

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

DISSERTAÇÃO

POR UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM:

O CINEMA CONECTANDO CULTURAS JUVENIS

RAFAELA RODRIGUES DA CONCEIÇÃO

Nova Iguaçu, RJ
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

PEDAGOGIA DA IMAGEM:

O CINEMA CONECTANDO CULTURAS JUVENIS

RAFAELA RODRIGUES DA CONCEIÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino

Nova Iguaçu, RJ
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

RAFAELA RODRIGUES DA CONCEIÇÃO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino – UFRRJ
(Orientador)

Prof^a Dr^a. Adriana Hoffmann Fernandes– UNIRIO
(Examinadora)

Prof^a Dr^a. Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UNESA
(Examinadora)

Nova Iguaçu, RJ
2013

“Dedico este trabalho aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, ao meu noivo, que me incentivou e sustentou todas as minhas apreensões e medos, e ao meu orientador por acreditar que essa realização fosse possível”.

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer todas as pessoas que de algum modo, nos momentos serenos e/ou apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso agradeço à todos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Muito obrigada!

Agradeço, aos jovens do CTUR, aos professores da minha banca de qualificação, Adriana Hoffmann Fernandes e Aldo Victorio Filho, aos meus colegas de mestrado, e em especial:

Aos meus pais, Jorge e Dilney, minha irmã Fernanda e minha tia Dilhey que por mais difícil que fossem as circunstâncias, sempre tiveram paciência e confiança, me amando e auxiliando no que fosse necessário.

Ao meu noivo Idoneu Jr., que sempre caminhou comigo, acreditando e confiando nas possibilidades, completando-me com seu companheirismo, carinho e amor.

Aos muitos amigos que colaboraram (in) diretamente com este trabalho. Uns por contribuírem com seus diálogos e estudos, como foi o caso de todos do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte, outros por caminharem comigo, incentivando e ajudando em alguns momentos, ultrapassando cada período de angustia e medo e alegrando-se com a finalização, em especial, Luciana Hallak e Zenite dos Santos.

E aos professores do programa, que contribuíram com seus estudos e diálogos em muitos momentos do mestrado. Agradeço, sobretudo, ao meu estimado orientador Aristóteles de Paula Berino que apoiou e acreditou na concretização deste trabalho, auxiliando e abrindo meus horizontes.

RESUMO

Partindo do campo dos *Estudos Culturais* desenvolvo, ao longo deste trabalho, uma análise das contribuições que a *pedagogia da imagem* oferece para se pensar as culturas juvenis contemporâneas, visto que esta é de suma importância para o entendimento sobre as intervenções imagéticas, especificamente o cinema, que perduram sobre as juventudes circulantes, compreendendo que tais discussões propiciarão para um olhar diferenciado sobre as representações e os deslocamentos que os jovens têm configurado, no sentido de integrar e relacionar as suas vastas redes de visualidades. Isto é, um estudo que pretende desvendar a partir dos *estudos com/dos cotidianos* as constantes representações, identificações, expressões e significações que os jovens realizam mediante sua ligação com o cinema, na medida em que este interliga e conecta as múltiplas culturas juvenis existentes. Vale ressaltar, que as questões abordadas nesta dissertação, estão intimamente ligadas aos estudos do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte (UFRRJ/UERJ).

Palavras-chave : Educação; Juventudes; Pedagogia da Imagem;

ABSTRAT

From the field of Cultural Studies develop along this work, an analysis of the contributions that pedagogy image offers for thinking contemporary youth cultures, since this is of paramount importance for the understanding of imagery interventions, specifically film, that last about youths circulating, including that such discussions will provide for a different look on the representations and displacements that young people have set up, in order to integrate and relate their vast networks of visualities. This is a study that aims to unravel from studies with / the constants of everyday representations, identifications, expressions and meanings that young people carry through their connection with the film, in that it connects the multiple interconnects and youth cultures. It is worth noting that the issues addressed in this dissertation, are closely linked to the studies of the Research Group in Cultural Studies and Art Education (UFRRJ / UERJ).

Keywords: Education, Youth, Education Image;

LISTAS DE IMAGENS

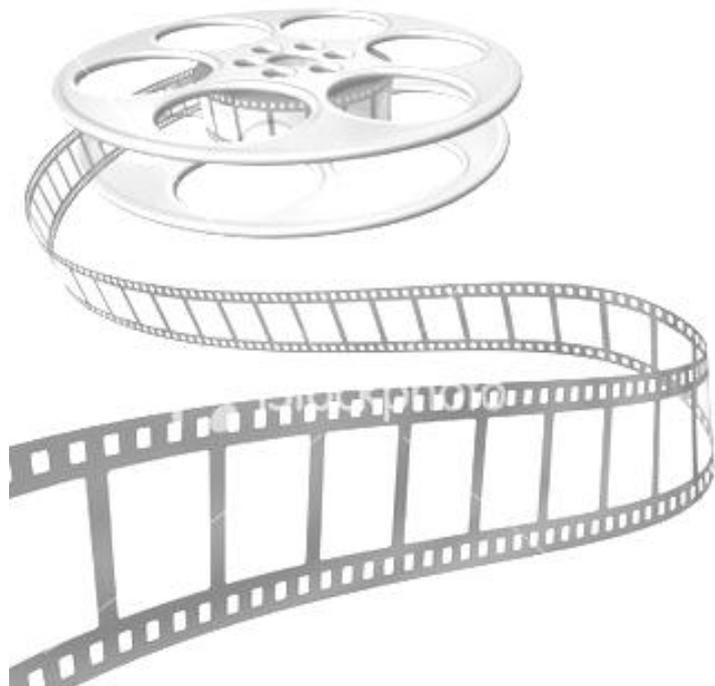
Imagem 1: experiência com jovens. Foto: Rafaela R. Conceição	1
Imagem 2: a pesquisa. Foto: Arquivo do GRPESQ	3
Imagem 3: roda de conversa no CTUR. Foto: Arquivo do GRPESQ	4
Imagem 4: imagens do grupo em pesquisas. Foto: Arquivo do GRPESQ	5
Imagem 5: um jovem e uma câmera	6
Imagem 6: O descobrimento do cinema	13
Imagem 7: O nascimento de Uma Nação.....	16
Imagem 8: Viagem à lua	16
Imagem 9: Da esquerda para direita – Ganga Bruta de Humberto Martins; Alô, Alô Brasil de Adhemar Gonzaga; Deus e o diabo na terra do sol de Glauber Rocha; Os inconfidentes de Joaquim Pedro de Andrade.....	18
Imagem 10: Projeto falanges (2011). Foto: Rafaela R. Conceição	26
Imagem 11: Mesa escolar (CTUR). Foto: Rafaela R. Conceição	28
Imagem 12: Juventudes e seus cotidianos. Foto: Rafaela R. Conceição	39
Imagem 13: Glee 1ª temporada. Fonte: Site oficial da série	44
Imagem 14: cotidiano de Chris na escola. Fonte: Site oficial da série	45
Imagem 15: Jovens do CTUR na semana acadêmica do colégio. Foto: Monique de Oliveira	46
Imagem 16: Semana Acadêmica do CTUR. Foto: Monique de Oliveira	50
Imagem 17: expressões. Foto: Monique de Oliveira	56
Imagem 18: O bosque. Foto: Adriene Adão	58
Imagem 19: Teto do bosque. Foto: Rafaela R. Conceição.....	59
Imagem 20: jovens no bosque. Foto: Rafaela R. Conceição.....	60
Imagem 21: Alunos do CTUR aguardando na entrada da sala dos professores suas notas finais. Foto: Rafaela R. Conceição	61
Imagem 22: Pátio interno do antigo Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (abril/2005). Fonte: Dissertação do professor Gama.	64
Imagem 23: Escola de Ensino Básico da Cooperativa de Escola de Ensino Básico da Cooperativa dos funcionários da UFRRJ, primeira sede da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), posteriormente CTED (abril/2005). Fonte: Dissertação do professor Gama.	65
Imagem 24: biblioteca (localizada no prédio principal).	66
Imagem 25: CTUR (2013). Foto: Rafaela R. Conceição	67
Imagem 26: atual entrada principal do CTUR. Foto: Rafaela R. Conceição	68
Imagem 27: entrada principal de acesso às salas de aula, sala dos professores, secretaria e outros. Foto: Rafaela R. Conceição	69
Imagem 28: conversas e pesquisa. Foto: Rafaela R. Conceição	70
Imagem 29: diálogos juvenis. Foto: Thayná Marracho	72
Imagem 30: Exibição do filme <i>A onda</i> . Foto: Rafaela R. Conceição	73
Imagem 31: Expressões juvenis. Foto: Rafaela R. Conceição	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CINEMA COMO POESIA DO COTIDIANO	12
1.1. NO CINEMA EU POSSO VIAJAR: BREVE HISTÓRIA DO CINEMA.....	13
1.2. IMAGENS QUE AFETAM, FILMES QUE PROVOCAM.....	20
1.3. SOBRE IMAGENS: O QUE VOCÊ VÊ?	26
1.4. POR UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM.....	34
2. CULTURAS JUVENIS: SEUS COTIDIANOS E EXPRESSÕES.....	38
2.1. ZONA EM TRÂNSITO: CULTURAS JUVENIS	39
2.2. O DIÁLOGO/CONVERSA A PARTIR DE PAULO FREIRE E EDUARDO COUTINHO.	50
2.3. O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES	58
3. A PESQUISA DE CAMPO: NARRATIVAS COTIDIANAS E IMAGENS REVELADORAS.....	63
3.1. A HISTÓRIA DO CTUR	64
3.2. A PESQUISA DE CAMPO.....	70
3.3. O CINEMA APROXIMANDO DIÁLOGOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (DAYRELL, 2003, p. 42).

INTRODUÇÃO



Fotografia é inclassificável porque não há qualquer razão para marcar tal ou tal de suas ocorrências; ela gostaria, talvez, de se fazer tão gorda, tão segura, tão nobre quanto um signo, o que lhe permitiria ter acesso à dignidade de uma língua; mas para que haja signo, é preciso que haja marca; privadas de um princípio de marcação, as fotos são signos que não prosperam bem, que coalham, como leite. Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, a foto é sempre invisível: não é ela que vemos (BARTHES, 1984, p. 16).

Os filmes configuram um instrumento eficiente para viabilizar uma discussão complexa, sutil e fundamental sobre as agruras e os destinos de heróis e personagens principais das narrativas e, conseqüentemente, para a construção da cidadania e da personalidade moral (SILVA, 2007, p.55).



Imagem 1: experiência com jovens. Foto: Rafaela R. Conceição

Quando chegamos a Escola Técnica em Santa Cruz, localizada no município do Rio de Janeiro, fomos recepcionados pela professora responsável pela palestra. Tudo estava programado, meu orientador falaria das possíveis leituras imagéticas a partir do filme Avatar. Os alunos, em sua maioria do ensino médio, já estavam no auditório nos esperando. A palestra se inicia, e o

tema “parecia” interessar a todos. Foi quando, por um momento, duas meninas nos interrompem e entram no auditório pintadas com tinta azul e penas na cabeça. Os alunos riem e vibram com a situação.

A experiência acima vale como exemplo para pensarmos como o cinema atua em um mundo de representação imagética, influenciando pensamentos e estimulando significações que não só os jovens vão ter sobre a vida nas cidades, mas em todos que veem filmes. Assim, pensamos no cinema como uma mídia que estreita as relações com as imaginações, ilusões, fantasias, paixões, alegrias, tristezas, inspirações, emoções das pessoas, mobilizando-as e/ou levando-as para os mais variados blocos de sensações.

No universo de imagens que estamos envoltos, o cinema possibilita um diálogo e uma interação com nossas vivências e fruições cotidianas. Concordamos com Ismail Xavier (2008), quando aborda que “um cinema que “educa” é um cinema que [nos] faz pensar”. A partir disso, entender os filmes a partir de uma pedagogia da imagem nos possibilita diferentes diálogos entre correntes de pensamento e visões de mundo.

Para essa análise, é necessário apresentar que devido à complexidade da conceituação de cinema e filme para os mais variados estudos, utilizaremos ambas as nomenclaturas como parte de produções imagéticas que lançam conhecimentos e que manifesta todo um aparato sociocultural na sociedade. Assim, reconhecemos a nomenclatura “cinema” como produto que abrange em sua totalidade entretenimento, imagem, narrativa e evento cultural.

Mas, antes de aprofundar estas e outras questões, gostaria, portanto, de dividir algumas influências, escolhas e experiências que desenhei ao longo dos meus estudos acadêmicos e, que fizeram com que o ver filmes, ir ao cinema e conversar com jovens tornou-se parte tanto dos meus estudos, como das minhas histórias, das minhas referências e das minhas reflexões sobre a vida e o mundo.

Minha paixão por filmes foi revelada recentemente, apesar de eu sempre ter uma forte ligação com o “estar no cinema”, apenas debrucei-me a pensar cinema/filme como um artefato cultural, produtor de conhecimento e propagador de reflexões, na graduação. Antes disso, vagava nos pensamentos que os filmes seriam apenas entretenimento e um método instrumental que, por vezes, não influenciavam na minha formação.

Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente. (DUARTE *et al*, 2008, p.69).



Imagem 2: a pesquisa. Foto: Arquivo do GRPESQ

Na verdade, nunca me limitei a ver filmes, acredito, assim como Leon Cakoff (2009, p.17), famoso crítico de cinema e diretor da Mostra Internacional de Cinema, que o cinema “não faz viajar literalmente, mas sim que saíamos da nossa realidade e entremos em outras dimensões pelas luzes do cinema, entramos num túnel escuro que sempre aponta para as luzes e saídas na sua outra extremidade”.

Assim, posso dizer que novas questões sobre juventudes e, sobretudo, cinema, foram construídas mediante a minha participação em duas pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa de Estudos Culturais em Educação e Arte¹, no qual, participo desde o ano de 2006.

A primeira pesquisa intitulada “Imagens da Educação: visualidades e conhecimentos da vida nas escolas” aconteceu entre os anos de 2007/2008 nos espaços do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) localizado em Seropédica,

¹ Vinculado ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e ao Instituto de Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IA/UERJ).

município do Rio de Janeiro. Resumidamente, a proposta situava-se na perspectiva da pedagogia crítica, evidenciando a fascinação pela vida nas escolas e o seu cotidiano repleto de aspirações, ambições e gostos. A pretensão era extrair uma contribuição sobre os estudos do cotidiano escolar visando um entendimento das práticas pedagógicas. Para tal, investigávamos os aspectos ligados à vida do jovem na escola e o seu cotidiano. Em nota, ressalto que esta pesquisa foi o ponto de partida para estudos com as culturas juvenis contemporâneas, isto é, seus movimentos, gostos, costumes, vidas e anseios.



Imagem 3: roda de conversa no CTUR. Foto: Arquivo do GRPESQ

A segunda pesquisa denominada “Pedagogia da Imagem: Raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema – Uma pesquisa para os jovens/com os jovens” ainda encontra-se em andamento e procura destacar o âmbito analítico da pedagogia da imagem. Dentre os diversos temas que envolvem as juventudes, a pesquisa busca desenvolver, especificamente, conversas com jovens sobre os temas raça, gênero e pertencimentos a partir da exibição de filmes. Temas estes, que satisfazem à visão que as vivências contribuem na problematização das juventudes contemporâneas.

Nesse sentido, Berino (2010) afirma que com esses temas “é possível pensar a experiência da escassez, as fraturas sociais e as modalidades do poder, e também, o inconformismo, as realizações e as utopias que caracterizam as culturas juvenis.” E complementa abordando que a conceituação dos pertencimentos “nos permitirá a abertura para outras tramas e tessituras identitárias, sem as quais raça e gênero não podem ser vistos através dos contatos, trocas e hibridizações que concretizam suas significações no capitalismo

tardio.” Vale dizer, que esta pesquisa vem produzindo ansiedades sobre uma pedagogização da imagem e sua relação com as juventudes.

Cabe ressaltar, que as vivências nessas pesquisas, levaram-me a redigir o trabalho monográfico *Mutações juvenis na contemporaneidade*, trabalho este que além de oficializar meu título como pedagoga, tratava da relação tecida entre as histórias em quadrinhos e o cinema, discutindo se ambos são elementos capazes de contribuir na construção das identidades juvenis circulantes.

Assim, após esta resumida narrativa, faz-se necessário esclarecer o que norteia este trabalho. A proposta gira em torno da discussão sobre juventudes e cinema e sua correlação com o cotidiano escolar, os estudos culturais na educação e a pedagogia da imagem, isto é, um estudo que se interessa com as narrativas dos jovens sobre filmes e, sobretudo, cinema e como este proporciona possibilidades de diálogos/entendimento com/sobre os jovens. Para tal, a pesquisa tecer uma análise do reconhecimento da *pedagogia da imagem*, através cinema/filmes, e seu possível envolvimento com jovens, apontando uma leitura sobre as criações imagéticas e reconhecendo sua multiplicidade. Assim,



Imagem 4: imagens do grupo em pesquisas.
Foto: Arquivo do GRPESQ

O jovem e seus mundos, os jovens e suas realizações e aspirações interessam por sua importância no Brasil, que é por sua vez, uma nação jovem e ‘pancultural’. Se a contemporaneidade planetária expõe instabilidades caracteristicamente juvenis - contraste e mutação – esses mesmos traços também se somam às instabilidades do país que contém os jovens aqui pensados (VICTORIO FILHO, 2010, p.106).

Indo nos frutos do conjunto de abordagens dos Estudos Culturais este texto pode ser entendido como sinalizador de novos movimentos, pois assim como os Estudos Culturais,

problematiza e reflete sobre confluências já estabelecidas, procurando inspiração em diferentes teorias, no sentido, de romper certas concepções cristalizadas e hibridizar algumas já consagradas.

Para isso, pensando em uma pesquisa que não foque apenas no caráter educacional dos filmes quando utilizados como referência para o entendimento das práticas pedagógicas contemporâneas, mas em um estudo que reconhece as inúmeras possibilidades das imagens do cinema, que por meio de representações imagéticas, influenciam nos pensamentos, atitudes e até mesmo nas possíveis (des)construções sobre o protagonismo juvenil na sociedade, causando reflexão, questionamentos e ponderações sobre seus movimentos.

Pensamos assim como Alves e Oliveira (2004, p.31) que “as imagens incluem inúmeras possibilidades de narrar e compreender as escolas e seus cotidianos”. Nesse sentido, diversas questões podem ser levantadas e reveladas a partir de narrativas e imagens fílmicas, sendo leituras e olhares sobre uma realidade que está sendo mostrada e que pode ser problematizada.

Nenhuma outra forma de relíquia ou texto proveniente do passado pode oferecer um testemunho assim tão direto sobre o mundo que rodeava as outras pessoas em outros tempos. Nesse aspecto, as imagens são mais precisas e ricas do que a literatura. Dizer isso não é negar a qualidade expressiva ou criativa da arte, tratá-la como mera evidência documental; quanto mais criativa a obra, mais profundamente ela nos permite compartilhar da experiência que o artista tem do visível (BERGER, 1999, p.12).



Imagem 5: um jovem e uma câmera
Foto: Rafaela R. Conceição.
Desenho: Monique de Oliveira

Duarte (2009, p 91-92), referência nos estudos de cinema e educação, nos ajuda a refletir sobre o papel crucial dos filmes como conhecimento e, sobretudo como um objeto de pesquisa. A autora explicita que o “filme é uma fonte muito rica de pesquisa sobre temas e problemas que interessam aos pesquisadores da área de educação”, e que analisar filmes é ver

“sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação”.

Dentro dessa questão, Silva (2007, p. 25) ressalta que estudos sobre os filmes e sua relação com a prática educativa, vão além de efeitos de vibração, atração, imaginação, emoção e fascínio, ele é, sobretudo, conhecimento. Nesse contexto, o dinamismo que envolve jovem e filme permite compreender os pensamentos e expressões que compõem o cotidiano de cada realidade, ampliando sua cultura e decodificando seus contextos e sistemas. Para a autora, “as identidades em conflitos estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”.

Nesta perspectiva, Victorio Filho e Berino (2007, p. 11) advertem que a “relação com a imagem via o estudo das suas forças, ou seja, de suas potencialidades narrativas, convida a ir além da sua mera constituição visual, aproveitando esta, com o devido cuidado, como plataforma indiciária de partida”. Então, quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens. Esse processo tem sua origem na experiência visual, como nos indica Martins (2009).

Postas estas questões, a pesquisa, metodologicamente beberá dos estudos e experiências do cineasta Eduardo Coutinho (BRAGANÇA, 2008) e do educador Paulo Freire (1985; 1999), ou seja, realiza-se a partir de conversas/encontros com jovens, privilegiando suas falas, experiências e concepções sobre cinema e filmes. Um estudo que busca captar, e ao mesmo tempo, aproximar-se das narrativas, gestos, olhares e contextos de uma determinada vivência, que além de expor as falas, problematiza-as dentro das realidades sociais contemporâneas. Pontos estes abordados por ambos os autores.

Logo, o foco da investigação volta-se tanto para as narrativas dos jovens sobre as *imagens circulantes*, isto é, todo complexo de imagens disponível e presente “que desdobram, transportam e cumprem seus percursos sobre, entre e a despeito dos espaços, sejam os mais e os menos destacados na escala hegemônica de valores” (VICTORIO FILHO, 2007, p. 11), que nesta pesquisa representa-se através das imagens vistas dentro do cinema e/ou nos filmes em geral.

Assim, importa estudar não só como as imagens visitam as narrativas e experiências dos jovens, mas também a importância do cinema como produtor de conhecimento nos

*espaçotempo*² do cotidiano escolar. Ou seja, uma pesquisa ligada ao processo de utilização dos filmes como um movimento válido para a apropriação não só de conteúdos, mas também como um instrumento que tem a capacidade de ensinar, explorar e aprofundar questões sociais, políticas, culturais, étnicas, econômicas e outras.

Nesse sentido, é necessário compreender que a pesquisa parte de uma concepção e do método de pesquisa com *os cotidianos*, cotidiano este fonte de constantes desafios que mergulham no universo da escola, dos seus afazeres e de suas experiências. A partir disso é pertinente citar a idéia de Oliveira (2008, p. 51), quando aborda que

(...) pensar os cotidianos e erguê-los à condição de *espaçotempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio.

Com isso, compreendemos assim como Alves (2001, p.13) que “há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”. Mas, a autora adverte:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p.13).

Logo, o cotidiano escolhido foi à escola, especificamente, o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), um lugar cheio de possibilidades e repleto de realidades cotidianas que propiciam em muito para uma conversa com os protagonistas desse “filme”: os jovens. Para isso, reconhecemos que “entender” “o cotidiano escolar em suas lógicas, compreende *mergulhar* em sua realidade, atentando-se a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2001, p. 19). Ou seja, é preciso questionar

² Segundo Alves (2010, p.186) o termo indica que as dicotomias têm representado limites que precisamos superar para criar conhecimentos em relação às ações dos ‘praticantes’ nas redes educativas cotidianas.

(...) cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes, “ouvir” e “participar” de conversa entre moças e rapazes para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê dos alunos frequentarem, e cada vez mais (ALVES, 2001, p. 19).

Visto a amplitude do tema, fez-se necessário delimitar três capítulos, respectivamente, *O cinema como poesia do cotidiano*, *Culturas juvenis: seus cotidianos e expressões*, e *A pesquisa de campo: narrativas cotidianas e imagens reveladoras* que unidos buscam contribuir para os estudos sobre os deslocamentos e influências que as juventudes encontram no mundo contemporâneo.

No primeiro capítulo, elucidaremos acerca das imagens do cinema/filmes e suas dinâmicas na sociedade, ou seja, como as imagens dos filmes significam tanto para a produção de conhecimento como para diálogos com as “juventudes circulantes”. Até porque pensamos que o cinema é uma linguagem audiovisual que organiza formatos contemporâneos de visibilidades no domínio público, fazendo leituras acerca das visões de mundo, intervindo e transformando idéias que anteriormente eram inertes. Assim, denominamos juventudes circulantes, por associar a imagem do jovem a de um “praticante de redes múltiplas, agentes mais apreensíveis sob a perspectiva da multiplicidade do que da unidade. Ser jovem é estar em multiplicação, em devir, mais do que em condições definíveis em estabilidades organizáveis” (VICTORIO, 2010, p.105). Em outros termos,

Ser jovem assim como ser adulto é estar sujeito a muitas condições e localizações. Nesse sentido, assim como é fácil identificar um jovem em qualquer lugar do planeta é igualmente difícil defini-lo em padrões válidos para além da brevidade do *espaçostempos* nos quais transita e, porventura, venha a ser observado (VICTORIO, 2010, p.105).

O intuito é pensar como os filmes podem afetar vidas e proporcionar diálogos entre as problemáticas contemporâneas, em tese, com as juventudes. Para essa problematização, alguns autores foram essenciais, uns por escreverem sobre sua experiência com o cinema, o que é o caso de Cakoff (2009), outros por realizarem pesquisa com cinema e educação como Berino (2007, 2010), Silva (2007) e Duarte (2009) e, sobretudo, autores que estudam e

escrevem sobre imagens, como Victorio Filho (2007), Manguel (2001), Martins (2009), Barthes (1984) e Flusser (1985).

No segundo capítulo, procuramos desenvolver um parecer sobre as juventudes contemporâneas, sabendo que estas têm marcado e rompido séculos, por estarem presentes, como ninguém, em todos os momentos da história. Em outros termos, os jovens marcam por desconsiderar certas padronizações impostas e rompem por desestigmatizar fronteiras, até então, limitadas para o indivíduo. Este rompimento garante que as forças dos jovens atuem para as mudanças sociais e estruturais, acompanhando a velocidade dessas e, na maioria das vezes, ultrapassando-as. Nesse sentido, compreendemos o “ser jovem” não somente como um estado de uma fase específica da vida, mas como uma condição, um pensamento, uma ação, logo, se está jovem e não se é jovem.

