbolo de virtude, e o mais importante, apenas preocupada com os afazeres domésticos, pode ser considerada como um retrocesso na luta das mulheres por mais espaço, pela busca de protagonismo “fora de casa”.

Essa imagem que vincula a mulher ideal ao modelo de prendada nos assuntos de dentro de casa reforça o imaginário de que existem papéis preestabelecidos para o gênero feminino, que deve ser recatada, cuidar do esposo e dos filhos somente. Em nossas turmas de 9º ano, em certas turmas, notamos a predominância de meninas na sala de aula. São as

filhas ou netas de mulheres que eram, em sua maioria, donas de casa, exclusivamente. Eram as mulheres “dendicasa”, ou seja, aquelas cujo compromisso era cuidar unicamente das coisas do lar, da casa, da família. Para elas, restava poucas oportunidades de frequentar a escola, devido a vários motivos, como casamento precoce, gravidez, ou mesmo o não incentivo da família para que elas terminassem os estudos. Porém, cada vez mais esse quadro tem mudado. Muitas mulheres, meninas, têm buscado na escola, e em outros lugares, meios de buscar um protagonismo de suas vidas que por muito tempo elas não tiveram. Ao assistirmos o filme *Ai, que vida!* percebemos uma dessas mulheres na personagem Cleonice, a típica mãe “dendicasa”, porém que se revolta com o jeito em que os políticos de sua cidade tratam a população. A personagem, por assim dizer, “sai” do espaço de dentro de casa para se lançar à vida pública, como candidata às eleições em seu município, em uma busca de novos espaços de atuação para as mulheres e, em relação ao filme, esse espaço é o político.

Falar de representatividade de gênero até há algumas décadas era sinônimo de falar sobre mulheres, a história das mulheres, como se essa história fosse à parte da História da humanidade. Porém, como afirma o pesquisador Losandro Tedeschi, na primeira epígrafe deste capítulo, a História que diz respeito às mulheres sempre esteve presente, porém foi a historiografia que a silenciou. E mais, hoje compreendemos que analisar questões de gênero vão além da premissa de se estudar apenas a História das mulheres, uma vez que a própria História da família se firmou como objeto de investigação quase na mesma época do surgimento de uma historiografia voltada exclusivamente para as questões femininas. Além disso, as particularidades referentes aos diversos gêneros têm se firmado nas últimas décadas e é um campo de investigação historiográfico importante, não apenas na academia, como na sala de aula, no chão da escola. Portanto, neste capítulo, abordaremos os aspectos apresentados nos filmes sobre as relações familiares, a diversidade de gêneros e as interconexões entre esses elementos. Para essa finalidade, vamos discutir a noção de família, de acordo com as demonstradas nos filmes, e a realidade familiar de nossos alunos. Buscaremos também refletir sobre o delicado tema de se discutir a diversidade de gênero em sala de aula, uma vez que os filmes analisados trazem uma variedade de gêneros e queremos, juntamente com os alunos, entender como essa discussão pode ser feita na escola. E finalizaremos com a proposta de observarmos novos papéis sociais das mulheres e se esse novo olhar sobre o que seja espaço da mulher e quais são as tarefas dos homens que estão presentes no cotidiano dos alunos.

A família é um aspecto que está presente nos dois filmes de nossa análise. Em ambos há a presença de núcleos familiares, formados pelo pai, chefe da casa, no caso do filme *Cipriano*, que convive com os filhos. E no filme *Ai, que vida!* a principal família mostrada é a da personagem Cleonice, porém, nesta família o chefe da casa é a mãe, contrariando a premissa da família “tradicional” que seria formada pelo pai, mãe e filhos. Para a nossa Constituição, a família é a base da sociedade e sua proteção cabe ao Estado. O artigo 226 exemplifica quais as constituições familiares que devem ser protegidas pelo Estado. No parágrafo 3, nossa lei maior cita que a família é composta pelo pai, mãe e filhos, no entanto reconhece constituições familiares cuja formação inclui os pais e seus descendentes. A Constituição não deixa claro que podem existir outras formações familiares, inclusive sem a presença dos pais, pois existem famílias constituídas por tios e sobrinhos, avós e netos dentre outras.

Esse núcleo familiar, formado por Cleonice, seus filhos e seu marido, é uma quebra de expectativa do filme em relação ao que seria a família ideal. Porém, quando analisamos as respostas de nossos alunos sobre a formação familiar em que eles vivem, notamos um número expressivo de filhos que vivem com um dos pais (geralmente a mãe), ou com padrastos e madrastas. Portanto, para nossos alunos, a família tradicional, pelo menos para boa parte deles, é uma invenção, pois essa configuração está muitas vezes longe da realidade que eles vivem. Perguntamos aos estudantes no questionário se eles conheciam outras formações familiares além das que eles puderam observar nos filmes: em *Cipriano*, existe a família composta pelo pai, e os filhos, já em *Ai, que vida!* a família principal da trama é composta pela mãe, filhos e padrasto. O gráfico abaixo está composto pelas respostas dos discentes:

Gráfico 5
Composição familiar citada pelos alunos

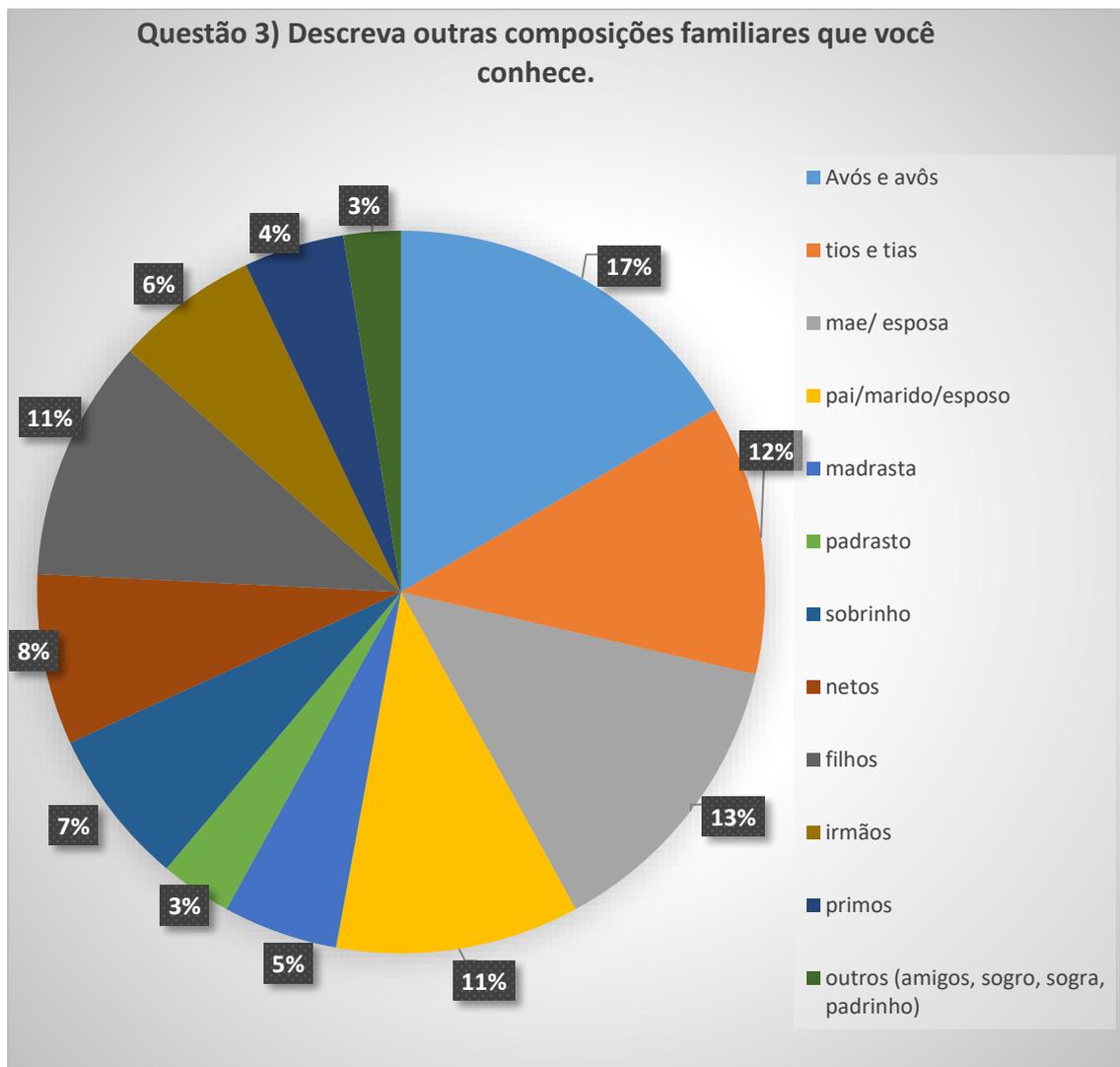


Gráfico elaborado pela autora.

Pela análise das respostas de nossos alunos percebemos algumas situações. Por exemplo, em primeiro lugar de respostas dos alunos sobre quais componentes formam uma família, 27 (17%) alunos citaram avós e avôs em diversas constituições familiares. Nos chamou atenção esse dado devido ao fato que muitos de nossos alunos vivem com seus avôs, juntamente com os pais uma vez que as condições socioeconômicas da região onde eles moram muitas vezes não permitem que seus pais saiam da casa dos avôs. Portanto, é bastante comum para a realidade deles as famílias serem chefiadas pelo avô ou avó. Outro dado que nos chamou a atenção é que 19 estudantes citaram a convivência com tios e tias em contexto familiar (12%). A explicação para essa citação tão frequente de tios e tias se dá pelo mesmo motivo que eles citaram os avós: as condições financeiras não permitem que as famílias da comunidade onde a escola está inserida se dividam em vários espaços, como casas localizadas em bairros ou ruas diferentes. O máximo que acontece é algumas famílias fazerem construções de casas no mesmo terreno onde a casa “principal” está

localizada (geralmente a casa principal é dos avós). Houve uma resposta que julgamos ser a mais significativa em relação ao que os alunos entendem por constituição familiar e suas diferenciações. A aluna Rafaela respondeu da seguinte forma: “Família composta por um casal de homens e seus filhos, família composta por um casal de mulheres e seus filhos, (família) composta pela mãe, pelo pai, só pelos avós etc.” Pela resposta dessa aluna podemos notar que a família “tradicional” já é enxergada de variadas formas pelos alunos, mesmo que eles citem o núcleo familiar formado pelo pai, mãe e filhos, novas possibilidades são pensadas. O aluno Miguel respondeu que “já vi famílias formadas por primos e amigos” ou seja, a variedade de componentes familiares percebida por nossos alunos carrega vários significados que vão além das questões familiares, pois perpassam condições financeiras, de convivência, espaciais que nos ajudam a compreender a complexidade desse mundo extra escola de nossos alunos.

Pai, mãe e filhos praticamente ficaram empatados em 3º lugar nas citações dos alunos, o que demonstra que essa configuração familiar “tradicional” ainda é bastante lembrada por nossos alunos, mesmo que a pergunta da questão de nosso questionário fosse sobre outras formações familiares, as figuras do pai e da mãe e por consequência dos filhos, continua sendo um ideal de família para muitos de nossos estudantes, mesmo que alguns deles vivam com o pai ou mãe em novas constituições familiares, a exemplo da presença de padrastos e madrastas.

A história da família iniciou praticamente ao mesmo tempo em que os estudos voltados para as mulheres ganharam mais espaço no meio acadêmico. Segundo a pesquisadora Teresinha Queiroz, no prefácio da obra *Mulheres Plurais*²³⁹, a história da família ganhou relevância com os estudos da chamada História Social, tendo sua gênese na França, entre os anos 1960 e 1970 do século XX, pois, nesse momento, em que temas voltados para as mulheres vêm à tona, tais como feminilidade, sentimentos, sexualidade, medo, os arquétipos de conjugalidade, enfim, dão margem para o aprofundamento de estudos voltados para a família. Queiroz relata que a história da família está se desenvolvendo intensamente, sobretudo nas últimas décadas, praticamente em todo o mundo evidenciando que as relações entre o homem, a mulher e os filhos não apenas fazem parte da vivência e preocupações coletivas, mas também como uma ferramenta de compreensão da sociedade atual.

²³⁹ QUEIROZ, Teresinha. Do singular ao plural. In: CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. Teresina: Edições Bagaço, 2005. p. 13-29.

No Brasil, de acordo com a pesquisadora Teresinha Queiroz, em meados dos anos 1990 do século passado, a história da família, e das mulheres, já estão relativamente mais difundidas em todo o Brasil, no entanto, os núcleos de estudos da USP, do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (UFPr) estavam mais avançados em relação ao aprofundamento desses temas. Nessa análise da produção historiográfica brasileira do período citado, Queiroz constantemente interliga a história da família aos estudos sobre a história das mulheres, no sentido de um complementar e explicar o outro. No entanto, a pesquisadora ressalta que a abordagem em relação à família vem sofrendo modificações e transformações no sentido de se buscar compreensões da complexidade e da historicidade das relações entre os sexos. Ou seja, as relações entre masculino e feminino, bastante complexas, são motivos para se entender as relações familiares, pois, como constatamos em nosso questionário com os alunos, as relações familiares não são mais explicadas somente pela relação pai, mãe e filhos. Dentro desse trinômio existem muitas configurações familiares, várias formações entre os membros que formam a família, que se torna claro constatar que a família tradicional (pai, mãe e filhos) não supre a necessidade de se analisar as configurações familiares atuais.

Em paralelo ao início dos estudos da diversidade de gênero, a história das mulheres também teve sua gênese nos anos 1960, nos Estados Unidos, porém em uma abordagem política, na busca de direitos políticos iguais. A pesquisadora Teresinha Queiroz, no prefácio do livro *Mulheres Plurais*, discorre sobre alguns pormenores sobre o surgimento de estudos historiográficos voltados para o tema *mulheres*. Queiroz enxerga três momentos da análise das questões referentes às mulheres nos estudos estadunidenses. O primeiro, como já citamos, eram conteúdos históricos ligados a aspectos políticos. O segundo momento já pontua o gênero como categoria para verificação; e em um terceiro momento, passa-se a considerar a história das mulheres como a história das relações entre homens e mulheres.

Outro polo importante de estudos sobre as mulheres surgiu na França, entre as décadas de 1960 e 1970, partindo da premissa: as mulheres têm uma história? Ou existe uma história das mulheres? A partir dos anos 1980, segundo Queiroz, a consolidação desses estudos sobre as mulheres está relativamente clara. Uma coletânea, *História das mulheres no Ocidente*, é emblemática no sentido de afirmar essas análises, uma vez que a obra foi dirigida pelo renomado historiador Georges Duby e pela historiadora Michelle Perrot e cerca de 80% dos envolvidos na obra eram mulheres. Outro indicador da expansão do tema são as publicações de artigos sobre as mulheres na revista *Annales*, notadamente na terceira

fase da Escola – a conhecida História Nova – que, ao propiciar abertura para novos temas de estudo, abrande as análises para temas voltados à vida feminina, à sexualidade, aos poderes menores, à vida privada, ao cotidiano, à domesticidade:

Esta eleição de temas novos, não abordados na historiografia positivista, traz a mulher para o primeiro plano, pois, quando a vida privada passa a ser privilegiada em estudos, a mulher é também realçada como objeto historiográfico.²⁴⁰

Essa afirmação da historiadora Teresinha Queiroz demonstra que os estudos voltados para o segundo sexo²⁴¹ confirma a pergunta feita pelos primeiros historiadores do tema na França: As mulheres têm história? Sim, as mulheres têm história e ela deve ser pesquisada, analisada e contada não como um apêndice da História “oficial” pois as mulheres fazem parte dessa história, mesmo que tenham sido silenciadas por tanto tempo. Eis o momento de se mudar essa perspectiva e mostrar que as mulheres possuem papel importante na história mundial, e fazer esse exercício na sala de aula, com nossos alunos, propicia uma reflexão e uma conscientização sobre os motivos desse silenciamento em relação aos acontecimentos ligados às mulheres.

Enquanto no Brasil, à época em que a historiadora escreveu o prefácio de *Mulheres plurais*, em meados dos anos 1990, a história voltada para as mulheres era incipiente e pouco desenvolvida, ao se fazer a comparação com a produção americana e francesa. Aqui esses estudos começaram a aparecer nos anos 1970 e ganharam solidez nos anos 1980, ligada à tradição historiográfica francesa, que por sua vez, relacionou a história das mulheres à História Social. Devido à essa influência francesa nos estudos sobre a mulher no Brasil, estes eram voltados, inicialmente, para as questões relacionadas às relações formais e vivências sociais. Porém, com o amadurecimento das análises, cada vez mais elas se referem ao universo das representações, da construção das identidades, para os estudos dos mitos e dos estereótipos.²⁴² Na década de 1980, a atenção dada à história das mulheres se mesclava aos estudos dos personagens marginalizados, pois a mulher tinha a condição de quase invisibilidade para a história. Nesse sentido, o que se pesquisava em relação às mulheres era algo relacionado a uma história marginal, das sexualidades proibidas que resultavam em adultérios, concubinato, abandono de filhos, por exemplo. Por outro lado, novos olhares para os estudos sociais, e as discussões voltadas ao estudo da diversidade de gênero, têm dado novos rumos à história das mulheres no Brasil. As relações entre

²⁴⁰ QUEIROZ, Teresinha. Do singular ao plural. In: CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. Teresina: Edições Bagaço, 2005, p. 17-18.

²⁴¹ Expressão usada pela pesquisadora Simone de Bouvoir.

²⁴² QUEIROZ, Teresinha. Op. cit., 2005.

masculino e feminino têm vindo à tona, com todas as suas tensões que questionam tanto aspectos culturais quanto identitários nessa relação entre os diversos gêneros.

Albuquerque Júnior também trata de questões de gênero em seu livro *Nordestino: invenção do “falo”* onde ele aborda como o conceito de masculinidade foi criado e (re) criado ao longo do tempo em se tratando de Nordeste. Mas antes de entrar no tema de discussão de gênero, o autor relata a preocupação da elite patriarcal nordestina do início do século XX em relação à “desestruturação” da família tradicional devido à fuga dos papéis que deveriam ser ocupados por homens e mulheres, à crise de identidade que se instaurou no Brasil após o fim da escravidão, às mudanças advindas com o capitalismo financeiro. A citação a seguir é elucidativa nesse sentido:

O *Diário de Pernambuco*, jornal que está empenhado na campanha regionalista que fez emergir a identidade regional nordestina, veicula, insistentemente, entre os anos 10 e os anos 30 do século XX, uma série de artigos e reportagens que falam desta crise da identidade familiar, motivada, em grande medida, por este amplo movimento de nivelamento social, que estaria se refletindo na mudança de comportamento das mulheres, que começavam a contestar a forma hierarquizada da família dita patriarcal e buscavam o nivelamento com os homens, o que seria, na visão destes discursos, o fim da própria instituição familiar, que só se sustentaria com homens e mulheres ocupando lugares distintos e hierarquicamente bem definidos.²⁴³

Por essa exposição do texto de Albuquerque Júnior observamos o medo de certos setores da sociedade nordestina em vista à desagregação da família, uma vez que a família, parâmetro da sociedade, ser vista como desajustada ou com novas configurações, era no mínimo sinônimo de desagregação da própria sociedade. E esse desajuste era devido, entre outros motivos, na visão de setores conservadores da sociedade, à busca de novos papéis sociais que a mulher começou a empreender. O autor de *Nordestino: invenção do “falo”* chama essa busca por novas áreas de protagonismo para as mulheres de *nivelamento social*, porém, esse nivelamento estaria “feminilizando” a sociedade, pois ao ocuparem cargos na esfera pública, as mulheres estariam impregnando as instituições com suas atitudes, seu ser, despojando essas instituições da virilidade típica dos homens.

Ao propor aos nossos alunos que tentassem perceber essa busca por um protagonismo feminino por meio dos filmes, especialmente do filme *Ai, que vida!*, nossa expectativa era que eles se conscientizassem que os papéis atribuídos para homens e mulheres na sociedade não são aleatórios, esses papéis carregam significados que extrapolam a esfera biológica, uma vez que são frágeis as explicações científicas para

²⁴³ ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz. *Nordestino: a invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920 – 1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 37.

o não engajamento das mulheres na política, por exemplo. Imaginava-se que a mulher não tinha a capacidade cognitiva para escolher seus governantes, ou então governar. Essa incapacidade da mulher seria fruto de seu sentimentalismo exacerbado que a impediria de pensar racionalmente. Hoje, nós sabemos que esse argumento é no mínimo insuficiente para justificar a ausência das mulheres na política, pois sabemos que se, as mulheres possuem mais facilidade em demonstrar sentimentos, isso se deve ao contraponto aos homens em ter dificuldade em externar suas emoções. Essa dificuldade de alguns homens no quesito afetividade, como vimos nos estudos de Miskolci, os prejudica mais do que a princípio se possa pensar.

Albuquerque Júnior, Miskolci, DaMatta são pesquisadores que não percebem como prejudicial o nivelamento feminino na sociedade atual. Pelo contrário, são defensores desse nivelamento, porque acreditam que essa atitude pode promover um grau maior de respeito entre os diferentes gêneros. Sabemos que vivemos em uma sociedade infelizmente machista e homofóbica, em que os meninos são incentivados a serem cruéis e desrespeitosos em relação ao “diferente” ou ao que é considerado inferior – homossexuais e mulheres, respectivamente. Se na escola pudermos promover reflexões, diálogos, atividades sobre o tema da diversidade de gênero de uma forma esclarecedora e respeitando as diferenças que existem, podemos, sim, a longo prazo termos uma geração de estudantes mais conscientes que o Outro deve existir, independente das preferências sexuais, religiosas, afetivas, pois, como nos alerta Richard Miskolci “quanto mais nos relacionamos com ele (o Outro), o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará”.²⁴⁴ Essa é a chave da convivência com o diferente, não apenas a tolerância, pois esse sentimento daria a entender que estamos apenas suportando algo, quando na verdade devemos dialogar, aceitar e sermos transformados (por que não?) por esse diferente.

O ensino de História vem mudando com o passar das gerações. Questões que eram consideradas do âmbito da sociologia estão ganhando cada vez mais espaço nos estudos históricos. As relações de gênero são apenas uma entre tantas abordagens que podem e devem ser discutidas na sala de aula da Educação Básica e a História é apenas um dos vários canais que existem para essa mediação. Como afirma Fernand Braudel em seu texto *História e Sociologia*, “a história e a sociologia são as únicas ciências globais suscetíveis

²⁴⁴ MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2021, p.16.

de estender a sua curiosidade a qualquer aspecto do social. ”²⁴⁵ Essa é uma das muitas relações que podemos perceber entre História e Sociologia, pois o objeto dessas duas ciências é o estudo dos seres humanos em vários âmbitos. Nesse texto, Braudel mostra as aproximações e distanciamentos entre a História e a Sociologia, pois esta estaria mais preocupada com os acontecimentos do presente, o *événémentielle*, ou o tempo de curta duração. Já a História está mais interessada na longa duração temporal, nas estruturas que moldam a passagem do homem pelo planeta Terra. O tempo histórico, para o pesquisador, é um tempo matemático, exterior aos homens, já para a Sociologia o tempo é uma dimensão particular. Senão, vejamos na passagem abaixo as ponderações de Braudel sobre o tema tempo para as duas ciências:

Para o historiador, tudo começa, tudo acaba, pelo tempo, um tempo matemático e demiurgo, de que seria fácil sorrir, tempo como que exterior aos homens, que os empurra, os constrange, apodera-se de seus tempos particulares, de cores diversas: o tempo imperioso do mundo. Os sociólogos, bem entendidos, não aceitam esta noção demasiado simples. [...] O tempo social é simplesmente uma dimensão particular de tal realidade social que eu contemplo.²⁴⁶

Pelo exposto podemos verificar outra diferenciação em relação à História e à Sociologia, na visão do estudioso Fernand Braudel, diferença verificada na noção de tempo e sua importância para cada uma dessas ciências. Se para a História, o que importa é o tempo passado, pois “A história é síntese, é orquestra, na medida em que ela é todas as ciências do homem no imenso domínio do passado”²⁴⁷, para a Sociologia a temporalidade se mede pelo seu advento no presente e suas implicações na sociedade que o vivencia.

Os filmes *Cipriano*, e sobretudo *Ai, que vida!* são mídias em que podemos trabalhar as relações de gênero no espaço escolar. Primeiro porque o cinema, como já expusemos no primeiro capítulo desta Dissertação, é uma mídia em que os alunos estão familiarizados, pois não é raro os professores da Educação Básica, e a escola em que trabalhamos não é diferente, exibirem filmes para seus estudantes, então os alunos já têm certa aproximação com a temática fílmica em sala de aula. Outro ponto que salientamos é a própria linguagem do cinema, que permite se fazer várias interpretações a partir do material exposto: a cultura de um povo, os tipos de gêneros apresentados por meio das personagens, a religiosidade, a identidade, e esses temas nós analisamos alguns de seus aspectos em nossa pesquisa.

A mídia filme é um material muito rico e cheio de possibilidades de análises e abordagens, e os filmes que escolhemos para nosso estudo possuem a vantagem de serem

²⁴⁵ BRAUDEL, Fernand. História e Sociologia. **Revista de História da USP**, n. 61, primeiro trimestre de 1965.

²⁴⁶ BRAUDEL, Fernand. Op. cit., p. 27.

²⁴⁷ Idem, p. 18.

produto nosso, de fabricação genuinamente piauiense em seus temas, linguagens, personagens, lugar. Essa aproximação entre a mídia trabalhada em sala de aula com a vivência do aluno, foi uma experiência muito rica para nós não apenas no lugar de professor, mas por essa atividade nos ajudar a ter um olhar mais sensível a questões que permeiam os pensamentos de nossos alunos, e uma dessas questões passa pelas relações de gênero, uma vez que muitos de nossos alunos não se enxergam na modalidade normativa da sexualidade de nossa sociedade, que privilegia o sujeito heterossexual em detrimento às várias outras possibilidades de expressão sexual. Os filmes de nossa análise podem ser trabalhados para servirem como ponte entre as mudanças que a sociedade está passando, que não podem ser ignoradas, e seu reflexo dentro da escola, na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: será mesmo um *the end*?