São nesses (des)entendimentos que os diálogos que envolvem as juventudes ganham visibilidades bastante significativas. Questões acerca das culturas juvenis vêm se confirmando em diferentes *espaçotempo*, traçando seus ambientes peculiares e legítimos de asseveração de sua importância e necessidades. Assim, cabe concordar com Victorio Filho e Berino (2007, p.11) quando ressaltam que “as imagens juvenis de maior relevância são seus corpos e falas geradores de imagens móveis, transitórias e transitantes de uma torrente de narrativas”.

Em suma, abordaremos neste capítulo alguns movimentos juvenis contemporâneos, dando ênfase na importância de se dialogar e estudar os cotidianos e experiências dos jovens. Evidenciando como os estudos sobre a “conversa” proporciona conhecimentos relativos em pesquisas que buscam reconhecer, analisar e relatar as mobilidades, deslocamentos e olhares que os jovens contemporâneos realizam na sociedade. Acreditamos assim como Eduardo Coutinho (2008), que o encontro, o diálogo e o escutar são dispositivos essenciais, que o conduzem ao entendimento de como conversar. Para esses diálogos contaremos com os estudos de Freire (1996) e Coutinho (2008), Abramo (1997), Berino (2009; 2010), Catani e Gillioli (2008), Dayrell (2003), Victorio Filho (2007; 2010) e Alves (2001; 2004; 2012).

E no terceiro capítulo, o intuito é reforçar a importância de se estudar a pedagogia da imagem voltada para as juventudes. Nesse sentido o objetivo deste capítulo é investigar a partir das narrativas dos jovens, índices de seus gostos e anseios. Para isso, apresento os dados históricos da instituição pesquisada, as narrativas juvenis extraídas em campo e a relevância da pedagogia da imagem para os estudos das culturas juvenis. É fundamental salientar que

para atingir os objetivos propostos, optamos predominantemente pela pesquisa de campo, sendo a observação do cotidiano, o registro de áudio e o registro fotográfico subsídios vitais desse estudo.

No âmbito estritamente acadêmico, o propósito é contribuir com os estudos sobre a *Pedagogia da Imagem*, sobretudo, com as visibilidades das narrativas audiovisuais, especificamente, o cinema. Propiciando por um lado, discussões analíticas sobre as culturas juvenis e contribuindo por outro, no entendimento dos deslocamentos que os jovens contemporâneos configuram constantemente.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, uma atividade de análise orientada para a produção do conhecimento científico com objetivos acadêmicos e pedagógicos relacionados à pedagogia da imagem e suas contribuições no entendimento das juventudes contemporâneas. Assim, a pesquisa justifica-se a partir desses estudos, destas discussões, desse olhar diferenciado para as juventudes que estão sempre em (des)construção, buscando dialogar com suas representações, articulações, anseios, dúvidas e interesses a fim de auxiliar nos estudos que circulam pelas culturas juvenis.



C A P Í T U L O I

1. CINEMA COMO POESIA DO COTIDIANO

1.1. NO CINEMA EU POSSO VIAJAR: BREVE HISTÓRIA DO CINEMA³

A linguagem cinematográfica é a linguagem da imagem, da expressão iconográfica da qual deriva um caráter subjetivo muito forte. Então, o filme interfere e modifica a nossa subjetividade. A subjetividade é o mundo construído internamente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, de suas vivências no mundo e de sua constituição biológica; é também fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (SILVA, 2007, p.101-102).

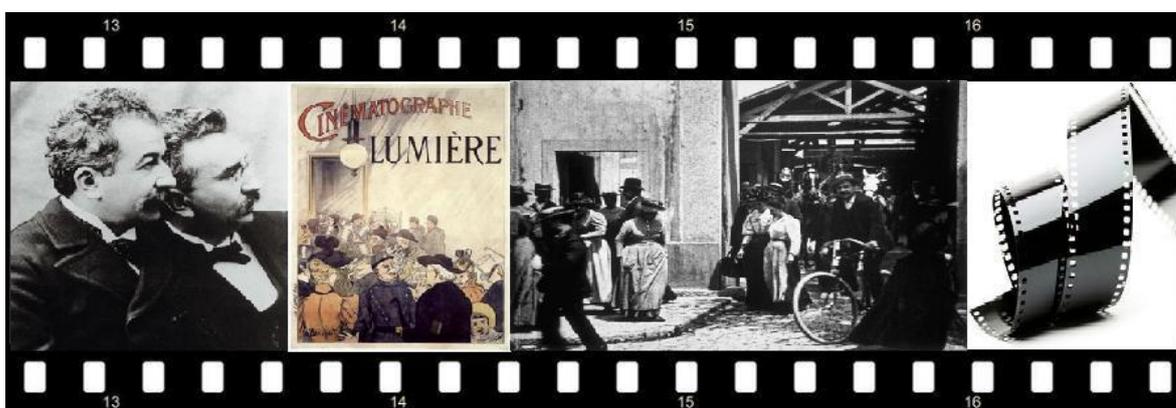


Imagem 6: O descobrimento do cinema

A história do cinema pode ser considerada longa, diversificada e complexa, como aponta Duarte (2009, p. 21), por essa razão, se estima fazer apenas observações sobre os movimentos que suscitaram, a mais de um século atrás, na criação de uma complexa manifestação estética – o cinema.

Inúmeros fatores contribuíram para a criação das imagens em movimento no século XIX, assim como muitos estudiosos⁴, de diversos lugares do mundo, que se dedicaram a pesquisar sobre o fenômeno da persistência retiniana, fenômeno este, que mantém a imagem em fração de segundos na retina, podem ser considerados colaboradores na invenção do artefato que trouxe a tona o cinema - o cinematógrafo, um aparelho híbrido, que filmava, copiava e projetava, permitindo o registro de uma série de imagens fixas que davam impressão de movimento.

³ Imagem 6: Fonte: <http://www.institut-lumiere.org/>

⁴ Dentre eles estão: William Fitton inventou entre 1820 e 1825 o thaumatrópio; Joseph-Antoine Ferdinand Plateau inventou em 1829 o fenacístoscópio; Will George Horner inventou em 1834 o zootropo; Emily Reynaud inventou em 1877 o praxinoscópio; William Dickson, assistente de Thomas Edison inventou o Cinetoscópio.

Historicamente, o cinematógrafo foi inventado pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, filhos de fotógrafo e dono de um estúdio fotográfico.

Lumière dizia que o “cinematógrafo” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, e logo cansaria (SILVA, 2007, p. 49).

Hoje, sabemos que eles estavam errados, pois durante os seus mais de cem anos, a “gramática cinematográfica” criou uma linguagem com elementos poderosos e distintos (imagem, som, narrativa e movimento entre outros), fruto da articulação de códigos e de infinitas possibilidades de produzir significados como aborda Duarte (2009, p. 33).

O período do primeiro cinema pode ser dividido em duas fases. A primeira corresponde ao domínio do "cinema de atrações" e vai dos primórdios, em 1894, até 1906-1907, quando se inicia a expansão dos *nickelodeons* e o aumento da demanda por filmes de ficção. A segunda vai de 1906 até 1913-1915 e é o que se chama de "período de transição", quando os filmes passam gradualmente a se estruturar como um quebra-cabeça narrativo, que o espectador tem de montar baseado em convenções exclusivamente cinematográficas. É o período em que a atividade se organiza em moldes industriais. Há interseções e sobreposições entre o cinema de atrações e o período de transição, uma vez que as transformações então ocorridas não eram homogêneas nem abruptas (MASCARELLO, 2006, p. 25 -26).

Pode-se dizer que o início, oficialmente, da história do cinema ocorreu em 28 de dezembro de 1895 no Salão Indiano do Gran Café, n.14 do Boulevard des Capucines em Paris, com a exposição do cinematógrafo e apresentação pública das projeções de filmes dos irmãos. Dentre os filmes exibidos estavam: *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon* (Saindo da Fábrica Lumière em Lyon), *L'Arrivée d'un Train à La Ciotat* (A chegada de um trem em La Ciotat), *La Voltige* (O Volteio) e *La Pêche aux poissons rouges* (A pesca do peixe dourado). Os filmes retratavam, desde a saída dos operários das usinas, a chegada do trem na estação, um homem tentando montar em um cavalo até um bebê arriscando-se pegar um peixe dentro de um aquário.

Eram filmes curtos, com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade. E toda a imprensa que fora convidada para cobrir a exibição, não compareceu, mas, mesmo assim a novidade espalhou-se pela cidade e, mais tarde, alguns

milhares de pessoas, estariam à porta do salão, aguardando a oportunidade de ver as curiosas fotografias animadas (DUARTE, 2009, p. 21).

Após a exibição pública, os irmãos Lumière, em 1896, decidem que ao invés de comercializar o aparelho, enviariam fotógrafos, equipados com a nova invenção, a diversas partes do mundo, com o intuito não só de recolher “retratos de cidades”, mas de também difundir as realizadas em Paris (DUARTE, 2009, p. 21). Neste mesmo ano, Paschoal Segreto e José Roberto Cunha Salles inauguram, no Rio de Janeiro, a primeira sessão de cinema do Brasil.

Pode-se dizer que nos primeiros anos, os filmes produzidos eram basicamente etnográficos, jornalísticos e documentais, registrando situações cotidianas, paisagens naturais, a vida animal, culturas e hábitos. Mas, em passo acelerado, este impactou as cidades e, desde a sua criação e difusão, se tornou um meio de comunicação de massa que grava fatos e conta histórias.

Nos primórdios do cinema não havia montagem porque não havia o que montar: encantadas com a novidade da imagem em movimento, as plateias do final do século XIX se contentavam com uma tomada estática, que durava enquanto houvesse filme na câmera, algo em torno de três minutos. A necessidade de aumentar a duração das sessões, oferecendo mais ao público, só podia ser resolvida com a adição de mais imagens: um problema que Edwin Porter o ex-eletricista e funcionário do laboratório de um dos pioneiros da imagem em movimento, Thomas Alva Edison, resolveu o problema com inventividade em *Life of American Fireman*, filme de 1903 (BAHIANA, 2012, p. 101).

No início do século XX, o mágico francês George Méliès deu um novo rumo à história do cinema, inventando, acidentalmente, a “mágica do cinema” como ressalta Duarte (2009, p.23). Enquanto filmava nas ruas de Paris “percebeu que a película havia ficado presa. Soltou-a e voltou a filmar. Quando revelou o filme, viu entusiasmado, que o ônibus que estava filmando havia se transformado em carro fúnebre e os homens haviam se tornado mulheres” (DUARTE, 2009, p.23). Assim, o mágico

(...) decidiu combinar seus truques de palco com a nova tecnologia no que viria a ser uma série de filmes notáveis, explorando a força narrativa da montagem e o potencial da imagem em movimento na realização de trucagem – ou seja,

efeitos visuais. *Viagem à lua*, de 1902, combina todos esses elementos numa adaptação de 14 minutos de textos de Julio Verne e H.G. Wells que seria impossível, como narrativa, sem a colaboração do espectador através da montagem (BAHIANA, 2012, p. 102).

Segundo Schneider (2010, p. 20), Méliès, expressa em *Viagem à Lua* “sua criatividade de maneira completamente alheia aos filmes da época, merecendo lugar de destaque entre os ícones da história do cinema mundial”. Para o autor, o filme pode estabelecer a principal diferença entre “ficção e não-ficção cinematográfica, abrindo as portas para os cineastas do futuro”.



Imagem 8: Viagem à lua

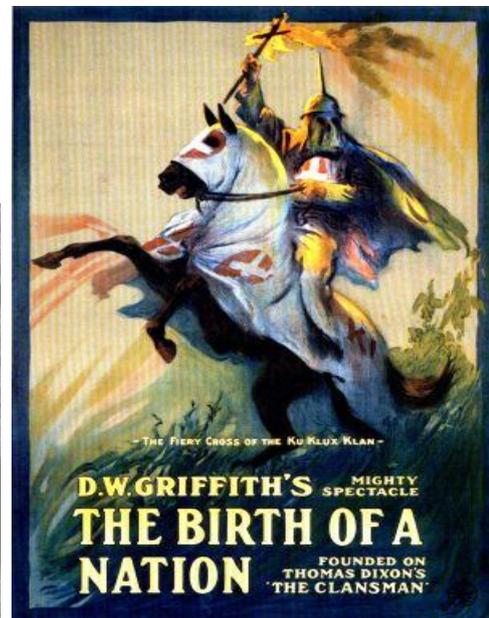


Imagem 7: O nascimento de Uma Nação

Outro importante estudioso que contribuiu, significativamente, na história do cinema, foi o estadunidense David W. Griffith, sendo o primeiro a utilizar dramaticamente o close, a montagem paralela, o suspense e os movimentos de câmera. Por esse feito ele é considerado o criador da linguagem cinematográfica. Dentre os seus filmes podemos citar *O nascimento de Uma Nação*, 1915 - primeiro longa-metragem americano, respeitado por ser o alicerce da criação da indústria cinematográfica de Hollywood. Para Dallmo de Oliverira Souza e Silva (2001, p. 105) “a figura de David W. Griffith (1875-1948) representa o que há de mais

significativo para o desenvolvimento e a consolidação de uma linguagem própria para o cinema”, ou seja, ele reuni

(...) num discurso elementos que pudessem seduzir o olhar daqueles que admiravam as imagens tratadas na perspectiva de narrativa cinematográfica. A intenção do diretor era realizar, por meio de uma ordem estética, uma história com linguagem narrativa, que exigisse do público um certo esforço mental, sem o qual este não poderia apreciar a riqueza e a beleza de um espetáculo visual em que o tratamento dado à luz tinha uma importância fundamental para o movimento e a experimentação técnica (SILVA, 2001, p.106).