A título de nossas primeiras considerações acerca da análise dos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*, gostaríamos de frisar que estas percepções não estão fechadas e acabadas, ou que estejam prontas para serem aplicadas da forma em que foram apresentadas neste

trabalho. Um dos nossos objetivos foi levantar discussões, propor hipóteses, suscitar questionamentos, enfim, abrir o diálogo para a proposta do uso do cinema em sala de aula e entender como essa mediação pedagógica pode ser aliada no combate à desmotivação dos alunos. E, como foi proposto em nossa Dissertação, buscar representações e (re) criações do ser nordestino, com base nos aspectos culturais e identitários, em obras cinematográficas. Temos convicção que a temática é extensa, problemática em alguns aspectos, porém, bastante motivadora e desafiadora, pois mesmo que o cinema já faça parte do dia a dia da sala de aula, seu uso pode e deve ser diversificado, problematizado e incentivado, não apenas nas aulas de História. Sabemos que há resistência de alguns profissionais para o uso de filmes em ambiente escolar, porque os julgam como mero entretenimento ou simplesmente como complemento do conteúdo ministrado, que não merece ser analisado com mais profundidade. Conhecemos essas e outras questões para a resistência ao uso da linguagem cinematográfica em sala de aula, no entanto reiteramos o que diz o pesquisador Abel Gance: “o tempo da imagem chegou...” e o cinema é só uma página desse admirável mundo novo que se nos anuncia.

Por meio de nossa pesquisa, nossa pretensão era analisar como os filmes escolhidos para a pesquisa (re) constroem as representações de ser nordestino no tocante aos aspectos culturais e identitários. Essa (re) construção, e aqui o “re” está separado da palavra construção, porque entendemos que essa dinâmica, essa “transformação”, se dá de forma orgânica e não planejada, pode ser observada quando colocamos em foco as particularidades que ajudam a tecer os fios do emaranhado de uma sociedade que são os aspectos culturais e identitários. A pesquisa nos auxiliou na compreensão das potencialidades das narrativas e das cenas dos filmes especialmente em relação ao estudo da História Sociocultural, uma vez que esse estudo é incentivado por diversos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN’s, BNCC, PPP da escola onde aplicamos a pesquisa, as diretrizes curriculares do município de Teresina). Todos esses documentos citam o estudo da sociedade em seus meandros culturais e, embasados nessa sugestão das diretrizes de educação, nos propusemos em estudar esses aspectos por meio de filmes pois percebemos que havia uma potencialidade de discussão das interconexões entre as narrativas e as narrativas históricas, sociais e antropológicas. Escolhemos os filmes também como objeto de nossas análises por verificarmos que a produção fílmica é profícua em retratar e representar imagens de sociedades, no nosso caso a sociedade retratada nos filmes foi a nordestina, particularmente do interior dessa região. E por fim por entendermos que essa mídia é uma forte aliada nos estudos voltados às questões culturais e identitárias

que permeiam as noções de política, religião, família, de gênero, espaço dentre outras, pois essas questões povoam o imaginário da sociedade e suas ressonâncias na construção identitária dos sujeitos históricos, especialmente de estudantes.

Pudemos também verificar que conceituar certas noções é uma tarefa desafiadora, a exemplo dos termos cultura e identidade, e essa atividade se torna mais emblemática quando ela é aliada ao conhecimento prévia de nossos alunos acerca dessas questões. Concordamos com o pesquisador Homi K. Bhabha quando ao afirmar que a cultura pode ser pensada por meio das diferenças culturais, a exemplo da linguagem, bastante explorada no filme *Ai, que vida!* e servindo para demonstrar que os modos diferentes de se falar no Brasil caracterizam as peculiaridades não apenas da fala, mas de um aspecto da cultura e da identidade de um povo. No quesito relacionado à fala, pudemos fazer interessantes reflexões com nossos alunos por meio dos filmes e através de um questionário que disponibilizamos a eles após a exibição dos longas. Em nossas aulas normalmente fazemos conversas introdutórias sobre os conteúdos que iremos trabalhar com os discentes. É bastante comum introduzirmos assuntos que explorem a diversidade cultural de determinado povo perguntando aos alunos o que eles entendem por cultura. As respostas dos estudantes contemplam aspectos relacionados ao folclore, às comidas típicas, as lendas, alguns ritmos musicais. Esses elementos, como citamos no primeiro capítulo, fazem parte do universo cultural de uma sociedade. Porém, aspectos relacionados à política, à religiosidade, à fala, que geralmente não são citados como pertencentes à esfera da cultura, podem e foram analisados por meio dos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*. Dessa maneira, constatamos que o estudo da cultura e da identidade podem ser feitos por meio da análise de uma obra de arte e que o universo de aspectos que formam a identidade e a cultura de uma sociedade é amplo e mostra-se um terreno fértil para abordagens as mais variadas possíveis.

Elencamos os seguintes tópicos para analisar as representações e a partir daí as (re) construções do ser nordestino em nossos filmes escolhidos para essa pesquisa: representações políticas, espaciais, de gênero, familiares e religiosas, pois elas estão presentes nos filmes analisados e são elementos importantes para se verificar os aspectos culturais e identitários, sobretudo de nossos alunos. Notamos que os filmes tratam dessas peculiaridades com maior ou menor ênfase, dependendo do tom do filme. Por exemplo, em *Cipriano* percebemos o tema religiosidade se sobrepondo às outras temáticas. Já em *Ai, que vida!* o aspecto político se sobressai. E por meio do questionário elaborado para os alunos, percebemos que é possível tratar esses temas através de uma mediação pedagógica

que, é de fácil compreensão para nossos alunos, uma vez que os filmes fazem parte do cotidiano, senão de todos, mas de uma parcela significativa dos estudantes escolhidos para nos auxiliarmos em nossa pesquisa. Também fizemos uso de filmes em sala de aula como forma de nos aproximarmos mais dos alunos ao buscarmos e levarmos para o ambiente escolar essa linguagem cinematográfica, tão comum para eles, porém carente de um olhar mais reflexivo sobre as obras, ficcionais ou não, vistas em casa ou na escola, pois acreditamos que este exercício nos possibilita sempre buscar novas formas de nos conectarmos com nossos jovens e o universo de interesse deles.

Escolhemos a mídia cinema para discutirmos temas complexos como identidade, política, cultura, religião, espaço, questões familiares e de gênero, com os alunos por entendermos que a sociedade da contemporaneidade está em processo de hibridação, ou seja, está ocorrendo com maior profundidade uma homogeneização, sobretudo dos aspectos ligados à identidade, segundo o pesquisador Nestor Garcia Canclini e na visão do estudioso das identidades na contemporaneidade, Stuart Hall. Para este, as identidades regionais estão em declínio face à uma identidade global. E ao falarmos de identidade nordestina não poderíamos deixar de citar os estudos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes* ele demonstra como a identidade nordestina foi inventada por discursos de fora da região e ratificada pela maneira que esses discursos foram recebidos pelos habitantes da região Nordeste. Percebemos por meio da leitura dessa obra certos estereótipos ligados à noção de “ser nordestino” e procuramos problematizar essa discussão com os estudantes por meio da linguagem fílmica. Nesse sentido, pedimos em nosso questionário que os alunos relatassem alguma situação que eles vivenciaram ou viram alguém sofrer algum tipo de constrangimento devido ao seu modo de falar. Vários foram os relatos dos alunos sobre a verificação de preconceito linguístico e a percepção, de que a fala é um elemento caracterizador de uma sociedade e faz parte dos aspectos culturais de um lugar.

Essa percepção por parte de nossos alunos acerca de temas tão complexos, porém que fazem parte do cotidiano deles é o que os estudiosos Jörn Rüsen, Luís Fernando Cerri e Ronaldo Cardoso Alves chamam de transposição didática e é um conceito fundamental, na visão desses autores, para se suscitar nos alunos uma consciência histórica uma vez que eles concordam que o aprendizado só fará sentido na vida de nossos alunos se ele fizer sentido na vida prática deles. Em outras palavras, que os estudantes sejam capazes de assimilar o que estão vendo e aprendendo na sala de aula e sejam capazes de fazer uma reflexão baseada em suas percepções de vida, em seu cotidiano. A bagagem cultural de

nossos alunos conta muito quando se pretende um aprendizado que se almeje além de eficiente, que faça sentido na vida deles e foi isso o que buscamos ao levar para a sala de aula os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* Queríamos que fosse uma atividade que não se mostrasse tão complexa mas que pudéssemos alcançar um de nossos objetivos com ela: fazer a mediação entre o que o aluno percebe ao seu redor, em seu cotidiano, e transpor para o ambiente escolar essa percepção.

Percebemos que alcançar uma consciência histórica, partindo do princípio que essa consciência diz respeito à percepção do aluno como participante da sociedade, é uma tarefa que se mostra bastante complexa. Portanto, buscamos a utilização dos filmes para esse fim e julgamos que obtivemos êxito em nosso objetivo pois, ao analisarmos as respostas de nossos alunos ao questionário e as próprias conversas antes e após a exibição dos filmes, notamos reflexões e análises por parte dos discentes. Uma aluna chegou a afirmar que após ter visto os filmes passou a ter uma nova visão de Nordeste, não apenas de seca e miséria. Outros alunos notaram que outras narrativas podem ser abordadas em se tratando de Nordeste, como a religiosidade, os aspectos políticos, histórias intimistas, subjetivas e que essas narrativas podem ser visualizadas na sala de aula por meio de uma mediação pedagógica como o cinema.

Nossa pesquisa se mostrou problemática sobretudo quando chegou o momento de colocar em prática umas das metodologias da pesquisa, que era a aplicação do questionário de tipo *survey* para os alunos após eles assistirem aos filmes propostos. O problema que enfrentamos foi advindo do contexto da pandemia quando iniciamos nossa pesquisa. Ser professora e conciliar um projeto de pesquisa já não era uma tarefa fácil, pois o professor/pesquisador necessita de tempo para fazer sua pesquisa e muitas vezes ele não tem esse tempo e com a pandemia essa tarefa se tornou mais complexa pois estávamos fisicamente afastados dos nossos colaboradores de pesquisa, os discentes. Quando começamos a pesquisa, em 2020, o contato com os alunos era predominantemente virtual, uma vez que estávamos vivendo uma pandemia de Covid-19 e as escolas estavam fechadas devido ao risco de contaminação. Esse contato virtual se mostrou frustrante em se tratando de exibição de filmes, pois muitos alunos não tinham os recursos necessários para ver os filmes em casa (ou não tinham aparelhos compatíveis para os programas da escola, como computadores, celulares, tablets, ou não possuíam internet de razoável qualidade). Apenas quando as aulas voltaram em formato presencial, no segundo semestre de 2021, pelo menos parcialmente, exibimos os filmes na escola e disponibilizamos o questionário para os estudantes sem maiores problemas. O que percebemos mediante a experiência com as aulas

remotas, ou seja, as aulas online, em que os alunos assistem as aulas de casa, por meio de telefones, televisores, computadores, é que essa tentativa em plena pandemia revelou o fosso que há em se tratando de inclusão digital, especialmente nas periferias das grandes cidades, a exemplo de Teresina, cuja escola em que aplicamos a pesquisa se enquadra nesse perfil de escola em que os alunos moram na periferia e possuem pouco ou nenhum acesso à internet de qualidade.

Nosso propósito com essa pesquisa era demonstrar por meio de cenas, diálogos, o próprio enredo dos filmes, a representação de alguns aspectos ligados à cultura e à identidade nordestina. Pensamos e elaboramos como produto desta pesquisa um Guia Visual contendo as cenas, as imagens, os diálogos, as falas, as vestimentas que julgamos serem pertinentes para o objetivo dessa pesquisa, bem como sugestões de atividades para os professores que tiverem contato com esse material. Esse Guia foi elaborado como um modelo para possíveis adequações com outros filmes ou propostas diversas das que utilizamos em nossa pesquisa. Acreditamos que ele, por ser um guia, apresenta alguns horizontes e perspectivas de pesquisas, uma vez que ele não está fechado e nem completo o guia é um direcionamento para que outros professores de diferentes escolas, cidades, estados possam pensar as potencialidades dos usos de filmes em aulas de história.

O cinema é apenas uma entre várias mediações pedagógicas que o professor se utiliza para tentar desemaranhar esse nó da História contemporânea. Concordamos com o argumento do pesquisador Marc Ferro no sentido de que não apenas os filmes “baseados em fatos reais”, ou os documentários seriam dignos de serem convertidos em fontes históricas. Os filmes de ficção também são importantes objetos de estudo, pois o olhar do historiador conta muito nesse quesito de se perceber as nuances historiográficas contidas em obras de fantasia fílmica. E por entendermos que, para compreendermos *Clio*, teremos que observá-la por outros ângulos, enquadramentos e cenas, uma vez que nossa musa encerra um labirinto de interpretações de sua epistemologia. O cinema, e os filmes, são apenas outras cenas em que *Clio* se apresenta, e talvez não sejam as últimas formas de compreensão do ensino de História, pois observamos que esse ensino é complexo, assim como o seu objeto de estudo: os seres humanos.