No Brasil, a história do cinema começa em 1898 com Alfonso Segreto que, depois de filmar a baía de Guanabara enquanto retornava ao Brasil, passa a realizar documentários com seu irmão, Paschoal Segreto, sendo eles considerados um dos poucos produtores de cinema até 1903. Esse número aumenta quando por volta de 1907 chega às cidades a energia elétrica industrializada.

Saltando para a década de 30 onde o cinema já se encontrava numa configuração de domínio estético e linguagem cinematográfica, destaca-se o aparecimento do som nas salas, fazendo com que o cinema virasse indústria de fato. Dez anos depois, cria-se o estúdio Vera Cruz, que representava o anseio de diretores que, influenciados pelo requinte das produções estrangeiras, procuravam realizar um tipo de cinema mais aprimorado.

Nessa época, vários filmes ganharam evidência nos cenários nacional e internacional. O mineiro Humberto Mauro lança em 1933 o filme “Ganga Bruta”, que mostra um avanço da linguagem cinematográfica. Outros filmes como “Alô, Alô Brasil” (1935) e “Alô, Alô Carnaval” (1936) revelam mitos do cinema, como a cantora Carmen Miranda e ganham o carinho do público. Entretanto, o grande avanço do cinema brasileiro aconteceu na década de 60, através do popular “Cinema Novo”.

A alusão ao passado como elemento relevante para a investigação do presente foi uma das características do Cinema Novo. Para os cinemanovistas, a recuperação da história do Brasil pelo cinema poderia ser uma resposta à "situação colonial" então vigente no país, em especial na área cinematográfica. Conhecer a própria história, ser capaz de analisá-la e, mais importante, aprender com ela para construir um futuro melhor eram parte do seu ideário (MASCARELLO, 2006, p. 291).



Imagem 9: Da esquerda para direita – Ganga Bruta de Humberto Martins; Alô, Alô Brasil de Adhemar Gonzaga; Deus e o diabo na terra do sol de Glauber Rocha; Os inconfidentes de Joaquim Pedro de Andrade.

Diversos cineastas tiveram papel importante na produção cinematográfica dessa época, como Glauber Rocha, David Neves, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman e Carlos Diegues, sendo estes fundamentais na articulação dos acontecimentos que resultaram nos primeiros filmes do chamado “Cinema Novo”. Carvalho (2006) salienta que,

A intenção principal era, de perspectivas históricas, discutir a realidade em seus diversos aspectos - social, político e cultural. De modo mais ou menos explícito, os filmes do Cinema Novo, em particular os primeiros longas-metragens do seu núcleo fundador, apresentam um panorama rico e diversificado da história brasileira, desde o período colonial escravista do século XVII até as mudanças de comportamento nas grandes cidades, sobretudo na segunda metade da década de 1960. Além disso, os jovens cineastas acreditavam que, ao realizarem seus filmes, também escreveriam um novo capítulo da história do Brasil (MASCARELLO, 2006, p. 291-292).

Quanto à utilização do cinema/filmes para fins educacionais, podemos citar o texto *Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação*, de Rosália Duarte e João Alegria (2008, p.62):

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares. Não é de surpreender, portanto, que a idéia de fazer uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil (DUARTE *et al*, 2008, p.61).

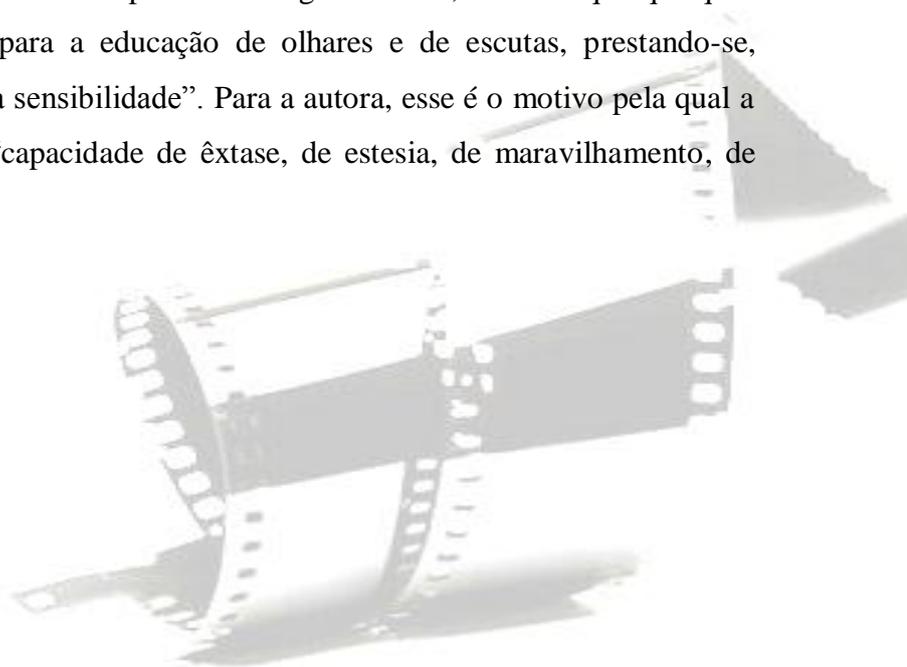
Os autores ainda acrescentam dizendo que

(...) se, por um lado, aumentava o número de experimentos de utilização do cinematógrafo para o registro de fenômenos naturais e processos científicos, por outro, começavam a despontar as primeiras manifestações de intelectuais e educadores que “descobriam” a possibilidade de aproveitamento desses e de outros filmes para a educação. No entanto, se não houve grande dificuldade em reconhecer o potencial educativo do cinematógrafo e do filme, foi preciso pelo menos mais duas décadas, até o início dos anos 1930, para que se desenvolvesse a apropriação da cinematografia pela instituição escolar (DUARTE *et al.*, 2008, p.63)

Atualmente, podemos dizer que o cinema ganhou o seu espaço na vida e no coração dos indivíduos, encantando, deslumbrando, emocionando e, sobretudo ensinando, tanto pela “via do impacto como pela ultrapassagem da transmissão de informação, alcançando, sobretudo, a possibilidade de ampliar a interlocução do sujeito com o seu mundo: abrindo os canais de comunicação, aumentando a possibilidade de escuta de questionamento e de reflexão” (SILVA, 2007, p. 211 – 212).

Ou seja, “o cinema é arte, é diversão, é indústria e, desde o final do século passado, vem encantando pessoas de todas as idades” (SILVA, 2007, p. 52). Mergulhar no mundo do cinema é viver uma grande emoção.

Em suma, podemos utilizar as palavras de Laura Coutinho (2008, p. 229) quando aborda que o cinema, “por sua natureza composto de imagens e sons, mais do que qualquer outra linguagem, pode concorrer para a educação de olhares e de escutas, prestando-se, particularmente, a uma educação da sensibilidade”. Para a autora, esse é o motivo pela qual a linguagem do cinema tenha essa “capacidade de êxtase, de estesia, de maravilhamento, de beleza, de horror, de medo”.



1.2. IMAGENS QUE AFETAM, FILMES QUE PROVOCAM⁵

No escurinho do cinema
Chupando drops de anis
Longe de qualquer problema
Perto de um final feliz

(Flagra. Rita Lee).

A sala fica às escuras. A tela se ilumina. O nosso sonho de olhos abertos está para começar. Mantemo-nos fisicamente presentes, apesar de termos a ilusão de viver numa outra dimensão. O tempo do filme sobrepõe-se ao nosso, já que se trata de um tempo que nunca coincide com o real; é um tempo flexível que pode ser dilatado ou abreviado, dependendo das exigências da narrativa. Nele, o passado e o futuro coexistem com o presente. Tal é a força do cinema. Assim, não adianta só querer vê-lo; é preciso também lê-lo (SILVA, 2007, p.100).

A citação acima nos ajuda a entender como se dá a experiência do estar no cinema, um ambiente que para nós produz encantamentos, desperta um conjunto de emoções, viabiliza imagens de outros mundos (im) possíveis, incitando avalanches de estímulos sensoriais que fortificam a narrativa contada, além de passear por um mar repleto de incontáveis fantasias.

Mesmo que, embora não possamos viver em um mundo de fantasias, como aborda Duarte, nós temos a necessidade de sair repentinamente do mundo real para aprender a lidar com ele. Para a autora, “quando entramos em contato com um filme fazemos uma espécie de pacto com o cinema, permitimos que sejam apagadas, temporariamente, as fronteiras que separa verdade de ficção. Por isso precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade” (2009, p.58).

Assim, procuramos, nessa pesquisa, um distanciamento de narrativas que explorem o lado técnico do cinema, onde ângulos, efeitos e sonorizações são exaltados, buscamos evidenciar um cinema gerador de sensações, atrações, provocações e afetos, que estreita laços e suscita discussões sobre diversos temas que envolvem, por conseguinte, as juventudes contemporâneas.

⁵ Entendendo cinema como um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm *antes, depois* ou por *fora do filme*. E filme, como uma pequena parte desse aparato, uma amostra, um produto construído. (DUARTE, 2009, p.86).

Desta forma, nos perguntamos: O que é cinema? Para nós, dentre as incontáveis declarações, de pesquisadores e estudiosos da área tanto de cinema como de cinema e educação, do que representa/seria/é o cinema, podemos dizer que, no contexto dessa pesquisa, vemos o cinema como uma “forma de expressão” (CAKOFF, 2009, p.70), que “ensina a ver e viver” (THOMAS, 2009, p.91) que “traz possibilidades infinitas, no sentido de promover a contemplação de valores, a partir dos pontos de vista político, estético e ético, que é arte, diversão, indústria” (SILVA, 2007, p.52-53) e que “mobiliza e desestabiliza nossas certezas” (XAVIER, 2008, p.14).

O cinema, além causar efeitos de vibração, atração, imaginação, emoção e fascínio, pode ser considerado um item reflexivo, que além de entretenimento, possibilita levar os indivíduos a questionamentos e ponderações acerca de suas vidas e imagens do mundo. Pois, entendemos que o

(...) filme é criado, do começo ao fim, para conversar com você. Essa conversa pode ser uma sedução, uma piada, uma provocação, uma discussão, um berro, um abraço, um desafio, uma agressão, um enigma. O espectador deve poder escolher ser seduzido ou não, rir ou não, revidar, retrucar, se fechar, chorar, recordar, racionar. Este é o sentido do filme (BAHIANA, 2012, p. 231).

Mas, para a Bahiana (2012, p. 9) o importante do filme é a possibilidade do “espectador em colaborar com os realizadores acrescentando sua percepção, memórias e emoções. Deixando-se levar por algumas ideias, recusando outras”. E quando conseguimos isso, segundo a autora, “a experiência de ir ao cinema se transforma. O filme se abre para nós. Passamos a compreender intenções e planos de quem nos propõe o sonho do dia, e a ter os apetrechos para aceitá-los ou não. O filme se torna como deve ser, uma conversa” (BAHIANA, 2012, p. 9).

Tomando tal consideração para a pesquisa, podemos dizer que o cinema é o meio pelo qual conversas podem ser iniciadas e expressões de mundo podem ser pronunciadas. Ou seja, um cinema não só produtor de conhecimento, mas suscitador “outros possíveis”⁶.

⁶ Ouvi esse termo, pela primeira vez na ANPED (2010) em um minicurso oferecido por Inês Barbosa de Oliveira. A autora dissertava de como as imagens e narrativas sugerem “outros possíveis”. A autora, fala desse termo em seu texto: Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão (2010).

Para Schvarzman (2005, p.49) “ir ao cinema é uma prática codificada e datada. Uma prática que não traduz apenas um hábito, mas revela formas de frequência e distinção social, fruição estética, imaginações sobre a diversão a cultura”. Para a autora, sua organização, ainda que tenha por base modelos estrangeiros, toma em cada local aspectos próprios que revelam amálgamas culturais e sociais.