REFERÊNCIAS E FONTES:**Referências bibliográficas:**

ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Nordestino**: invenção do “falo” - uma história do gênero masculino (1920 – 1940). São Paulo: Intermeios, 2013.

_____. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In. **Fronteiras**, v. 10, n. 17, 2008.

ALMEIDA Jr, José Benedito de. **Introdução à mitologia**. São Paulo: Paulus: 2014.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CVR, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica**. Porto Alegre: L&M, 2020.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOULOS Jr, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996 e emendas posteriores.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. História e Sociologia. **Revista de História da USP**, n. 61, primeiro trimestre de 1965.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa na historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

_____. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CANCIAN, Renato. Norbert Elias – a teoria sociológica -teias de interdependência. 2008. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/> Acesso em mai/2021.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8. ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27 ed. ampl.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**. Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHAREDEOU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagens e discursos: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 05, 1991.

COSTA, Ingrid Suanne Ribeiro et al. Processos fonético-fonológicos no filme piauiense “Ai, que vida!”. 2014. Disponível em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/293.pdf>. Acesso em: mai. 2021.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? **Revista Enfoques**, volume 9, número 1, agosto 2010, Rio de Janeiro, Brasil.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

FEITOSA, Eronilda Resende; SILVA, Iraildes Pereira e; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Clio (re) pensada: reflexões, desafios e horizontes para o ensino de História. In.: VICENTE, Erinaldo (org.). **História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira**. – São Luís, EDUFMA, 2021, p. 205-219.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A autoestima piauiense, os usos políticos e as repercussões na memória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, maio/ago. 2021.

_____; As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 131-158-2016.

_____; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. As sonoridades e ruídos de Clio: os usos e abusos da música nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2014.

_____; SOUSA NETO, Marcelo. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. **História Unisinos**, v. 21, nº 2-maio/agosto de 2017. p. 200-215.

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **A letra e o tempo: a escrita de O. G. Rego de Carvalho entre a ficção e a história da literatura**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. 337f.

_____. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 286-308.

FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do College de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HERMAN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 315-336.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24.

MARTINS, Estevão de Resende. Consciência histórica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada**. Vidya, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005.

MESQUITA, Joab Viana de; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Entre traços e torturas: representação da Ditadura Militar brasileira através dos quadrinhos “subversivos” In.: MARINHO, Joseana Zingleara Soares e FONTINELES FILHO, Pedro Pio (orgs.). **Discípulos de Clio: prelúdios da pesquisa histórica**. Teresina: EDUESPI, 2022, p. 165-184.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2021.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009

_____. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In.: CAPELATO, Maria Helena (org.). **História e cinema**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011, p. 39-64.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235-289.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA DOS SANTOS FILHO, Cícero. Carreira e filmes do diretor. **Rio de Janeiro**, 03 de set. de 2014. [Entrevista cedida a] Jô Soares ao Programa Jô Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RChKIunwvPQ>.

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-Heróis e ensino de História, um guia visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e da DC na sala de aula**. 2018.108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

PIRES, Marcelo Noriega. Ensino de História das religiões no combate à intolerância religiosa. **Revista Faces de Clio**, vol.5, n. 9, jan./jun. 2019.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

QUEIROZ, Teresinha. Do singular ao plural. In: CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. Teresina: Edições Bagaço, 2005. p. 13-29.

RÉMOND, Réne. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIBEIRO, Felipe Augusto dos Santos. Um currículo para resgatar “histórias silenciadas”: apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História. In.: FERREIRA, Ângela Ribeiro et al (orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17 n. Especial, p. 99-110, jan./jun. 1999

RODRIGUES, Wallace & BARROS, Cristiano Alves. Cinema e Identidade Cultural Brasileira: possíveis reflexões para o uso de filmes na sala de aula. **Arteriais**. Paraná. V. 3,n.4.2017.Disponívelem:<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/4866>> Acesso em jan. 2021.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p.07-16, jul.-dez. 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 2. ed. Editorial Estampa, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHÜLTZ, Gabriela D'Ávila. As mídias e o processo de ensino-aprendizagem em História: relato de uma experiência no Ensino Médio Politécnico em Sapiranga-RS. **RTE** (Revista Temas em Educação). Pernambuco. V. 24. N. 1, jan-jun, 2015, p. 138-157.

SILVA Jr, Astrogildo Fernandes da. Ensino de História, identidades e consciência histórica de jovens estudantes: um estudo em uma escola no meio rural. **História e Perspectivas**, Uberlândia: p. 485-510, jul./dez. 2011

SILVA, João Carlos da. O ensino de História no contexto da Legislação educacional brasileira. **InterMeio**, v. 20, n. 40, 2014.

SILVA, José Luís de Oliveira e. **Discursos de memória, expectativa e identidade: o fazer cinematográfico de Cipriano e o agenciamento das imagens do sertão na cultura piauiense (1997-2003)**. 2012. 338 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. 2013.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina: ensino fundamental, componente curricular: história**. Teresina: UPJ Produções, 2018.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos**, 2010.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283-300.

VILHENA, Paulo. Considerações Sobre a Identidade Cultural de Teresina. In: SANTANA, R.N. Monteiro de. (org.). **Apontamentos para a história cultural do Piauí**. Teresina: FUNDAPI, 2003, p. 265-271.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)**. Reconhecido pelo Parecer CNE/CES nº 23/2014, pela Portaria MEC nº 652, de 22 de maio de 2017 e pelo DOU, de 23 de maio de 2017, p.12-13. Parnaíba: Reitoria da UESPI, 2019.

Filmes:

AI, QUE VIDA!. Direção: Cícero Filho. Brasil. 2008. (100 min.), cor.

CIPRIANO. Direção: Douglas Machado. 2001. (96 min.), cor.

Fontes Digitais e Depoimentos:

GALAS, Kelma. Filme “Ai que Vida”, patrocinado pela FSA, é sucesso no Piauí e Maranhão. **Site da FSA.** [Piauí]. 2019. Disponível em: <https://www.unifsa.com.br/arquivo/novidades/sai-a-lista-dos-novos-rondonistas-que-irao-representar-o-nordeste-na-amazonia>. Acesso em 15, fev, 2021.

MACHADO, Douglas. Nem Deus, nem o diabo na terra do sol. [Entrevista cedida a] Samária Andrade. **Revista Revestrés**, Piauí, ed. 48, abril/maio 2013. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/nem-deus-nem-o-diabo-na-terra-do-sol/>. Acesso em 22, fev, 2021.

_____. Cinema e vivências no sertão. **Teresina**, 21 abril 2012 [Entrevista cedida a] João Cláudio Moreno no programa Entre Nomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SA52peHj8U&t=1843s>. Acesso em 22, fev, 2021.

APÊNDICES

Apêndice I

Questões sobre os filmes *Ai, que vida!* e *Cipriano*

Data: ____/____/____

Nome: _____ turma: _____

Professora: Iraíldes Pereira e Silva

1) O tema principal do filme *Ai, que vida!* são as disputas eleitorais em uma fictícia cidade do interior do Piauí: Poço Fundo. Nas primeiras cenas do filme observamos um comício acontecendo, com suas características: música, dança, discursos, cartazes, distribuição de “santinhos” etc. Como os candidatos políticos divulgam as campanhas em seu bairro? Como eles “fazem política”?

2) O filme *Ai, que vida!* teve um grande sucesso de público devido, entre outros fatores, o modo peculiar das personagens falarem. Esse modo típico de fala é notado também no filme *Cipriano*. São as expressões tipicamente nordestinas como: “Armária, mamãe, nam!”, “Tô lisa”, “Tô só o caiau”, “Marmininu” entre outras. Você costuma fazer uso de algumas dessas expressões, ou alguém de sua família, mostradas no filme ou outras que são típicas de nossa região?

() sim () não

a) Se a resposta foi sim, quais expressões você geralmente usa em seu dia-a-dia? (Obs. Você pode citar expressões que não estejam nos filmes vistos, mas que você faz uso no seu cotidiano).

b) Identifique, entre as expressões abaixo, aquelas que são tipicamente nordestinas.

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| () Armária, mamãe, nam! | () É um brotinho |
| () Êta, trem bam! | () Visse! |
| () Dona menina | () Sinhazinha |
| () Saca, só | () Mermã |
| () Tô só o caiau | () Arri, égua! |
| () Massa | () Pegar o beco |

c) Os personagens dos filmes sofrem algum tipo de preconceito por causa do jeito de falar? Você já presenciou/vivenciou alguém sofrer preconceito pelo modo de falar? O que você considera sobre isso?

3) Nos filmes existem núcleos familiares, formados pela mãe, esposo e filhos (*Ai, que vida!*) e pelo pai e filhos (*Cipriano*). Pensando nisso, descreva outras composições familiares que você conhece.

a) Marque a opção em que estão as pessoas que formam a sua família:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> pai, mãe e irmãos | <input type="checkbox"/> moro com meu namorado (a)/ marido/ esposa |
| <input type="checkbox"/> avós e irmãos | <input type="checkbox"/> moro em abrigo |
| <input type="checkbox"/> tios e irmãos | <input type="checkbox"/> moro sozinho (a) |
| <input type="checkbox"/> pai, madrasta e irmãos | <input type="checkbox"/> avós, mãe e irmãos |
| <input type="checkbox"/> mãe, padrasto e irmãos | <input type="checkbox"/> avós, pai e irmãos |
| <input type="checkbox"/> mãe, companheira da mãe e filhos | <input type="checkbox"/> pai, companheiro do pai e filhos |

4) O personagem Vanderlei, filho de dona Cleonice, no filme *Ai, que vida!* sofre com piadas preconceituosas ditas por seu irmão e também por falas de sua mãe, devido ao fato desse personagem fugir ao padrão de comportamento para o sexo masculino. Essas agressões verbais que o personagem sofre é conhecido como homofobia. Você já presenciou algum caso de homofobia? Onde?

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> em casa | <input type="checkbox"/> no shopping | <input type="checkbox"/> na rua |
| <input type="checkbox"/> na escola | <input type="checkbox"/> em outros lugares | <input type="checkbox"/> nunca presenciei |

5) Você acha importante que a diversidade de gênero seja debatida nas aulas, em projetos e demais atividades da escola? O filme *Ai, que vida!* ajudaria nesse debate? Comente sobre esse assunto.

6) A religiosidade é um aspecto marcante no filme *Cipriano*. Observamos a presença das rezadeiras que cantam as “incelências” que são cânticos para quem está prestes a morrer. Você ou as pessoas de sua família praticam algum outro ritual ligado à religiosidade? Por exemplo, frequentar igreja. Se sim, cite quais práticas religiosas você ou sua família pratica.

7) Existe a ideia, especialmente de quem mora fora da região Nordeste, que esta é predominantemente seca, que praticamente não chove, entre outros discursos que valorizam apenas aspectos negativos da região. Nos filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*, podemos observar várias cenas em que o sertão nordestino é mostrado de uma forma diferente, sem dar muita ênfase à seca. Levando em conta as imagens de Nordeste que você viu nos filmes e sua percepção da região, responda: o que você sabe sobre o clima, a vegetação, o relevo da região Nordeste?

8) A cultura de uma determinada região pode ser percebida por meio dos aspectos que a diferencia de outras regiões. Por exemplo, como determinada comunidade pratica sua religiosidade, o modo peculiar de falar, as comidas típicas, entre outros. Pensando nisso, e observando os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!* você poderia descrever os aspectos culturais contidos nesses filmes?

9) A identidade de um povo pode ser notada por aquilo que nos identificamos, seja uma festa popular, as comidas típicas de uma região, o modo de falar etc. Nesse sentido e observando como a identidade nordestina foi demonstrada nos filmes, pense e responda: você se sente identificado com as manifestações culturais do lugar onde você vive? Ou existem elementos de outros lugares que você se identifica mais? Comente a respeito.

10) Os aspectos culturais e identitários ajudam a entender noções complexas como a ideia de ser nordestino. Você concorda que os filmes propostos para análise conseguem dar uma noção do que é ser nordestino? Dê sua opinião sobre esse tema.

APÊNDICE 2

Questionário sobre os filmes Cipriano e Ai, que vida

nome	questão 8	questão 9 me	questão 10	questão 3	questão
João	seca		dinheiro para o povo	tias, avós e netos	não
Rodrigo	vegetação	sim	passar nas ruas	mãe, pai, irmãos	não
Marcelo	rezadeiras	sim	dinheiro para o povo	pai, mãe, filhos	sim
Bianca	jeito de falar	sim	deixar o bairro seguro	pai, mãe, irmãos e avós	sim
Ricardo	plantas	não	distribuição de santinhos	padrasto, mãe, irmãos	sim
Roberto	rezadeiras	sim	distribuição de cartazes	marido, esposa, filhos	sim
Renato	política	sim	distribuição de santinhos	avós, mãe, tios, tias	sim
Rafael	seca	sim	distribuição de panfletos	filhos, pai, avós	não
Miguel	religiosidade	sim	corrupção	pai, mãe, filhos	frequen
Michele	comidas típicas	sim	compra de votos	avós, netos, tia	não
Sara	sotaques	sim	compra de votos	mãe, filhos	nenhum
João Henrique	roupas	sim	entregando santinhos	tia, irmãos	sim
Ângela	palavras	sim	distribuindo cartas	pais, avós, primos	não
Ryan	modo de falar	sim	compra de votos	mãe e filhos	sim
Francisco	sotaques	sim	davam dinheiro	tio, tia, primos	sim
Maycon	comidas típicas	sim	indo na casa das pessoas	tia e sobrinhos	nenhum
Ruan	festas	sim	distribuição de santinhos	avós, tios, netos	sim
Fábio	lugares do Nordeste	sim	cartazes	avó e neto	sim
Maria Clara	modo de falar	sim	carro de som	tios, primos, avós	sim
Ticiane	jeito de falar	sim	dando santinho	tios, sobrinhos, avós	não vou à
Isabel	comidas típicas	sim	distribuindo santinhos distribuição de	primos e amigos	
Cristina	gírias	sim		primo, irmão, sobrinho	sim
Mateus	roupas	sim	entregando cartas distribuição de	avós, tios, netos	nenhum
Tiago	religiosidade	sim		pai, filhos	não vou à
Ezequiel	comidas típicas	sim	prometem melhorias	mãe e filhos	

Fernanda	comidas típicas	sim	distribuindo santinhos	mãe e filhos	sim
Isadora	diversidade de gênero	sim	distribuindo santinhos	primo, tio, padrinho	sim
Marcos	eleições	sim	distribuindo santinhos	avós, irmãos	sim

Apêndice 3

Guia escrito e visual dos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*: representação da cultura nordestina em cenas, cores e falas

Material produzido para o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí – PROFHISTÓRIA/UESPI.

Autora: Iraildes Pereira e Silva

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho

Parnaíba/ 2022

SUMÁRIO

Apresentação.....	182
Introdução.....	186
Algumas curiosidades das filmagens.....	187
Imagens de Nordeste: nem só de seca vive o sertão.....	188
O vaqueiro ontem e hoje.....	190
A religiosidade nordestina retratada em <i>Cipriano</i>	191
Introdução.....	195
A política: um aspecto importante no filme <i>Ai, que vida!</i>	197
Sotaque: uma identificação cultural.....	200
Uma questão de gênero: a diversidade sexual em <i>Ai, que vida!</i>	201
O protagonismo feminino e as novas configurações familiares.....	202
Roteiro de atividades para o professor.....	206

APRESENTAÇÃO

Making of do Guia

Assim como vários materiais didáticos, o Guia que estamos propondo não é uma ferramenta didática acabada ou fechada, pois sabemos que o uso de tais materiais depende da realidade da escola em que eles vão ser aplicados, bem como o perfil dos alunos deve ser conhecido, pois assim fica mais fácil escolher qual temática de **filme** melhor se encaixa aos alunos em questão. Escolhemos o modelo de guia para nosso produto por entendermos que seria um material visualmente mais atrativo do que um simples roteiro de filme, por exemplo, uma vez que no guia vão constar, além das informações básicas sobre os filmes e algumas questões aprofundadas sobre os temas trabalhados na Dissertação, ele vai contar com imagens, ou *frames*¹ dos filmes, o que vai simplificar o processo de indicar em qual cena do longa está apresentado determinado tema que estamos trabalhando. Esse recurso permite ao professor escolher a melhor forma de utilização do filme, que cenas ele vai mostrar e sua finalidade.

Utilizar filmes em sala de aula, como já comentamos ao longo de nossa Dissertação, não é novidade em contexto escolar, e, a propósito, ele é um recurso

relativamente fácil de reproduzir, a depender das condições físicas e equipamentos da escola. O professor pode também dispor o filme de acordo com os interesses e objetivos que se queira alcançar, por exemplo, dependendo do seu tempo em uma determinada turma, ele pode exibir o filme na íntegra, ou pode escolher cenas que julga mais pertinentes para se chegar ao objetivo proposto, expor algumas cenas, parar o filme para comentar ou deixar para fazer os comentários para o final da exibição.

Nosso Guia será composto de 2 filmes: *Cipriano* (2001) e *Ai, que vida!* (2008). Esses filmes foram escolhidos, como já citamos na Introdução da Dissertação, devido aos aspectos ligados à identidade e à cultura nordestina estarem presentes nos longas. Outra questão, relacionada ao filme *Cipriano*, é que ele foi o primeiro longa produzido no Piauí, além disso possui uma estética que valoriza o interior do Nordeste, desconstruindo a imagem de um sertão seco e sem vida, pelo contrário, apesar da temática do filme envolver a morte, o interior nordestino é mostrado em sua plenitude, cheio de vida e águas abundantes e sem o expecto da fome, discurso que permeia várias obras cujo tema é o Nordeste. Já o filme *Ai, que*

vida! tem sua especificidade no fato de ter obtido um grande sucesso de público, sucesso esse que se deve em parte ao fato do filme usar (e abusar no bom sentido) do sotaque do interior do Piauí.

Nosso objetivo, por meio desse Guia, é mostrar, através de cenas, diálogos e enredo, como esses filmes representam e (re) constroem aspectos da identidade e da cultura nordestina. Para tanto, o primeiro passo foi a escolha dos filmes, que já justificamos o porquê da escolha dos dois filmes analisados. O segundo passo foi assistir (ou ver novamente) aos filmes e propor aos alunos que os vissem também. A seguir foram feitas algumas discussões com os alunos acerca dos aspectos que eles notaram nos filmes sobre a cultura e a identidade nordestina. Por meio dessas conversas e levando em conta o que os filmes apresentam sobre as representações de cultura e identidade nordestinas, começamos a esboçar a temática de nosso Guia, que seguiu, assim como nos filmes, um roteiro de elaboração, cuja sequência de temas foi a apresentada nos três capítulos da

Dissertação: cultura, identidade, política, religião, espaço, família e relações de gênero. Para exemplificar cada representação acima indicada usamos, na medida do que foi possível, *frames* dos filmes, ou imagens das cenas que mostram essa representatividade cultural, além disso, os *frames* colaboram para visualizar como o espaço nordestino foi retratado nos filmes. Também trabalhamos com os diálogos e falas dos filmes, para afirmar, alguns aspectos relacionados sobretudo à fala e ao sotaque da região.

O filme *Cipriano* tem como pano de fundo o interior do Nordeste e tem na religiosidade das personagens um foco importante da narrativa. A família, formada pelo pai e seus dois filhos, faz parte do núcleo principal do filme. Por

meio dessas percepções, inerentes ao filme (espaço, religiosidade, família), fizemos nosso Guia de acordo com as representações que o filme mostra sobre esses aspectos da cultura e identidade nordestina. Em *Ai que vida!* os tópicos relacionados à política, à família e às relações de gênero estão mais perceptíveis no longa, e farão parte de nosso Guia nos itens que vão abordar as representações ligadas às peculiaridades políticas, familiares e relações de gênero.

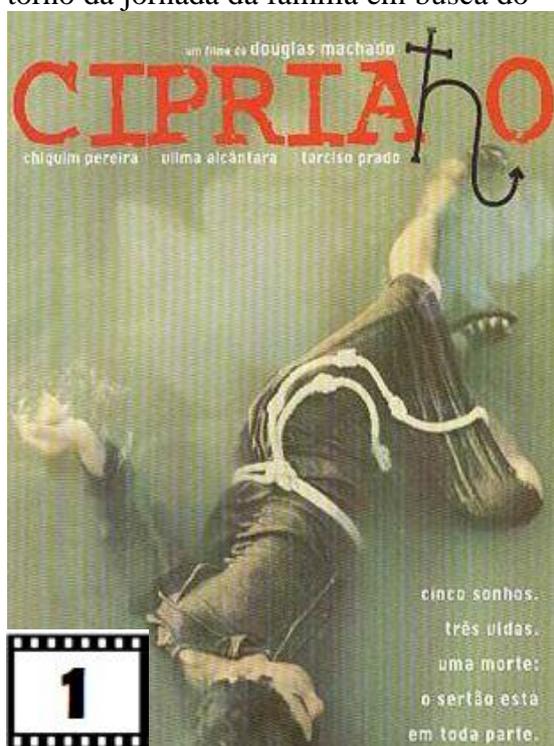
<p>Filme: substantivo masculino Fita ou película de celulóide, disposta em rolo, em que estão registradas imagens fotográficas para projeção em cinematógrafo.</p>



Introdução

O filme *Cipriano* é considerado o primeiro longa-metragem produzido no Piauí. Conta a saga da família do pai, Cipriano, e seus dois filhos, Vicente e Bigail. O personagem título do filme está prestes a morrer e deseja ser sepultado perto do mar. O enredo do filme gira em torno da jornada da família em busca do

litoral para enterrar o pai moribundo. Quem narra os acontecimentos é o filho Vicente, personagem que claramente possui distúrbios mentais, porém, a fala desse personagem está no futuro, e de lá ele narra os últimos dias de vida de seu pai e a relação deste com os filhos.



A capa do DVD do filme *Cipriano* retrata Vicente, o filho do personagem título, em uma das primeiras cenas do longa. O rapaz está fazendo um monólogo, porém o narrador está no futuro, enquanto o Vicente do presente parece estar alheio aos acontecimentos que o envolve.

O filme foi dirigido, produzido e roteirizado pelo cineasta piauiense Douglas Machado, e contou com o apoio financeiro de patrocinadores regionais, bem como o elenco foi formado por atores também da região. O cineasta nasceu em Teresina, a 9 de setembro de 1964 e além de cinema também produz documentários. Iniciou seus trabalhos na área audiovisual em 1987 [TVE-PI] e desde então realizou produções em diferentes regiões do Brasil e algumas no exterior [Suécia e Espanha]. É sócio da TRINCA FILMES LTDA., uma

produtora que trabalha com Cinema e Literatura mantendo especial atenção nas questões relacionadas ao Nordeste do Brasil e ao Sertão, em particular. Mora em Teresina, PI. Sua filmografia é extensa, incluindo os filmes *Hora Zero - El Salvador Depois da Guerra* (1994), *Desertificação* (1998), *Cipriano* (2001), *Um Homem Particular* (2002), *O Sertão mundo Suassuna* (2003), *Um Corpo Subterrâneo* (2006), *O Códice e o Cinzel* (2007), *O Retorno do Filho* (2009) *João* (2010,) *Na Estrada com Zé Limeira* (2011), *A Consciência da Crítica* (2012), *Poesia na Madeira* (2014)

Ensaíolos Íntimos e Imperfeitos (2015-2018)
Booktrailers



Imagem de Douglas Machado no evento da I Semana Audiovisual da UESPI, em 20 de novembro de 2013, Campus Poeta Torquato Neto. Fonte: Facebook <https://www.facebook.com/semanaaudiovisualuespi/photos/douglas-machado-%C3%A9-cineasta-diretor-de-cipriano-primeiro-longa-piauiense-autor-da/181885598681213/>

Ficha técnica do filme *Cipriano*:

Lançamento: no ano de 2001

Gênero: Drama

Duração: 1h 10min.

Tipo de filme: Longa-metragem

Idioma: português

Direção: Douglas Machado

Roteiro: Douglas Machado

Algumas curiosidades das filmagens

O site *Adoro Cinema* elencou algumas curiosidades do filme piauiense *Cipriano*. A primeira é salientar justamente o fato do filme ser considerado o primeiro longa-metragem do Piauí. A saga para filmar *Cipriano*, segundo o site, começou em 1995 quando um grupo liderado pelo diretor Douglas Machado passou alguns meses gravando pelo interior do estado, o áudio dos cânticos de incidência e benditos. Após a gravação daquele material e de entrevistas é que se iniciou a

confeção do roteiro. Outra curiosidade está ligada à captação de recursos, pois somente em 1997 com os recursos da empresa Trinca Filmes e da Lei de Incentivo à Cultura do município de Teresina, é que foram iniciadas as filmagens do longa. E por fim, em relação às filmagens o longa foi filmado de 25 de agosto a 13 de setembro no sertão piauiense, em um trabalho que resultou em 42 rolos de filmes.



Sequência de imagens e letreiros do clipe comercial exibido nas emissoras de TV piauienses no mês de março de 2001.

Imagens de Nordeste: nem só de seca vive o sertão

No início do filme *Cipriano* vemos o personagem Vicente imerso nas águas de um rio. Logo nessa primeira cena, verificamos um dos mais significativos estereótipos ligados ao **Nordeste** ser ressignificado uma vez que é comum na literatura, no cinema, nas telenovelas nos jornais e telejornais, imagens de Nordeste seco, miserável, sem vida. O longa de Douglas Machado representa e (re) constrói esse imaginário por meio de cenas iniciais que mostram o rio e a relação das personagens com diferentes contextos envolvendo águas. No caso do personagem Vicente, sua imersão na água pode simbolizar o recomeço em sua vida. Já a chegada da família ao litoral e vislumbre do mar encerra a trajetória do

personagem título do filme. É o fim de Cipriano, literalmente. A imagem 4 mostra Vicente mergulhado nas águas do rio, ao som da narração de sua personagem que aparenta estar no futuro. Pela percepção de que a fala de Vicente está localizada no futuro, o professor pode trabalhar categorias temporais com seus alunos, como o passado, o presente e o futuro e suas implicações para o conhecimento histórico. O professor também pode analisar com seus alunos as durações temporais – curta, média e longa – pois o filme apresenta implicitamente essas categorias.