Vale ressaltar, que tem os que acreditam que a relação com produtos audiovisuais (cinema e tevê, principalmente) “atua de modo negativo na formação de leitores e contribui para o desinteresse por atividades pedagógicas assentadas em outras linguagens predominantemente consagradas” (DUARTE, 2009, p. 18). Mas, quanto a isso, Bahiana adverte:

Num filme está um impulso ao mesmo tempo mais primitivo que o da leitura e mais tecnologicamente sofisticado que o teatro. Como na leitura, queremos narrativas que alimentem nossa imaginação – mas diferentemente do livro, onde mundos interiores, paisagens distantes, estados de espírito e intenções ocultas podem ser descritos, deixando que nossa imaginação preencha o vácuo, o filme tem a obrigação de nos mostrar, ou pelo menos balizar visualmente cada uma dessas coisas. Como no teatro, ele propõe a apreciação do movimento, da presença humana, da máscara do personagem - mas apenas com a intermediação da imagem captada, uma camada adicional de interferência, manipulação, irrealidade (BAHIANA, 2012, p. 17).

Desse modo, os filmes podem contribuir não só como um artefato que suscita diálogos e que interage com pessoas, grupos e culturas. E, sobretudo, é “tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder da educação, oferecido por esse meio” (SILVA, 2007, p. 50).

Assim, o cinema se utiliza de imagens e de todo um aparato sedutor para se tornar não só interativo, mas reflexivo, trazendo narrativas contemporâneas que se apropriam de questões hoje relevantes para educação e autonomia dos jovens. Berino (2010) contribui apontando que

(...) no mundo representacional do cinema, seus realizadores pretendem dizer alguma coisa e os usuários dos filmes sabem disso e

vão atrás também de algum conhecimento/emoção que lhes interessa obter. E nessa relação produtores-usuários que fazer e assistir um filme também se constitui em um ato pedagógico (BERINO, 2010, p. 30).

E acrescenta:

Agora que o assunto juventudes está na linha de frente de variadas políticas públicas e da reflexão sobre o cotidiano das cidades, os jovens estão mesmo na *fit*a. O próprio cinema é hoje um filamento juvenil, E das suas poltronas, muitas das histórias contadas, ou melhor, das imagens, narrativas e sons combinados a que assistimos, são as juventudes que aparecem, replicando suas existências (BERINO, 2010, p. 152).

Laura Coutinho (2008, p.226) aborda o cinema como parte do imenso e complexo sistema de educação audiovisual da memória a que estamos todos submetidos, permitindo infinitas abordagens e aproximações.

As emoções e vibrações estão presentes nos filmes, mostram-nos como este consegue penetrar e impactar na vida das pessoas. “Quando falamos dos filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles”, ou seja, atribuímos um significado a eles, em momentos diversos da vida, a partir das realidades que vivemos e dos conhecimentos que fomos adquirindo (DUARTE, 2009, p.62). Assim,

(...) determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2009, p. 18).

Sobre essa questão, Humbert Alquéres (2009, p. 42) aponta, em seu artigo *Uma nova geração de cinéfilos*, presente no livro “Os filmes da minha vida”, que o cinema “discute a intimidade das pessoas, esmiúçam nosso psiquismo, revelam o substrato da nossa sociedade, resulta como uma reflexão terapêutica”. Para o autor, saímos do cinema com uma dimensão diferente de si enquanto ser humano.

Assim, como a letra da música que inicia este subtítulo menciona um cinema que nos ajuda a sair do real, dos problemas cotidianos e nos garante um final feliz, Rubens Ewald Filho (2009 p. 48-49) narrando sua história com o cinema, ressalta não lembrar de sua história

familiar, mas se recorda dos filmes que assistiu. Por ter tido uma educação extremamente repressiva, o crítico de cinema aborda que o cinema para ele era “como uma droga, uma válvula de escape, uma maneira de fugir de um cotidiano infeliz” Para ele, projetar-se na tela é conseguir viver e ser tudo o que almejar.

Isso ocorre porque, o filme provoca fenômenos de identificação. Segundo Silva (2007, p.102), “um dos resultados da projeção do sujeito é sua possibilidade de identificação com o protagonista do filme ou com a causa que ele representa”. Dessa maneira, o sujeito vive o drama do personagem, vislumbra a superação dos seus próprios problemas e se embriaga com êxito e a prosperidade alheia.

Para Duarte (2009, p.59) identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo, nos personagens que a vivenciam é o que constitui o vínculo entre espectador e a trama. “Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante”.

Desde pequena meu pai levava meus irmãos e eu ao cinema, era desses cinemas precários de bairro chamados de poeirinha. Mas, mesmo assim, levei essa paixão para meus filhos e netos, pois mesmo sem muito dinheiro aproveitávamos o dia em que todos pagavam meia-entrada, enfrentávamos filas enormes (por ser o dia mais barato da semana) e levávamos pipoca feita casa para não ficarmos sem ter esse prazer de ver um filme no cinema. Era muito bom, tudo sempre acabava em uma grande farra! (conversa com minha mãe, Dilney Rodrigues da Conceição).

Por fim, vale dizer que a história acima nos ajuda a entender como “as imagens remetem às narrativas e vice-versa, em processos e conexões permanentes” (ALVES *et al*, 2012, p.15). Logo, ler/escutar narrativas e/ou

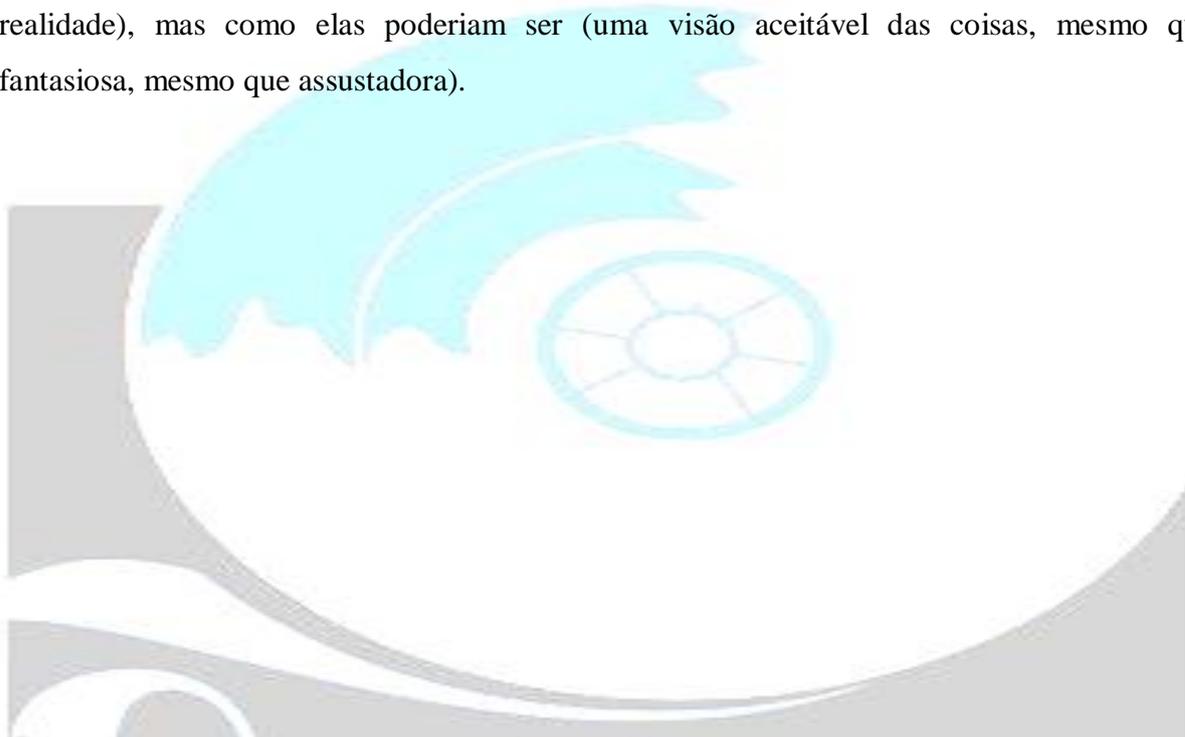
(...) 'ver' uma imagem implica em contar uma história”. Por isso, para nós, o uso de imagens em pesquisas, especialmente em pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, tem exigido, como *necessidade epistemológica*, a incorporação das narrativas sobre elas ou por elas impulsionadas, inclusive as dos próprios pesquisadores (ibidem, p.15)⁷.

⁷ Idéia enfatizada pelo Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens (UERJ).

Assim, quando minha mãe narra nossa ida ao cinema, imediatamente, remeto-me a imagens que, por conseguinte, geram narrativas diferentes daquela descrita, pois cada pessoa narra de uma maneira diferente suas vivências, assim como cada diretor de cinema conta sua versão da história.

Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com as narrativas, com o contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entramar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas histórias que ouvimos (FILÉ, 2010, p. 123-124).

Desse modo, pensamos cinema não como uma realidade mostrada na tela, mas como uma realidade do cinema, que não é a realidade das coisas, mas sim, a história/imagem/narrativa do seu criador. Para Berino (2012), os filmes exibem, através de imagens (ou imagens e sons, como muitos preferem), uma criação (do diretor, do montador, do produtor, da indústria e de outros) que aborda, interpela, problematiza (entre outras conexões) o mundo das coisas (sociedade, natureza, cultura, vida, existência) a partir da visão de seus criadores, com a expectativa de tocar quem assiste com as mesmas visões. Onde, o melhor cinema não é aquele que pretende mostrar as coisas como elas são (cinema = realidade), mas como elas poderiam ser (uma visão aceitável das coisas, mesmo que fantasiosa, mesmo que assustadora).



1.3. SOBRE IMAGENS: O QUE VOCÊ VÊ?

Dessa forma, o campo imagético tem sido privilegiado como o universo do visível, do explícito, do iluminado, muito embora as imagens visuais não se reduzam à sua visualidade, ou seja, não limitam sua significação e os sentidos à articulação dos elementos que expõem na sua face alcançável pelo olhar (VICTORIO FILHO *et al*, 2007, p.11).



Imagem 10: Projeto falanges (2011). Foto: Rafaela R. Conceição

Por muito tempo, em uma sociedade que foi formada em torno do sentido da visão e da perspectiva, não se teve clareza da importância da imagem para a compreensão e o conhecimento da realidade, em especial, porque isso exigiria, junto à crítica da mesma, a indicação da possibilidade de superação da própria lógica dominante, que tinha aquele sentido e aquele parâmetro como definidor da realidade e da veracidade. Essa posição começa, hoje, a ser invertida, e estamos colocando sob suspeita o que poderíamos chamar “o império da imagem”. É preciso reconhecer, no entanto, que este movimento se dá sob esse mesmo “império” crescente, ainda, quanto ao espaçotempo que ocupa em nossas vidas. Com isso, é quase impossível falar de algo sem usar imagens – sejam literárias, sejam visuais. Mais do que isso, a própria crítica só pode existir na medida em que dominemos, pelo uso e pelas teorias, todo esse vasto campo (ALVES, 2001, p. 2).

Certa vez, durante uma aula na UERJ⁸, nos foi sugerido levar uma fotografia, que no primeiro momento, desencadearia uma possível conversa sobre/com imagens. Entre tantas

⁸ Matriculei-me como aluna especial na disciplina de Imagem e contemporaneidade, ministrada pelo prof. Paulo Sgarbi e pela prof^a Conceição Soares, ambos da UERJ.

imagens que já fotografei, lembre-me de uma fotografia (acima) que além de ter uma história, suscitou-me alguns diálogos sobre imagens.

Segundo Manguel (2001, p. 24) “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem. podemos dizer que formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço”. E que “quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal de narrativa” (MANGUEL, 2001, p. 27).

Iniciando a história. A imagem, fotografada em uma intervenção artística no VII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT) ocorrido em Salvador no ano de 2011, teve sua captura a partir da exposição do “Projeto Falange”, que segundo o site do evento⁹ é “um grupo de mulheres intitulado O Círculo, coletivo de arte vinculado ao projeto acadêmico Terra Doce¹⁰ do IART/UERJ/FAPERJ”. Para o grupo,

(...) cada cena gerada por uma artista – em performance ou deslocamento imperceptível ao sabor do momento – implica num modo de intervir no espaço de circulação do evento. As Falanges são pequenos objetos modelados na terracota em forma de dedos, cada qual em diferente modo e posição. No deflagrar do projeto, todas as falanges serão dispostas em um único lugar, compondo uma espécie de tapete de dedos, onde se reúnem como forma integrada. O objetivo é envolver os participantes no jogo lúdico de construção dos campos de significação.

Aos que participavam, a intervenção sugeria que pegasse um dedo, previamente enrolado no jornal, e, exclamasse sobre o que ele significara. Antes de saber da proposta, impactei-me com todo aquele aglomerado de estátuas de argila que compunha um círculo. Para mi, aquela imagem remetia a outra imagem.

Lembrando-se disso, resolvi escolher esta mesma fotografia na tentativa de visualizar não somente o que ela causaria no grupo mais que diálogos suscitaria. Então, quando apresentei a imagem para o grupo, ocultando-lhes da história, observei de uns sorrisos, de outros, silêncio, e de outros questionamentos sobre uma possível história da imagem. Passados alguns minutos, a maioria das pessoas já tinham feito suas interpretações e estavam

⁹ <http://enecult.wordpress.com/>

¹⁰ <http://terradoceuerj.wordpress.com/tag/falanges/>

expressando-as para o grupo e, assim como pensara, a imagem sugeriu outra imagem, ou seja, cada um apresentou uma leitura diferente do que vira.