Nordeste: A Região Nordeste é uma das cinco regiões do Brasil definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1969. Possui área equivalente à da Mongólia ou do estado do Amazonas, população equivalente à da África do Sul e um IDH alto, comparável com África do Sul.



A noção de morte pode ser entendida como tempo de longa duração. A viagem da família para o litoral representaria o tempo de curta duração e a vida de Cipriano um elemento de média duração. Ao chegarem ao litoral, mais uma vez Vicente se alegra ao ver as águas agora do mar, enquanto seu pai, melancólico e calado, dá seus últimos suspiros. A filha, Bigail, acompanha os últimos momentos de vida do pai, enquanto Vicente se entrega mais uma vez ao banho dessa vez nas ondas do mar. A imagem 5 ilustra a simbologia por trás da imersão dos irmãos nas águas do mar, pois eles não estão apenas se molhando, eles estão fazendo uma espécie de ritual de purificação, em que o passado fica para trás, enterrado junto com o pai deles, e uma nova vida se inicia para eles. Vicente recupera suas faculdades mentais e Bigail se vê livre da obrigação de cuidar do pai moribundo.

O Nordeste, especialmente o sertão, é mostrado em *Cipriano* por meio da vegetação típica da caatinga, porém, o diretor dá ênfase em imagens que mostram uma flora diversificada, com predominância de plantas de porte grande, verificada na imagem 6, frondosas, diferentes da imagem que muitas vezes nos veem à mente em se tratando de Nordeste. É comum lembrarmos do cacto, da palma, da oiticica², no entanto, outras vegetações afloram a passagem nordestina, e Douglas Machado não poupa seu telespectador dessas “outras” imagens de sertão, ou seja, cheias de vida e de beleza.



A vegetação da caatinga (imagem 7) também faz parte do conjunto de imagens mostradas ao longo do filme de Douglas Machado. O professor pode aproveitar essa ilustração do sertão nordestino para discutir a vegetação nordestina e suas características, sobretudo o professor de Geografia.



O Vaqueiro ontem e hoje

Outra representação que o filme traz está na figura do vaqueiro, personagem característico do sertão nordestino. No entanto, o filme mostra essa representação de uma forma orgânica, sem apelar para caracterização exagerada ou pessimista. Não há enaltecimento da figura do vaqueiro no filme tampouco desprestígio quando de sua aparição. A imagem que o filme mostra é natural e se aproxima da proposta do diretor, que é revelar um sertão típico, porém ir além dessa visão já rotulada de sertão, uma vez que Cipriano vestido de vaqueiro é uma imagem forte e emblemática de interior de Nordeste e que está no imaginário de quem ouve ou estuda sobre o sertão.

No Piauí, o dia do vaqueiro é comemorado em 29 de agosto e essa figura é muito importante para a formação de nosso estado. Nesse sentido, seria interessante que o professor pudesse discutir com os alunos as implicações do vaqueiro para os dias atuais. Permitir aos estudantes que reflitam sobre o real sentido das comemorações pelo dia do vaqueiro hoje, ao se fazer uma correlação entre o surgimento desse importante perso

Vicente é o narrador do filme. Quando ele está imerso nas águas do rio no início do longa, ele faz um monólogo elucidativo da relação dele com o pai, Cipriano:

Vocês estão aqui é ‘pra’ eu falar de Cipriano, pai que eu tinha renegado, mas que, sobrevivendo à sua sina, hoje guardo a memória apurada. Minha voz já essa voz que se entende, meu corpo já se controla em calmaria. Roupa de promessa que eu usava já deixei queimar e com isso posso voltar ao passado e de lá contar ‘pra’ vocês a história de Cipriano como presente fosse. História que também é minha e de minha irmã.

O personagem faz questão de relatar que vai contar a história de seu pai, Cipriano, mesmo que a relação deles não fosse amigável, como fica claro quando Vicente afirma: “pai que eu tinha renegado”. Porém, a vida de Cipriano marcou tão profundamente a vida do filho que este, após a morte do pai, resolve contar/narrar os últimos momentos de vida do pai e como essa figura marcou a vivência dele e de sua irmã, Bigail.

Quando analisamos as relações familiares entre os personagens do filme podemos trazer essa discussão para a sala de aula, conversando com os alunos sobre as constituições familiares que eles conhecem, se eles fazem parte de famílias não “tradicionais”, como aquelas formadas por mãe e filhos, ou pai e filhos ou ainda avós e netos. Que nossos alunos sejam capazes de verificar qual o tipo de **família** que foi apresentada no filme e se ela guarda semelhanças ou diferenças com o tipo de família de cada estudante.

Família: Designa-se por **família** o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco ou laços afetivos e vivem na mesma casa formando um lar.



gem da cultura nordestina.

A religiosidade nordestina retratada em *Cipriano*

Cipriano é um filme cuja religiosidade é sua mais importante característica. Podemos notar várias manifestações da **religião** ao longo do filme, desde as vestes de Vicente, marrons, em uma clara demonstração de devoção a São Francisco, um dos santos mais populares do Nordeste, passando pelas figuras das rezadeiras, (imagem 9) que entoam cânticos que anunciam a morte cada vez mais próxima de Cipriano. Além desses elementos explícitos de religiosidade, o filme mostra imagens sutis de devoção, seja alguém segurando um terço, ou o foco da câmera em imagens sacras que ornam os cômodos da casa da família de Cipriano. Na imagem 11, podemos observar Vicente vestido com uma túnica marrom e uma espécie de cinto feito de corda que envolve sua cintura. Ele está calçado com sandálias feitas de couro. Já na imagem 9 notamos o detalhe de um rosário na mão de uma das rezadeiras. E o detalhe de um terço nas mãos de uma das rezadeiras está mostrado na imagem 10..



Por meio da narrativa do filme sobre a religiosidade, podemos propor aos estudantes que analisem o seu próprio grau de aspecto religioso que ele cultiva. Podemos trabalhar temas como a intolerância religiosa, a questão do outro poder manifestar sua religiosidade sem ser discriminado por isso.



Religião: crença na existência de um poder ou princípio superior, sobrenatural, do qual depende o destino do ser humano e ao qual se deve respeito e obediência.

Um estereótipo ligado à imagem de Nordeste é o da migração, especialmente devido ao fator seca da região, que obriga seus habitantes a mudar de localidade, até mesmo ir para outras regiões do país, em busca de melhores condições de vida. No filme, essa migração da família aconteceu em virtude de se realizar o último desejo do pai, que era ser enterrado perto do mar. E como o pai, Cipriano, estava moribundo, a filha Bigail resolve começar a jornada com ele e o irmão, Vicente. A imagem 12 nos mostra a família de Cipriano fazendo a “migração” por motivos que não tem a ver com a fome ou busca de melhores condições de vida. Podemos refletir com nossos alunos sobre o tema da seca no Nordeste e como ele é trabalhado em narrativas sobre o sertão. Também podemos falar do aspecto da migração nordestina e seus múltiplos e complexos fatores.



A paisagem de Nordeste mostrada no filme *Cipriano* quebra também o estereótipo de sertão seco e sem vida, uma vez que as primeiras cenas do longa são do personagem Vicente imerso nas águas. Há vários momentos em que o interior nordestino é vislumbrado verde, cheio de vida. A perspectiva do diretor do filme não era denunciar uma grave crise econômica, causada pela seca, como aconteceu em diversas obras da

literatura nacional e até do cinema regional. O que Douglas Machado queria expor era uma outra visão de Nordeste, mais intimista, centrada nas personagens e não no meio em que elas vivem, mesmo que os elementos da natureza sejam importantes para o desenrolar da trama – o próprio desejo do pai, Cipriano, em ser enterrado perto do mar revela a importância da paisagem na vida das personagens.



Terra, céu, vegetação e mar envolvem os três personagens (imagem 13) principais no final do filme, demonstrando como esses elementos foram importantes e por vezes determinantes na vida dos personagens, porém, não em uma forma negativa, pois a família viaja por motivos diversos como a perspectiva de fazer o último desejo do pai, que era de ser enterrado nas proximidades das águas do mar.



Notas

1 - Quadro de vídeo, também conhecido como **frames** de vídeo ou **frames** por segundo, é cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.

2 – Plantas que fazem parte do bioma do sertão nordestino brasileiro.



Introdução

É surpreendente o sucesso que o filme *Ai, que vida!* ainda detém mesmo após 13 anos de seu lançamento¹. Entre os nossos alunos não é diferente, pois quando falamos que íamos discutir a **cultura** e a **identidade** nordestina a partir de dois filmes e um deles seria o *Ai, que vida!* muitos alunos comentaram que já tinham visto o filme, inclusive mais de uma vez, e que sabiam falas decoradas de algumas personagens. Nossa surpresa reside no fato de que o filme tem a idade de alguns dos estudantes da pesquisa, pois escolhemos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, que corresponde à etapa final desse ciclo, ou seja, contempla o quarto ciclo e a faixa etária dos alunos varia entre 13 a 17 anos. O filme narra, de uma forma cômica, as disputas eleitorais em uma fictícia cidade do interior do Piauí, Poço Fundo. As eleições municipais são disputadas pelo então prefeito Zé Leitão, que concorre à reeleição, contra a candidata Cleonice, que até então não participava diretamente da política de sua cidade, porém, ao perceber os desmandos e a

velha politicagem feitas pela atual gestão de seu município, ela decide concorrer ao maior posto político de sua cidade: o cargo de prefeito. Paralelo às disputas eleitorais, existe um outro núcleo importante do filme, formado pela dançarina Charlene, sua amiga inseparável Mona, seu namorado Jerald e um novo interesse amoroso em sua vida, na figura do personagem Valdir. O romance entre a mocinha Charlene e o boa-vida Valdir dão ao filme um frescor em relação ao tema principal, que já é por si só pesado, porém, é tratado pelo direção do filme, a saber Cícero Filho, de uma forma engraçada, mesmo que ele trate de temas sérios, como a compra de votos em cidades pequenas do interior do Nordeste.

Cultura: para José Luiz Santos, cultura seria uma dimensão da sociedade que incluiria todo o conhecimento em um sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Identidade: a formação de identidades ocorre em contextos situacionais, pelo contraste entre diferentes segmentos sociais, em um movimento especular. Em outros termos, através da construção de imagens ou representações coletivas constitutivas de um “nós”, a partir do olhar da direção de “outros.

REIS, Maria José. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17 n. Especial, p. 99-110, jan./jun. 1999.



Imagem de Cícero Filho retirada do site da UESPI. Fonte: <https://www.uespi.br/site/?p=95933>

Cícero Filho é um cineasta brasileiro, nascido na cidade maranhense de Poção de Pedras, mas radicado em Teresina.

Filho do dono de uma emissora de televisão comunitária em Poção de Pedras, ainda criança usava os equipamentos do pai para ensaiar suas primeiras produções. Na adolescência, mudou-se para Teresina, onde formou-se em Jornalismo e contou com o apoio da Faculdade Santo Agostinho para realizar seus filmes.

Seguindo o modelo de Nollywood², distribui seus filmes de forma artesanal, aproveitando-se da extensa rede de vendedores de DVDs piratas em cidades do Piauí e do Maranhão, além de levar pessoalmente os filmes aos cinemas dos shopping centers.

Ficha técnica:

Título: Ai, que vida! (original)

Ano de produção: 2008

Dirigido por: Cícero Filho

Estreia: 14 de setembro de 2008

Duração: 100 minutos

Classificação: 12 anos

Gênero: comédia, drama, nacional romance

País: Brasil

Segundo matéria publicada no blog Overmundo, o filme alcançou enorme sucesso de público (ver imagem 3).



Capa do DVD do filme *Ai, que vida!*, onde podemos ver os candidatos às eleições Cleonice e Zé Leitao em primeiro plano e o casal romântico Valdir e Charlene ao fundo.



Capa de matéria que fala do sucesso do filme *Ai, que vida!* de crítica e público em Teresina. Fonte: Blog Overmundo <http://www.overmundo.com.br/overblog/ai-que-vida-se-fosse-facil-fazer-cinema>

Seu sucesso se deu devido à identificação que os telespectadores sentiram ao assistir o filme. Essa identificação se deu pelo sotaque das personagens, a ambientação da trama, os próprios personagens, que são arquétipos de moradores das pequenas cidades nordestinas do interior e ainda hoje o filme faz sucesso, como comentamos na introdução, sobretudo com nossos alunos.

Na capa do DVD do filme, (imagem 2) podemos perceber os dois núcleos principais da trama, os candidatos às eleições Zé Leitão e Cleonice, em primeiro plano, e o casal romântico do filme, representado pelos personagens Charlene e Valdir, em segundo plano e acima.

A política: um aspecto marcante no filme *Ai, que vida!*

O enredo do filme *Ai, que vida!* gira em torno das disputas eleitorais em uma cidade fictícia no interior do Nordeste. Na imagem 4 podemos notar uma manifestação política típica: um comício. No longa podemos perceber práticas abusivas daqueles que pretendem concorrer às eleições na cidade, a exemplo da entrega de medicação em troca de voto feita pelo personagem Zé Leitão, prefeito e candidato à reeleição na fictícia cidade de Poço Fundo. Vemos muitas cenas no filme que demonstra o descaso do poder

prioritário para a sobrevivência de uma comunidade: hospitais bem equipados, escolas estruturadas, oferta de emprego etc. Esse interior esquecido muitas vezes só é lembrado quando o período de eleições começa, especialmente as municipais. Essas práticas **políticas**, de esquecimento e lembrança conveniente do que é necessário para o funcionamento de uma cidade, não apenas do interior, são ações que provém de um passado não tão distante, em que os municípios eram “governados” pelos coronéis (IMAGEM 5) que faziam



público para com a população, em uma espécie de esquecimento do que é

práticas similares as dos candidatos às eleições hoje, porém mediante o uso da

força também no caso do modo de se fazer política dos coronéis no contexto nordestino. O filme mostra que o modo de se fazer política, sobretudo nas cidades do interior nordestino ainda guardam resquícios da velha política dos coronéis da Primeira República do Brasil, onde o voto era moeda de troca,

ou mesmo era usada a violência ou a fraude eleitoral para que o candidato do coronel ganhasse as eleições. Era o chamado voto de cabresto, prática muito comum durante a república das oligarquias do início do século XX que caracterizou esse período de nossa história política.

alguns políticos fazem dessa vulnerabilidade.

Outro aspecto observado no filme é a participação feminina na cena política. além da já citada candidata a vereadora Xica do Pote, existe outra mulher que se lança às eleições por motivos pessoais e políticos, é a personagem Cleonice que, após se indignar com os desmandos da atual gestão de seu município, decide se candidatar às disputas eleitorais para o cargo de prefeita de Poço Fundo (IMAGEM 7). A personagem Cleonice representa as mulheres que durante muito tempo estavam excluídas da vida política brasileira pelo simples fato de serem mulheres. A conquista do direito ao voto, por exemplo, é uma conquista relativamente recente em relação à História de nosso país como nação. Esse direito só foi conquistado em 1934, no primeiro governo de Getúlio Vargas. Uma curiosidade sobre a Assembleia Constituinte que elaborou a Constituição de 1934 é que apenas uma mulher, Carlota Pereira de Queirós, compunha o grupo de deputados que votaram a nova constituição. Foi ela a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada no Brasil. Sua eleição foi fruto da luta das mulheres pelo voto feminino durante a Primeira República. Nessas lutas, se destacou a líder feminista Bertha Lutz (1894-1976). Porém, as pioneiras no direito ao voto foram as moradoras do Rio Grande do Norte, que em 1927, pela lei nº 660, foram reconhecidas como tendo o direito de votar e serem votadas. O chamado “voto de saias” ocorreu no dia 05 de abril de 1928, nas eleições municipais ocorridas naquele ano (IMAGEM 8).

Política: Numa conceituação moderna, política é a ciência moral normativa do governo da sociedade civil; Outros a definem



Outro exemplo mostrado no filme é da personagem Xica do Pote, irmã do candidato e então prefeito de Poço fundo, Zé Leitão e candidata às eleições para o cargo de vereadora.



Na imagem 6 podemos vê-la entregando um saco com remédios para uma eleitora em troca da promessa de voto nas eleições que se aproximam. Essa prática demonstra a fragilidade da população mais pobre e o aproveitamento que

como conhecimento ou estudo "das relações de regularidade e concordância dos fatos e os motivos que inspiram as lutas em torno do poder do Estado e entre os Estados



Essas mulheres foram pioneiras no quesito voto feminino e sua importância é enorme para a conscientização da participação feminina nas eleições. Outro marco de nossa história foi a eleição de Dilma Vana Rousseff como a primeira presidente feminina do Brasil, fato ocorrido em 2011. Em 2016 Rousseff sofreu um processo de impeachment em que ela foi afastada da presidência. Nesse quesito voto e participação feminina, o professor pode sugerir a investigação, por parte dos alunos, sobre o direito a voto das mulheres no Piauí, em que momento de nossa história ocorreu o voto das mulheres. Esse questionamento é importante para que os estudantes tenham a consciência de que as mulheres tiveram que lutar por esse direito e que não faz muito tempo que o voto feminino é permitido no Brasil.

Os alunos podem investigar também outros grupos que estavam excluídos da participação política no Brasil, como indígenas, pessoas pobres ou analfabetas e certas categorias do clero católico.

Como nossos alunos estão chegando na idade mínima para votar, que é 16 anos, pensamos que essa reflexão seja importante para que eles contribuam para a democracia no Brasil de uma forma participativa e consciente. A importância da votação deve ser esclarecida para os estudantes e demonstrada que nem sempre os grupos sociais estiveram presentes no processo eleitoral. Pelo contrário, muitos grupos estavam impedidos de votar e serem votados em uma clara demonstração da desigualdade que existe no Brasil não apenas no âmbito econômico, mas em várias esferas da vida do país. A personagem Cleonice, ao sair de dentro de casa para buscar novos lugares de protagonismo, demonstra a insatisfação da sociedade brasileira, sobretudo as mulheres, que são pouco representadas quando se trata de participação política.

Sotaque: uma identificação cultural

“Armária, mamãe, nam!” (IMAGEM 9) é uma expressão tipicamente piauiense que aparece constantemente no longa de Cícero Filho. Não apenas ela, o filme é recheado de falas, expressões, gírias, modos de falar que caracterizam a região Nordeste, especialmente o Piauí e o Maranhão. Devido a essa peculiaridade do filme, o jeito de falar das personagens, o longo obteve esse estrondoso sucesso de público, pois muitas pessoas se sentiram representadas em seu modo de se expressar por meio da fala como o filme demonstra através de suas personagens. Em outro momento do filme, podemos perceber o sotaque nordestino na fala do personagem Gonzalinho, menino vendedor de frutas que oferece para Cleonice e sua filha Vanderléia laranjas. Por não saber o nome de Cleonice, o menino a chama de “dona menina”(IMAGEM 10), expressão bastante comum quando se refere ao gênero feminino .

Pensar nas questões relacionadas à fala é um exercício interessante em se tratando de sua potencialidade na sala de aula. Os meninos reconheceram o soataque regional mostrado no filme *Ai, que vida!* porém, essa percepção não foi observada quando esse olhar se voltava para eles, os estudantes. Por isso a necessidade se trabalhar essa complexidade com os alunos, pois assim eles podem dar seu ponto de vista sobre o assunto, dar exemplos e revelar o grau de

entendimento deles em relação às variadas formas como o português é falado no Brasil, especialmente no Nordeste, no interior do Piauí. A identificação com o sotaque de uma região é um dos elementos que sustentam a noção de identidade, pois as pessoas, que falam do mesmo modo, tendem a ter uma assimilação com os indivíduos que se expressam igual ou parecido com ele. É a identidade étnica, que se apresenta como um fator importante da identificação cultural.



Vanderléia: “Mãe, me dá um real aí.”

Cleonice: “Eu ‘num’ tenho um tostão. O dinheiro que eu tinha gastei com bolacha. Tô lisa” (...)

Vanderléia: “Armária, mãe, nam!”

Fonte: filme *Ai, que vida!*, 2008.



Esse trabalho de conscientização dos modos diferenciados de fala no Brasil ajudaria no combate ao que o pesquisador Marcos Bagno³ chama de preconceito linguístico que é evidenciado quando se fala e se ouve sotaques diferentes daqueles que estamos acostumados a ouvir. Para o pesquisador existiria no Brasil uma hierarquia de sotaques, sendo que o modo de falar das regiões Sul e Sudeste seriam os considerados “certos”. Todos

“Olha as laranjas, olha as laranjas
Compra ai, dona menina.”
Fonte: Filme, *Ai, que vida!*, 2008

os que derivassem ou fossem diferentes desse modo de falar “correto” seriam menosprezados e taxados de denegrirem o modo verdadeiro de se falar o português.

Uma questão de gênero: a diversidade sexual em *Ai, que vida!*

No filme *Ai, que vida!*, existe um personagem que foge aos padrões estabelecidos pela sociedade para os papéis de homens e mulheres. É o personagem Vanderlei, filho da personagem Cleonice. Ele é caracterizado como um personagem masculino com fortes traços femininos, o que rende falas, comentários e atitudes preconceituosas dos que o cercam. Em uma das primeiras cenas do filme, quando a mãe chega de viagem, ela conversa com o filho e o mesmo reclama que teve que fazer as tarefas domésticas e ainda cuidar do negócio da família (uma funerária) e que estava cansado. Ao que a mãe rebate: “Homem não reclama de trabalho, isso é coisa de *qualira*” (IMAGEM 11). Essa palavra “qualira” se refere ao homossexual masculino

passivo. É uma gíria mais usada no Maranhão, falada pela mãe, Cleonice, ao filho, em uma forma de negar a feminilidade ou tentar incutir aspectos de masculinidade nele. Nesse aspecto, o professor pode trabalhar a **diversidade de gênero** em sala de aula, a partir do filme *Ai, que vida!*, pois nele podemos perceber esse personagem que “foge” aos ditames do que seria o “normal” em relação ao que se julga os papéis femininos e masculinos em nossa sociedade. Pode trabalhar também a intolerância e preconceito sexual, pois percebemos que os alunos ainda guardam sentimentos de intolerância para com o sujeito que é “diferente” e mesmo alguns alunos partem para a agressão verbal e até mesmo física. Essas atitudes devem ser combatidas se

queremos uma escola tolerante e alunos que saibam conviver com a diversidade, seja ela de cor, gênero ou política.

Diversidade de gênero: consiste no **gênero** com o qual o indivíduo se identifica

independentemente de seu sexo biológico. Assim, o cisgênero se identifica com o seu sexo biológico, por exemplo, uma pessoa do **gênero** feminino que é biologicamente mulher.



O protagonismo feminino e as novas

configurações familiares

O filme *Ai, que vida!* possui muitas personagens femininas fortes, a exemplo de Cleonice, que, contrariando

12



a vontade do esposo, se candidata às eleições de sua cidade, ou seja, sai do espaço doméstico, do lar, para adentrar outros espaços, ocupar outras áreas, e em seu caso a área escolhida foi a política. O importante é deixar claro para os alunos que houve uma escolha por parte da personagem, que ela não foi empurrada para a vida pública devido a acontecimentos que a forçaram a tomar essa escolha, mesmo que tenha havido um episódio em que ela se indignou, mas esse episódio apenas serviu para alicerçar sua decisão. Em momentos de reflexão com a família, ela decide se candidatar à prefeitura de Poço Fundo.

Outra personagem que assume um protagonismo em sua vida é a personagem Charlene (IMAGEM 13), que fica dividida entre o compromisso com o noivo, Jerald, e o novo sentimento que começa a sentir pelo personagem Valdir. No entanto, ela continua vivendo sua vida, fazendo suas obrigações, ela não é a típica mocinha de filme de romance que fica esperando uma atitude do mocinho, em uma atitude passiva. Ela



tem consciência que gosta de Valdir, mas por outro lado, por já ter um compromisso com o noivo, não se entrega, a princípio, a esse novo sentimento. Porém, o roteiro do filme dá uma ajuda para Charlene fazer sua escolha: seu noivo a traia e no dia do casamento a amante aparece, situação que deixa Charlene transtornada e pronta para aceitar Valdir como seu único amor.



O casal Valdir e Charlene, da imagem 14, representam o que chamamos no cinema de casal romântico. O personagem Valdir e sua jornada pode ser descrito como estudo de personagem, pois vemos claramente a evolução do personagem, que, no começo do filme, era um boa vida, sem compromisso com a família o com a sociedade. Depois de um episódio em que Valdir é preso, ele vai parar em um programa de reabilitação e vai trabalhar de forma voluntária em um lugar que acolhe crianças em situação de vulnerabilidade. Lá ele conhece a personagem Charlene, dançarina de bom coração que desenvolve um trabalho voluntário também nessa instituição. Valdir começa a perceber que Charlene é uma pessoa que gosta de ajudar o próximo e possui valores que Valdir reconhece como valores certos. O casal começa a ver coisas em comum, se apaixona mas existe um impedimento para a concretização desse amor, Charlene é noiva. Porém, acontece uma facilitação narrativa no filme que resolve o dilema

do casal: no dia do casamento de Charlene e Jerald a amante dele aparece alegando que está grávida dele. Assim, Charlene fica livre para desfrutar de seu amor com Valdir. Assim, a trama do filme se resolve e o casal principal fica junto, em um verdadeiro final feliz. Na narrativa, podemos notar que Charlene não fica esperando uma atitude de Valdir. Ela é uma personagem forte, com princípios, que sabe o que quer e corre atrás de seus objetivos. Esses aspectos podem ser trabalhados com os alunos para eles refletirem o papel das mulheres na sociedade e se esses papéis condizem com os anseios delas, pois as mulheres devem ter o direito de escolher sua carreira, sua profissão, o que querem fazer de suas vidas, não apenas ser a mulher “dencasa” mas procurar novas áreas de protagonismo e esse aspecto deve ser evidenciado e problematizado nas aulas, não apenas com o uso dos filmes, pois eles são materiais pedagógicos que auxiliam o trabalho do professor assim como outros materiais

como revista em quadrinhos, a letra de uma música, e por aí vai.