Nessa linha de raciocínio, Flusser (1985, p. 7) afirma que “as imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo, ou seja, símbolos conotativos”. Para o autor, “o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro”, tendendo este a voltar sempre para elementos preferenciais de uma imagem.

Tais elementos passam a ser centrais, portadores, preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia. No tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro (FLUSSER, 1985, p. 7).



Imagem 11: Mesa escolar (CTUR). Foto: Rafaela R. Conceição

Deste modo, “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso”, como nos relata Manguel (2001, p. 21). No entanto o autor ressalta que

(...) o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra, são determinados não só pela iconografia mundial mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. Construimos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa (MANGUEL, 2001, p. 28).

Assim, “as imagens se expandem mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (Manguel 2001, p. 32). Poderíamos dizer que

(...) as imagens, assim como as histórias nos informam. A existência das imagens se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelo outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência (MANGUEL, 2001, p. 21).

Logo,

Ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado *após* a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral é ético, para vivermos (MANGUEL, 2001, p. 32-33).

Segundo Berger (1999, p.10) “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos”. Exemplificando, Berger afirma que a crença do homem da Idade Média, ao acreditar na existência física do Inferno, a visão do fogo deve ter significado algo diferente do que significa hoje. Não obstante, a idéia que fazia do Inferno devia-se muito à visão do fogo consumindo e das cinzas que permaneciam assim como à sua experiência da dor das queimaduras. Assim como “para o apaixonado, a visão da pessoa amada possui uma

completude com a qual nenhuma palavra ou abraço pode competir: uma completude que somente o ato de fazer amor é capaz de efemeramente abarcar”.

Essa visão que chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita, não é uma questão de reagir mecanicamente a estímulos. “Só vemos aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance – ainda que não necessariamente ao alcance da mão. Tocar alguma coisa é situar-se em relação a ela” (BERGER, 1999, p.10).

Nosso olhar nunca está direcionado para uma única coisa. Isso acontece por que nossa visão sempre está ativa, continuamente em movimento, captando tudo num círculo à sua própria volta, constituindo aquilo presente para nós do modo como estamos situados. Para Berger o diálogo é uma tentativa de verbalizar isso, uma tentativa de explicar como, quer metafórica ou literalmente, “você vê as coisas”, e uma tentativa de descobrir como “ele vê as coisas”¹¹(BERGER, 1999, p.11).

Vilém Flusser aponta em seu livro “Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia” (1985), que as “imagens são superfícies que pretendem representar algo”. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. São, portanto,

(...) resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaço-temporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se de um lado permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstruir as duas dimensões abstraídas na imagem. Em outros termos: imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens (FLUSSER, 1985, p. 7).

As imagens cotidianas que constituem materialmente e com solidez o entendimento do mundo. Tanto como a história oficial da arte, essas imagens recontam histórias da arte que são inventadas nos percursos cotidianos do olhar (VICTORIO, 2001, p.51). Assim:

¹¹ A pesquisa de campo vai ao encontro dessas abordagens, onde o diálogo atua como uma possibilidade de acesso às significações dos jovens. Interessam-nos assim como para Coutinho (BRAGANÇA, 2005, p.145) as pessoas que realmente sentimos que tem algo para contar, conversar. Para o autor “as falas dessas pessoas tem que ter um valor afetivo, não pode ser pura informação. Se, embaixo da informação, que pode existir, tem um valor afetivo, isso me interessa”. Essas questões serão expostas mais afundo no Capítulo III: Análises das narrativas.

Uma imagem é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia. Porque as fotografias não são, como se presume frequentemente, um registro mecânico. Cada vez que olhamos uma fotografia estamos cientes, por mais superficialmente que seja, do fotógrafo selecionando aquela cena entre uma infinidade de outras possíveis (BERGER, 1999, p.11-12).

Para Barthes (1984, p.66) esse processo faz parte de um dos elementos da fotografia que faz a foto acontecer. O autor chama esse “detalhe, que atrai e fere”, de *punctum*, ou seja, algo que te conecta com suas redes e define duas escolhas. O autor ressalta que “com muita frequência, o *punctum* é um objeto parcial, assim, dar exemplos de *punctum* é de certo modo, *entregar-me*” (p.69).

Muitas fotos, infelizmente, permanecem inertes de meu olhar. Mas mesmo entre as que têm alguma existência a meus olhos, a maioria provoca em mim apenas um interesse geral e, se assim posso dizer, *polido*: nelas, nenhum *punctum*: agradam-me ou desagradam-me sem me pungir: estão investidas somente de *studium*¹².

Vale ressaltar, que interpretações/leituras imagéticas são realizadas em diversos estudos atuais, com muitos focos de análises e compreensões. Estas pesquisas nos mostram como esse campo é vasto e complexo. Assim, optei por três estudos que influenciaram nas construções que venho realizado junto ao campo.

Nesse viés, Mylene Mizrahi (2009) demonstra em seu texto “De agora em diante é só cultura: Mr. Catra e as desestabilizadoras imagens e contra-imagens funk”, um estudo sobre imagens relacionadas aos “sentidos”, ao abstrato e não propriamente a um material concreto. Seu estudo, apresenta uma discussão etnográfica da arte e da estética funk, construída em torno de Mr. Catra, e o mundo articulado à sua volta.

Sob dois eixos analíticos, a pesquisa de Mizrahi, procura tratar não somente da criação artística e do papel que possuem as imagens nesse processo, sejam estas visuais, artefatuais, verbais ou imaginárias. Nesse eixo, a imagem é acompanhada da categoria nativa “mente”,

¹² Para Barthes (1984, p.47-48)) o *studium* “mobiliza um meio-desejo, um meio-querer; é uma espécie de interesse vago, uniforme, irresponsável, que temos por pessoas, espetáculos, roupas, livros que consideramos “distintos”.”

recorrente nas falas dos sujeitos criativos entre os quais a autora conduz a investigação. Mas, também do “tratamento dos objetos materiais, que são materializações de imagens, é certo, mas consistem principalmente no estoque de imagens concretas que alimentam a criação e o imaginário funkeiro”, que nesse sentido, evidencia o ‘corpo’, simultaneamente suporte para os objetos e ele mesmo elemento concreto a ser transformado em imagem (MIZRAHI, 2009, p. 204-205).

Logo, para a autora “as imagens entram e saem pela cabeça, e o que temos são imagens outras, que podem ser verbais, como as expressas pelos artistas nas letras das canções, ou visualizáveis no processo da representação e apresentação de si” (MIZRAHI, 2009, p. 204-205). Nesse sentido, Mizrahi trabalha em sintonia com a noção de “devir-imagético”, afirmando que o funk possui dinâmica criativa tal que engendra uma constante produção de imagens e contra-imagens. O argumento que a Mizrahi apresenta

(...) promove uma espécie de amarração nesse ir e vir de imagens e objetos eu circulam na mente e no corpo desse sujeito criativo, seja ele um artista, inserido na cadeia produtiva funkeira, ou não. Nesse sentido, procurarei evidenciar a lógica abstrata que rege o mecanismo de uma criação funkeira, o que nos permite, assim, acompanhar o modo pelo qual um estoque de imagens que está amplamente disponibilizado para uso e consumo é apropriado e ressignificado, produzindo um *senso estético funk*. Em outros termos procurarei mostrar como essa dinâmica particular funciona como uma *usina de imagens*, na qual a “mente” das pessoas parece trabalhar como uma máquina de processar imagens (MIZRAHI, 2009, p. 205).

Outra pesquisa interessante e especificamente sobre o audiovisual, pode ser encontrada no texto “Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga” de Hikiji (2009). A autora traz um debate que coloca o audiovisual como um objeto sensível que afeta a pesquisadora e os sujeitos de formas diversas. Assim, a proposta inicial, é a realização de um vídeo com jovens cineastas e exibidores da periferia paulistana¹³ que, para ela, “eles próprios, são realizadores de imagens” e que “suas produções são certamente filmes que afetam, provocam, desviam o lugar olhado das coisas” (HIKIJ, 2009, p. 115). A autora ressalta que a construção desse vídeo é metalinguística, ou seja,

¹³ Em nota, a autora aborda que foi convidada via e-mail para troca de ideias. Segundo ela o convite se estendia a visualização de um outro lado não violento da periferia, jovens fazendo cinema e um movimento cultural forte se formando.

Os jovens falam do filme como meio para o encontro, no momento de gravação em vídeo de uma entrevista – outra forma de encontro etnográfico a partir do filme. O diálogo é provocador, embora pudesse passar despercebido, meio jogado no fim da primeira hora do bate-papo. A lembrança dos jovens provoca a minha memória – de fato, nos conhecemos através do filme deles, mas também por causa do filme etnográfico que eu iniciara em 2005 e da própria pesquisa que começava a ser conhecida entre os jovens da quebrada. Provoca minha emoção e razão: é possível o sonho de Jean Rouch¹⁴ do encontro etnográfico e da troca por meio do cinema – naquele momento, compartilhávamos conhecimento: “cinema promove encontros”, concluíamos (HIKIJ, 2009, p. 116).

O importante para autora é que, durante suas exposições rituais de atualização do mito, o filme – e as histórias que narra – é reconstruído por meio dos olhares do público. Move-se, portanto. Cria novos espaços de partilha (HIKIJ, 2009, p.134).

Identificando outro foco de leitura imagética Carminati (2009), aponta em seu texto *Imagens da favela, imagens pela favela: etnografando representações e apresentações fotográficas em favelas cariocas, sobre os confrontos com “os problemas relacionados à elaboração de auto-representações fotográficas com a construção do imaginário social sobre a favela – e sobre a estética da favela – por meio das produções fotográficas dos sujeitos do ‘olhar periférico’*”. Em outros termos o trabalho afirma

Que as imagens fotográficas, principalmente aquelas às quais se atribui estatuto testemunhal, de valor informativo ou como documento, não são instrumentos laterais na elaboração de práticas discursivas e de intervenções políticas. A ‘favela’ se constrói com imagens, essas que são as próprias imagens de sua construção (CARMINATI, 2009, p. 69).

Para o autor, o ‘olhar periférico’, portanto, é atravessado por inúmeras mediações que não aparecem nas imagens, mas as tornam possíveis, estando em jogo diferentes interesses equacionados não apenas no instante em que o fotógrafo com os olhos fixos no visor da câmera efetua o clique, mas sobretudo na edição, momento em que técnica, estética, ética e política se entrelaçam num profícuo diálogo que faz (re) aparecer as ‘imagens do povo’. (CARMINATI, 2009, p.70)

¹⁴ Segundo Hikiji (2009, p. 115) para Jean Rouch o filme etnográfico é o meio deste encontro e a possibilidade de compartilhar a Antropologia.

Assim, Carminati (2009, p. 88-89) utilizando-se das narrativas de Valdean, fotógrafo entrevistado pela pesquisadora, explicita que uma imagem “sozinha pode dizer muita coisa, mas ela precisa estar embasada em alguma ideia. Mas uma imagem diz muita coisa. Ela abre caminho para se poder falar de muitas coisas. Então, é preciso alguma coisa estar por trás da imagem para ela poder dizer alguma coisa”. Segundo Valdean a “fotografia serve para muitas coisas: serve para você lembrar o que se quer lembrar, e guardar de lembrança, mas serve para registrar um fato que você quer que aconteça ou que aconteça” (CARMINATI, 2009, p.82).

Assim, as narrativas e imagens se entrelaçam na vida dos indivíduos, completando e formando linguagens, que se desenvolvem através de uma “reflexão pessoal, elaboração de idéias e imaginação, a partir de experiências individuais e coletivas de relações com o outro, com a natureza, com objetos tecnológicos, que vamos tecendo nossas reflexões” (ALVES *et al*, 2004, p. 20).

1.4. POR UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM

É fato, de todo conhecido, que o espectador cinematográfico fica subjugado pelas imagens, isto é, a imagem fascina e provoca a identificação com os personagens que aparecem na tela. Está se chamando aqui de fascinação um certo êxtase, a manifestação da nossa simpatia pelo herói da película e a nossa identificação com o protagonista da narrativa. É de se supor que, psicologicamente, o espectador “abandona a sua poltrona, entra na tela e se converte em ator da ação”(SILVA, 2007, p.103).

O livro *O Clube do Filme* de David Gilmour, publicado originalmente no Canadá em 2007, nos ajuda a discutir novos caminhos ou estratégias para se pensar a educação e o papel da escola na atualidade. Sua história mexe com nossa idéia de vínculos familiares e modos de educar. Gilmour, através do seu relato, mostra a descoberta da vida adulta através do olhar de um jovem adolescente de 15 anos, seu filho, e todos os dilemas sofrido por ele, inclusive o fato dele não querer ir mais para a escola.