Notas

- 1 – Segundo a matéria Filme “Ai que Vida”, patrocinado pela FSA, é sucesso no Piauí e Maranhão, do site da Fundação Santo Agostinho, o filme *Ai, que vida!* obteve enorme sucesso entre o público do Piauí e Maranhão quando do seu lançamento em 2008.
- 2 - Nollywood é um apelido que originalmente se referia à indústria cinematográfica da Nigéria. A origem do termo remonta ao início dos anos 2000, com origem em um artigo do The New York Times.
- 3 - BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Roteiro de atividades para o professor

Prezado professor,

Este material apresenta como fontes principais dois filmes que utilizamos no desenvolvimento da Dissertação. O primeiro foi o filme *Cipriano*, que trata da jornada de uma família pelo interior do Piauí, em busca do litoral, onde o pai moribundo deseja ser sepultado. O segundo filme, *Ai, que vida!*, retrata as eleições municipais em uma cidade fictícia do interior do Piauí, Poço Fundo. Ambos podem ser utilizados nas atividades propostas neste guia.

Esse material foi elaborado com o intuito de apresentar algumas possibilidades de usos de filmes no ensino de História da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II. Na elaboração da Dissertação, contamos com a colaboração e participação dos estudantes do 9º ano, porém, as atividades propostas para este guia podem ser utilizadas em qualquer etária, bem como em todas as séries/ano do ensino básico. Ele toma como princípio a ideia de que os filmes possuem uma linguagem própria, específica, que abarca um universo de possibilidades de análises, pois eles tratam de

religiosidade, aspectos políticos, questões relacionadas à diversidade sexual, tópicos sobre família, a região Nordeste, cultura e identidade.

Atividade 1

Analisando o espaço regional chamado Nordeste

Objetivos específicos da atividade

- Identificar as regiões que formam o Nordeste;
- Identificar o clima predominante no Nordeste;
- Identificar a flora que é encontrada no Sertão.

Habilidades envolvidas nesta atividade

- ✓ Analisar e compreender como o clima influencia na vegetação nordestina;
- ✓ Relacionar e historicizar discursos que tratam o Nordeste como sinônimo de sertão.

1º momento: assistir os filmes *Cipriano* e *Ai que vida!*

Procedimentos:

- O professor entregará uma folha em branco aos estudantes;
- Cada estudante escreverá nessa folha as impressões de Nordeste que eles tiveram ao ver os filmes;
- Os alunos podem escrever e/ou desenhar o que mais chamou a atenção deles sobre a vegetação nordestina.

2º momento:

- Cada aluno irá expor suas impressões sobre o clima e a vegetação nordestina.

Professor, observar que há vários “nordestes” dentro da região em se tratando de clima e vegetação. Lembrar aos alunos que existem discursos que “recriam” a região no imaginário coletivo dos brasileiros. Discursos sobre a seca, a miséria, a migração, entre outros.

Atividade 2

Observando os modos de se fazer política ontem e hoje.

Objetivos específicos da atividade

- Analisar por meio dos filmes, o modo de se fazer política nas cidades do interior do Nordeste;
- Relacionar o jeito de se fazer política no Brasil do início do século XX aos dias atuais;
- Verificar as permanências e/ou mudanças na forma de se praticar a política no período eleitoral no Brasil.

Habilidades envolvidas na atividade

- ✓ Analisar como as formas de se fazer política podem variar no tempo ou permanecer as mesmas;
- ✓ Observar como o passado político guarda ressonâncias no modo de se fazer política nas cidades interioranas.

1º momento: assistir o filme *Ai, que vida!*

Procediemntos:

- Formar rupos com 3 alunos;
- Os estudantes irão receber uma ficha para ser preenchida relacionada à comparação entre o modo de fazer políticado início do século XX e os dias atuais;
- Após assistirem o filme, os alunos vão responder a ficha.

2º momento

- Cada grupo escolhe um aluno para ler o que escreveram na ficha;

Professor, essa atividade pode ser direcionada aos alunos do 9º ano, para o primeiro bimestre, pois eles estarão vendo o conteúdo sobre o início da República no Brasil.

Atividade 3

Diálogo entre a cultura e a identidade com a História.

Objetivos específicos da atividade.

- Identificar os aspectos culturais e identitários observados nos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*;
- Observar como a cultura pode ser trabalhada por meio da verificação de cenas e personagens dos filmes;
- Verificar que a identidade pode ser analisada por meio da falas dos personegns dos filmes.

Habilidades envolvidas na atividade

- ✓ Verificar que a cultura e a identidade de um povo pode ser expressada por meio da mídia comum;

- ✓ Entender que os conceitos de cultura e identidade são conceitos históricos, que dependem do tempo em que eles estão inseridos;

1º momento: assistir os filmes *Cipriano* e *Ai, que vida!*

Procedimentos: roda de conversa

- Após assistirem os filmes, os estudantes vão escrever em um pedaço de papel o que eles acham que é cultura e identidade;
- Os papéis serão trocados entre os alunos e cada um dirá o conceito de cultura e identidade do colega;
- A partir da leitura, faremos a roda de conversa para discutir os conceitos dados pelos alunos.

2º momento

A partir dos filmes vistos, os estudantes vão identificar e escrever no caderno os aspectos culturais que eles observaram nos filmes;

O sotaque é um aspecto de identificação cultural. Pensando nisso, os alunos vão escrever em uma folha de caderno as expressões linguísticas nordestinas observadas nos filmes.

Depois, cada um vai ler as expressões que encontraram no filme e tentar explicar o significado delas.

Atividade 4

A diversidade sexual e o combate à intolerância na escola

Objetivos específicos da atividade

- Verificar os diferentes gêneros sexuais que aparecem ao longo dos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*;
- Perceber como os filmes tratam questões relacionadas à diversidade sexual;
- Entender que a discussão de gênero na sala de aula pode ser feita por meio de diversas mídias, como o cinema.

Habilidades envolvidas na atividade

- ✓ Compreender que existem vários gêneros sexuais e que alguns deles foram representados sobretudo no filme *Ai, que vida!*;

- ✓ Combater a intolerância sexual na escola por meio de diálogos e conversas, tendo em vista que a diversidade de gênero é uma realidade que não deve ser ignorada e que ela aparece em variadas mídias, como o cinema.

1º momento: Assistir os filmes *Cipriano e Ai, que vida!*

- Formar grupos com 5 alunos;
- Após assistirem os filmes, cada grupo vai criar estratégias para se combater a intolerância sexual na escola;
- Após os alunos falarem as estratégias de combate à homofobia, faremos reflexões sobre o peço de posturas intolerantes na sala de aula e em qualquer espaço fora da escola.

2º momento

Os grupos vão organizar uma dramatização de uma episódio de homofobia e cada grupo dará sua opinião de como se combater esse ato de intolerância sexual.

Atividade 5

Conhecendo o contexto familiar de nossos alunos com o auxílio de filmes

Objetivos específicos da atividade

- Observar os tipos de constituições familiares que aparecem nos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*;
- Verificar que os filmes podem servir de instrumental para a análise dos grupos ou pessoas que formam determinada família;
- Comparar os tipos familiares vistos nos filmes à realidade familiar de nossos alunos.

Habilidades envolvidas na atividade

- ✓ Entender que existem várias constituições familiares e que algumas foram apresentadas nos filmes vistos;
- ✓ Compreender que a “família tradicional”, formada pelo pai, mãe e filhos não invalida as outras formações familiares, que ela é apenas uma entre várias possibilidades de se constituírem as famílias no Brasil.

1º momento: assistir aos filmes *Cipriano e Ai, que vida!*

Após assistirem os filmes, os estudantes vão preencher uma ficha em que eles vão anotar as diferenças e/ou semelhanças entre as famílias vistas nos filmes e a realidade de vida deles em relação à constituição familiar.

Roda de conversa: após responderem a ficha, os alunos vão sentar em semicírculo e vamos refletir sobre o que é família, quais formações podem ser consideradas em se tratando de constituição familiar.

Atividade 6

Desvendando aspectos da religiosidade

Objetivos específicos da atividade

- Conhecer aspectos da religiosidade nordestina presentes no filme *Cipriano*;
- Entender que a religiosidade pode ser expressa de diversas maneiras;
- Verificar qual a religião predominante no interior do Nordeste e como as pessoas que vivem nessa região manifestam sua religiosidade.

Habilidades envolvidas na atividade

- ✓ Reconhecer os ritos e as manifestações religiosas presentes na cultura das populações nordestinas que vivem no interior da região;

- ✓ Combater a intolerância religiosa, uma vez que, no Brasil, são muitas e variadas as manifestações dos aspectos religiosos de sua população.

1º momento: assistir o filme *Cipriano*

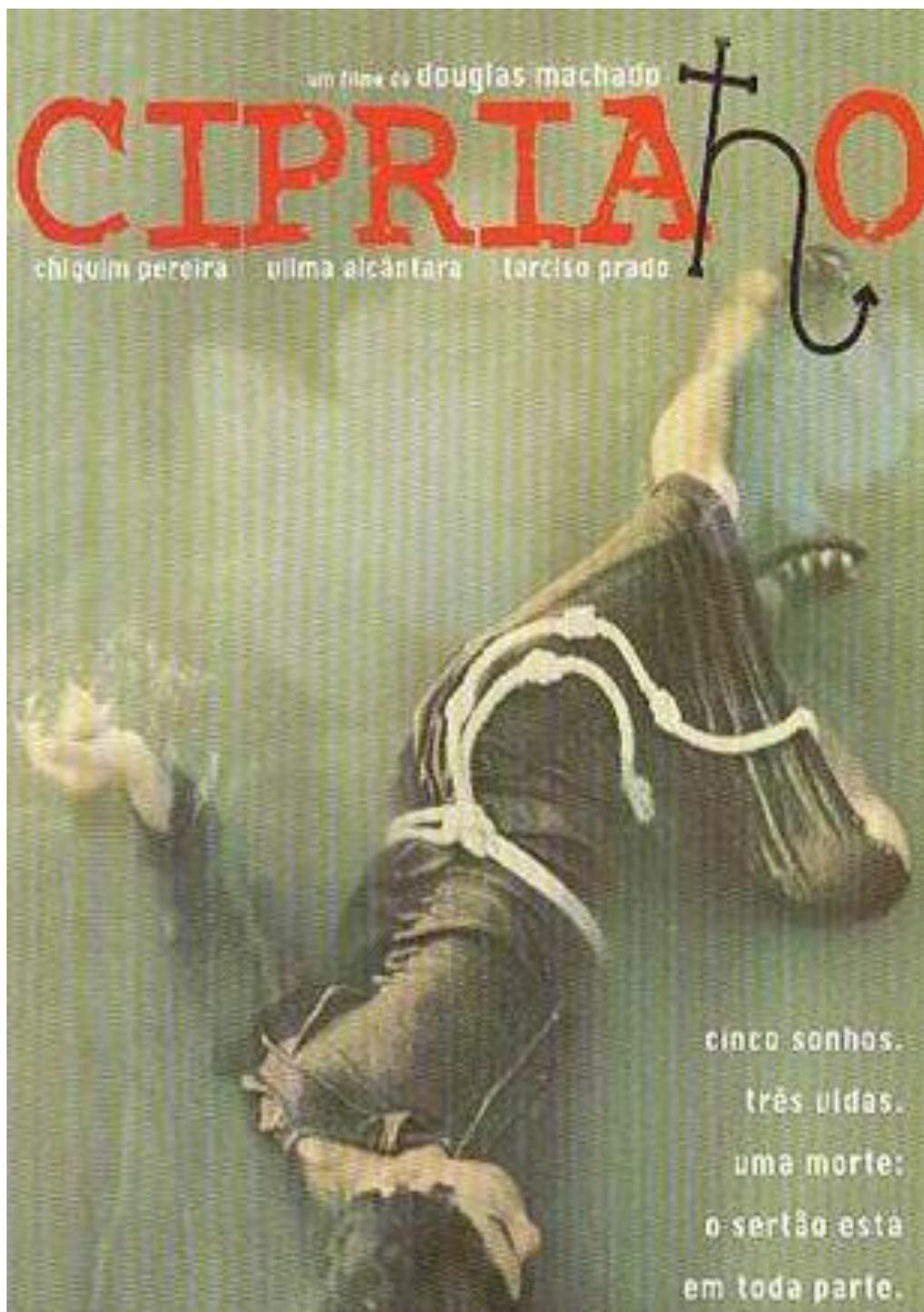
- Os alunos farão duplas e cada aluno irá entrevistar o colega sobre sua religiosidade, se pratica algum rito ou manifestação religiosa, se participa de alguma igreja específica ou frequenta cultos ou missas ou mesmo terreiros de candomblé;
- Após a entrevista cada aluno vai falar as respostas do aluno entrevistado e iniciaremos os debates sobre as diversas manifestações religiosas que existem no Brasil.

2º momento

O professor vai escolher 4 alunos que na entrevista manifestaram participar de religiões diferentes (católica, evangélica, umbandista ou sem religião) para falarem sobre as características principais dos ritos religiosos de suas crenças.

ANEXOS

Anexo 1
Capa de DVD do filme *Cipriano*



Fonte: site *Adoro Cinema*, 2001.

Anexo 2
Capa de DVD do filme *Ai, que vida!*



Fonte: site *Wikipédia*, 2008.