Diante desse conflito, Gilmour consente seu filho a sair de uma educação formal, da escola, e propõe, em contrapartida, que ele assista filmes com ele toda a semana. Em seu texto “O clube do filme e o gênero do livro”, Berino aborda

Ao propor que Jesse assistiria a filmes, então, no lugar das aulas, há um contrato que não poderia ser quebrado pelo filho. Mas a escolha dos filmes não obedecia a um projeto definido, com um resultado final que deveria ser alcançado. Eram mais as ocasiões, as circunstâncias, que proporcionavam a ideia de uma determinada sequência de filmes. “Prazeres culpados”, por exemplo, pretendia mostrar ao filho, em um determinado momento, que era possível “encontrar prazer num filme bobo. É preciso aprender a se entregar a essas coisas”(BERINO, 2009).

Para o autor:

A leitura do livro mostra que o mais importante, frequentemente, não era a retenção dos eventuais conhecimentos proporcionados pelos filmes, embora Gilmour sempre solicitasse a atenção de Jesse, para notáveis aspectos cinematográficos. O mais importante eram as próprias conversas que se seguiam as exibições. Livres, tombavam mais para as experiências da vida do que para o lado erudito ou sofisticado da apreciação dos filmes. E a narrativa do livro, muitas, vezes, vai escapar do “clube do filme” e seguir as aventuras do filho e a vontade do pai, de algum modo, estar presente, dialogando, interessado nos acontecimentos que conviviam com sua juventude (BERINO, 2009).

Esses movimentos, essas experiências nos fazem acreditar como novas idéias e determinadas rupturas, podem nos levar a produzir outras narrativas, contar novas histórias e experiências, especialmente, do cotidiano escolar.

Na busca por multiplicar atitudes transformadoras, que põem em cheque o estabelecido/fixado e que indicam outras possibilidades possíveis como alternativas, utilizamos a idéia de *Pedagogia da Imagem*, ou seja, uma proposta que busca entender sobre as imagens que circulam por toda sociedade desenfreadamente, fazendo com que descubramos modos de representação, identificação e expressão, num movimento constante de (des) construção pensamentos, que parte de uma dialogia, ou seja, a busca pela capacidade de promover o diálogo entre correntes de pensamento e visões de mundo, criando redes entre grupos e identidades socioculturais.

O termo pedagogia da imagem remete para as análises sobre o poder pedagógico das imagens circulantes na sociedade, reconhecendo-as como fonte de reflexão, conhecimento e, sobretudo, como propiciadora de diálogos e encontros entre as distintas formações sociais. Tais questões nascem apenas para comprovar que as imagens que se encontram hoje envoltas na sociedade, possibilitam um diálogo que busca reconhecer, analisar e relatar sobre as representações que são apresentadas nas relações entre os indivíduos. Nesse sentido, a pedagogia da imagem considera as imagens como pedagógicas, que reforça valores e transforma comportamentos, que reflete sobre os significados que as imagens têm na vida dos indivíduos, pois além de proporcionar um aprimoramento no desenvolvimento crítico, abordam sobre visibilidades das diferenças e das culturas.

Nilda Alves (2011) quando abordada sobre o tema “mídiaeducação” em uma entrevista ressalta:

Não creio que possamos dizer que “mídiaeducação” seja um conceito. É uma ‘boa ideia’ e uma relação necessária. A amplitude que as mídias ganharam em nossos tempos e sua importância como ‘espaço tempo’ educativo, exigiu que o campo da educação dedicasse a ela sua atenção e suas emoções (entusiasmo ou raiva, ‘negação afirmação’). Naturalmente, como em muitas coisas, foram os mais jovens que iniciaram esses processos, trazendo para nossas tantas redes educativas (escolas, movimentos sociais, associações e sindicatos, religiões etc) suas possibilidades, nos dizendo: por aqui, talvez, seja muito mais divertido (e rápido). Claro, essa ideia de diversão (e rapidez) estreitamente ligada a processos educativos – sejam curriculares ou não, mas sempre pedagógicos – ao meio a muitas discussões e brigas, obrigou a que muitas “mexidas” fossem dadas em processos educativos tradicionais e, entre elas, uma a que tenho me dedicado a compreender: a mudança “coperniana” sobre os que ‘aprendem ensinam’ nas escolas. Fica cada vez mais difícil falarmos em professores que ensinam e estudantes que aprendem. Somos agora, todos, ‘docentes discentes’ ou ‘discentes docentes’, como preferirem. Além disso, esses contatos possíveis e necessários fizeram com que os limites entre o ‘dentrofora’ das escolas – ou de outra rede educativa que consideremos – fossem caindo um a um. É por isso, que a grande ideia da contemporaneidade, a ser compreendida, é a de redes de conhecimentos e significações. Com ela, não há mais ‘começo preciso’ – no sentido de preciso no poema de Fernando Pessoa – e muito menos um fim datado.

Tal explicação nos ajuda a ver como o cinema pode ser considerado uma mídia que possibilita um estreitamento com os múltiplos assuntos que podem ser pesquisados para/com os jovens “dentrofora” da escola, problematizando a respeito das interpretações que estes

fazem dos filmes, considerando que “as imagens mostram o que ali está, o que não está, o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois” (ALVES *et al*, 2004, p. 20).

Os avanços da tecnologia digital ampliaram significativamente as possibilidades de diálogo do cinema com a educação, a meu ver, nas duas vertentes principais dessa relação. São muito maiores hoje as possibilidades de se estudar *a* linguagem cinematográfica, como também o são as possibilidades de se estudar *com* a linguagem do cinema de maneira mais ampla, e *com* cada filme em particular. Mesmo os amantes e defensores do cinema em celulóide – aquele que, além de escorrer pela grifa dos projetores, pode ser visto a olho nu e tem, na sala escura, seu lócus preferencial – já reconhecem e reverenciam a importância e o papel das novas mídias. E mais: reconhecem como as novas mídias têm contribuído para se pensar espaço e tempo, unindo tradição e futuro, sobretudo em educação. Os educadores que se valem do cinema em suas atividades têm conseguido ampliar muito e rapidamente seus estudos (COUTINHO, 2008, p.227).

Diante desse complexo, os filmes podem ser pensados como um artefato que participa de modo significativo da formação geral das pessoas e concorrem para o estabelecimento de práticas associadas a um impacto numa ordem cultural.

Por ser uma assimilação individual em grande escala, o cinema viabiliza o negócio, o consumo social e a mídia de massa. Produzindo, desde o trailer, sinopse e reportagem um menu de emoções codificadas, carregadas de valores. O importante é saber que,

(...) a vida vai se dando, meio a criações imagéticas que se desdobram, transportam e cumprem seus percursos sobre, entre e a despeito das escalas reguladoras que pretendem oficializar o que deve ser visível, quando e onde pode acontecer sua visibilidade. E nesse fluxo penetram e perpassam todos os espaços, sejam os mais e os menos destacados na escala hegemônica de valores. (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 11).

Desse modo, podemos dizer que as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades, ou seja, a “experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos” (MARTINS, 2009, p. 34-35).



C A P Í T U L O II

2. CULTURAS JUVENIS: SEUS COTIDIANOS E EXPRESSÕES

2.1. ZONA EM TRÂNSITO: CULTURAS JUVENIS

Não existe uma visão unitária e global das culturas juvenis que seja passível de resumir a um número, a um código ou uma receita. A síntese é o instrumento conceitual de ordem, nascido da polis, que aqui é rompido; o que resta – fragmentos líquidos – cruzasse e afastasse sem possibilidade alguma de reconstruir o quebra cabeça perspectivo do social (CANEVACCI, 2005, p. 8 – 9).



Imagem 12: Juventudes e seus cotidianos.
Foto: Rafaela R. Conceição

Pretendo discutir nesse capítulo sobre os significados atribuídos aos jovens em alguns momentos da história, que comprovem a autenticidade das rupturas estruturais, econômicas, culturais, sociais e políticas que protagonizam. Trato sobre as imagens construídas das juventudes, que assumem interpretações diferentes se evidenciadas em um determinado período histórico, assim como suas evoluções dão ênfase às influências contidas neste processo, nos ajudando a desmistificar os jovens contemporâneos.

Esse debate garante um entendimento que permitirá outro olhar para as juventudes contemporâneas, mostrando a importância de estudos mais profundos, até porque os jovens se conectam as redes imagéticas, destruindo tradições, desmistificando padrões e construindo uma nova idéia a todo o momento, numa velocidade rápida e constante.

Vale ressaltar, que as interações estabelecidas no contexto dessa pesquisa giram em torno da interlocução que as juventudes têm se expressado através de suas expectativas e esperanças, assim como sua concepção de sociedade. Entendendo que as transformações e intervenções ocorridas e sofridas pelos jovens fazem com que estes criem e recriem, a cada momento, uma identidade cultural que contribuirá para formação de seus estilos, modos de agir, pensar, dialogar e interagir com a sociedade.

A história das juventudes demonstra ser uma linha tênue entre o passado e o presente, no qual, sua essência recai sobre estigmas juvenis ainda presentes na atual conjuntura, demonstrando que as repressões feitas com os jovens acontecem independentes do período.

Savage (2009) nos aponta que as juventudes nem sempre estiveram nessa configuração visualizada no século XXI. Através dos relatos, em seu livro *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*, podemos compreender as aparições de vários segmentos de jovens urbanos – operários, delinquentes, rebeldes e consumistas. Para o autor, o final do século XVIII e início do XIX foram marcados por uma visão que equiparava os jovens a anjos e demônios, ou seja, passavam “ a ser uma fonte de esperança e símbolo do futuro, por um lado, mas por outro era um grupo instável e perigoso” (SAVAGE, 2009, p. 30).

Em outras palavras, as faces juvenis se mostravam contraditórias para o sistema, por ecoar dois tipos de jovens que se desencontravam inteiramente. Podia-se encontrar, por um lado, excelentes rapazes e moças que interagem “perfeitamente” com a sociedade, agindo conforme suas leis e normas, mesmo que com elas não as concordasse, e por outro, jovens ditos estranhos, com comportamentos e atitudes diferenciadas, chegando a serem qualificados como bagunceiros, arruaceiros e infratores por se voltarem contra uma normatização e sedentarização que privilegiava somente uma parte da sociedade.

Nesse período, os jovens não tinham visibilidade, suas características, atitudes e ações não eram pesquisadas densamente, mas sim, intoleráveis e inaceitáveis. As pesquisas não abrangiam, com totalidade, as especificidades existentes das juventudes, além de nem mesmo reconhecê-las como uma categoria diferenciada. Mas, mesmo com tal visão deturpada sobre as juventudes, muitos jovens

(...) forçaram as suas respectivas sociedades a reconhecerem que os rituais existentes entre infância e idade adulta estavam absoletos. A

fase física da puberdade, em geral começando por volta de 12 ou 13 anos e terminando aos 18 ou 19, permanecia constante. Entretanto, o “verdadeiro gênio e o “menino demônio” mostraram que não era mais adequado pensar que a idade adulta vinha imediatamente após a infância: eles foram os precursores de um novo estado intermediário que ainda não tinha um nome (SAVAGE, 2009, p.29).

Segundo Savage (2009, p. 30), tal conceito ocidental - que enxergava os jovens como anjos ou demônios - não perpetuou ao grau que houve a tempestade econômica e política no fim do século XVIII, pois devido a “Revolução Industrial”, numerosas migrações ocorreram do campo para a cidade, inaugurando “uma nova sociedade baseada no materialismo, fervilhantes, estruturas tradicionais de trabalho, vizinhança e família se romperam.” A cidade estava envolta de mão de obra barata e de jovens perdidos no desenvolvimento (SAVAGE, 2009, p. 30).

Foi apenas no início da era de massa na segunda metade do século XIX que se firmou à idéia de que nenhum segmento da população deveria ser desprezado na nova ordem social. As transformações foram muito intensas, demarcando o início de uma nova visão e/ou olhar que as próximas décadas teriam com relação às juventudes. Ideais democráticos foram reafirmados a fim de revelar os direitos sociais e a liberdade de expressão de cada cidadão. Isso resultou na recente atenção dada às classes até então negligenciadas como os pobres trabalhadores urbanos e os jovens (SAVAGE, 2009, 31).

Essa ruptura, fez com que os jovens questionassem a sociedade sobre o seu real papel, promulgando suas expressões e maneiras de lidar com a liberdade. Nesse momento, ocorreram diversas aglomerações juvenis reivindicando seus direitos e sua liberdade de expressão. Quanto a isso, Abramo (1997, p. 29) salienta que

(...) a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social -, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõe ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural.

Em decorrência do fator relacional entre o jovem e a desordenação, muitos passaram a serem vistos tanto na América como na Europa como um problema social. A mídia, nesse momento (século XIX) utilizou o fato como instrumento para forjar um clima generalizado de medo social, metabolizando e ampliando as atividades de pequenos segmentos da juventude, associando a maneira de se vestir e de se comportar com a transgressão e a delinquência.

Imputados de culpa. A juventude é constantemente associada à ameaça social, a criminalidade, a delinquência, como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão criminosos, cujos desdobramentos seriam capazes de colocar em risco tanto a sua própria integridade física e moral quanto à de toda a sociedade. E nesse sentido que se verifica o grande efeito que tem, no imaginário social, a divulgação sistemática de estatísticas e informações dando conta do avanço das taxas de criminalidade e violência entre as populações mais jovens (ABRAMOVAY *et al*, 2007, p. 28-29).

Segundo Savage (2009, p. 34), “velhos ideais juvenis de abnegação e transcendência foram substituídos por imprudentes desejos de autorrealização e gratificação imediatas”. Para o autor, a sociedade passou não só a projetar novos desejos, mas também a abrir caminhos para manifestações de imagens reprimidas, acabando por criar seus próprios assombros. Momento este, marcantes para os jovens, pois os mesmos passaram a serem vistos com outro olhar, claro que ainda impregnado por relações políticas, econômicas e de poder.

Nesse contexto, o dinamismo que envolve processo histórico e juventudes permite a compreensão dos pensamentos e expressões que compuseram o cotidiano de cada sociedade, ampliando sua cultura e decodificando suas normas e sistemas. “As identidades em conflitos estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem” (SILVA, 2009, p.25).

Assim pode-se dizer que os movimentos, expressões e significações das culturas juvenis são mutáveis, ou seja, dependem do tempo, espaço e cultura de cada sociedade, contudo ainda é possível encontrar discursos sobre os jovens que perpetuam e decorrem de um século para outro. Pode-se citar, como exemplo, o rótulo criado para a “geração 68” que “associava uma suposta cultura jovem (no singular) genérica à rebeldia política, à oposição aos sistemas autoritários, às utopias e ao desejo de mudança social” (CATANI; GILLIOLI, 2008, p. 71). Pensamentos que eram ecoados desde os primórdios do século XIX.

De acordo com Victorio Filho, ‘jovem’ e ‘cultura’ são termos sabidamente de ampla abrangência. Para o autor

(...) a suposta unidade ou singularidade dessas categorias, assim como de muitas outras, não implicou durante muito tempo em sérios problemas hermenêuticos. Entretanto, hoje sua utilização não se daria sem o risco de reduções esvaziadoras dos sentidos do tema que se pretende abordar, como também estaria exposta às denúncias do sempre vigilante, severo e indispensável relativismo. Crivo que cerca dos mapeamentos e diagramações conceituais nesses tempos de ‘pós-tudo’ (2010, p.105).

Logo, pensar a “cultura do jovem implica enfrentar um panorama interminável de possibilidades compositivas, cuja dimensão, a despeito de sua grandeza, não é argumento que impeça ou esmoreça a urgência do seu entendimento, embora jamais plenamente realizável” (VICTORIO FILHO, 2010, p.105-106).

Esse argumento nos leva a refletir como o conceito de juventudes abrange as multiplicidades juvenis existentes nas cidades, ampliando o sentido de que nenhuma juventude se sobrepõe a outra, mas sim que todas contribuem para a dinâmica social a fim de comprovar que “não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si” (ABRAMOVAY *et al*, 2007, p. 27).

Nesse pensamento, os jovens estão conectados ao conceito de construção social, não sendo apenas um grupo etário, mas “uma classe separada, grupal” que “constrata com as realidades da classe econômica e social”, (SAVAGE, 2009, p.14), que rompe e constrói paradigmas socioculturais, num movimento mutável, ou seja, que não é fixo.

Por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ABRAMOVAY *et al*, 2007, p. 23).

Segundo Dayrell (2003, p.41), construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. O autor

ainda acrescenta que vale entender a juventude na perspectiva da diversidade, ou seja, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Abramo (2003, p. 22) complementa esse raciocínio abordando que

(...) a condição juvenil sofreu grandes transformações nas últimas décadas; hoje é difícil dizer que se resume à preparação para uma vida adulta futura: a juventude se alargou no tempo e no espaço social, e ganhou uma série de conteúdos próprios. Isto é, deixou de ser um momento breve de passagem, restrito às classes altas e médias, não só porque a educação foi largamente expandida, pois não é mais definida exclusivamente pela condição estudantil, mas por uma série de movimentos de inserção em diversos planos da vida social; inclusive no mundo do trabalho, na vida afetiva/sexual, na produção cultural, na participação social etc.

Nesse sentido, discorrer sobre culturas, imagens e construções juvenis revela o quanto esse universo é amplo e complexo, até porque seus deslocamentos e movimentos ocorrem em grandes velocidades, assim como suas linguagens, expressões e aspirações. Pode-se dizer então, a partir da fala de Martins (2009, p.34) que a “velocidade e o volume de imagens que nos invadem e interpelam diariamente constituem uma espécie de avalanche que nos encharca e nos consome sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou exercer algum tipo de avaliação crítica sobre elas”.

Podemos dizer que, algumas “imagens” sobre as culturas juvenis, estão em inúmeras produções imagéticas voltadas para esse universo, produções estas que mostram uma possível leitura sobre as experiências, gostos, estilos, pensamentos, relacionamentos com amigos, pais e irmãos, suas frustrações, ansiedades e muitas outras performances dos jovens dentro das cidades.



Imagem 13: Glee 1ª temporada. Fonte: Site oficial da série

Essas produções, que para além de filmes, especulam as vivências do universo juvenil, delineando possíveis experiências desse público com o mundo. Como é o caso de *Glee*, uma premiada produção midiática, produzida transmitida pelo Canal Fox no Brasil, que retrata o cotidiano do coral "New Directions" de uma escola estadunidense. *Glee* esta no ar desde 2009 e conta a história dos esforços de professor de espanhol, em restaurar o coral da escola.

O curioso da série é que os personagens são caricaturas de possíveis jovens encontrados *dentrofora* da escola, jovens estes que sofrem agressões, tem conflitos amorosos e pouca popularidade. O enredo mostra uma imagem depreciativa do coral, onde os alunos participantes enfrentam preconceito por suas diversas formas de se expressarem, partilhando da idéia que fazer parte de algum grupo/clube na escola, os trará reconhecimento como os participantes do time de futebol e das líderes de torcida.

Assim, vale citar Victorio Filho quando ressalta que

(...) a cultura, ou as culturas, dos jovens destaca-se pela mistura. É mistura de condições sociais muitas das vezes antagônicas, plurais e contrastantes. É mistura de movimentos, de novidades e experiências. É também mistura de transitoriedades, ou seja, é estar sempre à beira ou no limite de uma nova etapa (VICTORIO FILHO, 2010, p.106).

De alguma maneira (da sua maneira) a produção mostra essa mistura, quando apresenta marcações sobre o que seria o jovem no contexto atual, ou seja, encontramos desde uma aluna ótima e perfeccionista, um jogador de futebol americano forte e valentão, uma líder de torcida, um guitarrista numa cadeira de rodas, um gay, uma afrodescendente até uma asiática gaga.

Outra produção que, particularmente, explora um lado mais crítico e politizado das vivências juvenis é "Todo mundo odeia o Chris" (*Everybody Hates Chris*, 2005) dirigido por Ken Whittingham, e exibido no EUA entre os anos de 2005 a 2009.



Imagem 14: cotidiano de Chris na escola.
Fonte: Site oficial da série

Resumidamente, a história narra fatos reais vividos pelo ator Christopher Julius Rock III em Bedford Stuyvesant no Brooklyn, em sua adolescência, mostrando a vida da família Rock entre os anos de 1982 a 1987.

Assim, o enredo gira em torno dos fruídos imaginários que Chris – personagem principal e narrador dos episódios - tem sobre sua vida na escola, em casa, no trabalho e em sociedade. Chris é retratado como um jovem nerd que, por vezes, mostra-se infeliz e insatisfeito com a vida. Na verdade, ele deseja ser o garoto descolado e popular da escola, mas ao contrário disso, passa a ser perseguido e a sofrer preconceito de todas as pessoas, inclusive da sua professora, por ser o único afrodescendente da escola.

Vale destacar que, os diálogos mais complexos da série, que tratam dos preconceitos sofridos pelo Chris, são satirizados a todo o momento pelo autor e, dão aos episódios uma essência mais politizada tanto das vivências dos afrodescendentes em uma sociedade excludente, como das formas com que eles se veem dentro dessa sociedade preconceituosa.

São produções iguais a estas que devem ser mostradas e problematizadas com jovens. Esse tipo de representação juvenil está impregnado em nossa sociedade fazendo das juventudes um alvo para profundas estigmatizações. Estilos, linguagens e atitudes tornaram-se mais aceitáveis, contudo ainda sofrem certas opressões e intimidações por parte de um sistema que banaliza uma etapa da vida em prol de outra. Trata-se de uma etapa ilusória que acabaria a partir do momento que o jovem entrasse para o mundo do trabalho e começasse a ter responsabilidades de “gente grande”. Ainda assim, deparamo-nos com a falta de apreciação pelas juventudes, resumindo-a a uma transição desordenada, cheia de conflitos e frustrações.



Imagem 15: Jovens do CTUR na semana acadêmica do colégio.
Foto: Monique de Oliveira

Catani e Gilioli (2008, p.36) ressaltam que “ao observarmos tantas manifestações e expressões da(s) cultura(s) juvenil (is), fica claro que cada vez mais essa etapa de vida adquire caráter autônomo e vem deixando de ser mera etapa preparatória para o ingresso na vida adulta”. Ou seja, a atenção que algumas sociedades passaram a dar as culturas juvenis, reforçou nos jovens, a idéia de si mesmos como algo importante, suas vozes tornaram-se menos encurraladas e ouvidas com mais frequência nos seus próprios termos.

As distintas experiências de normalizar as juventudes, “como uma fase da vida pela qual todos tem que passar, são contrapostas por narrativas de adolescentes extraordinários, aqueles que parecem personificar uma era ou apontar para um futuro que ainda precisa acontecer” (SAVAGE, 2009, p.14).

Assim, juventudes, no plural, compreende as multiplicidades juvenis existentes nas metrópoles, ampliando o sentido de que nenhuma juventude se sobrepõe a outra, mas sim que todas contribuem para a dinâmica social. Este viés confirma que os jovens estão conectados ao conceito de construção social, não sendo apenas um grupo etário, mas “uma classe separada, grupal” que “contrasta com as realidades da classe econômica e social” (SAVAGE, 2009, p. 14), que rompe e constrói paradigmas socioculturais, num movimento mutável, ou seja, que não é fixo. Segundo Berino (2010) juventudes, no plural,

É a única possibilidade de usar uma palavra em condições de indicar um campo de pesquisas que se dedica ao estudo de personagens com vivências, realizações e expectativas sobre a existência tão diferentes. Ainda que determinadas identificações proporcionem aos jovens experiências nitidamente características de grupos mais homogêneos. Isso nós reparamos através dos gestos, das roupas e da linguagem. Mesmo assim, nada será tão sintético. As circunstâncias e admirações juvenis parecem correr como as águas de um rio. As margens são traços para algum desenho do seu curso, mas há um volume sempre em movimento. Deslocamento que, em muitos momentos, se agita, conflita com as pedras e até transborda, ocasionando contatos, misturas e aspectos diversos para as paisagens. Como um rio longo, os jovens mudam de cenário, ainda que os fotógrafos de sempre mirem repetidamente o mesmo lugar. Mas esta fotografia esta saturada. Melhor, então, falar de *juventudes* (BERINO, 2010, p. 151-152).

O fenômeno *juventudes* jamais teve tanta visibilidade como nos tempos atuais. Podemos dizer, que isto, ora é enaltecido pelos meios de comunicação e das divulgações, ora pelas manifestações sócio-culturais. As ações fundante das conexões entre mídia e consumo

no cenário urbano dão um *start* às circularidades das imagens que constituem papel crucial à formação das culturas sociais. Para Canevacci, a mídia (discos, rádio, cinema) produz um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos; a metrópole se difunde como cenário panorâmico, repleto de signos e sonhos (mediascape).

Nesse sentido, Savage (2009) aborda acerca do crucial papel que as juventudes vêm sendo vistas perante a sociedade.

Por sua própria natureza, a juventude tem sido acusada de representar o futuro: a perene tipificação do adolescente pela *mass-media* como um gênio ou um monstro continua codificando as esperanças e os temores dos adultos com relação ao que vai acontecer. Ignorar aqueles que se destacam como precursores em favor daqueles que se apegam ao *status quo* é recusar envolver-se com o futuro, se não interpretar mal a própria juventude (SAVAGE, 2009, p.16).

Desse modo,

(...) a cidade que acolhe uns e rejeita muitos é o pano de fundo da complexa e encantadora rede de fazeres e saberes juvenis que nos interessa conhecer, cujas marcas mais pregnantes e significativas podem surgir em qualquer um de seus espaços, sejam as imagens visuais que aprendemos a rejeitar ou os sons e os corpos que anulados das nossas paisagens sonoras e visuais (VICTORIO FILHO, 2010, p.112).

Dado estas questões, vale pensar como os jovens ainda são incompreendidos tanto num mundo individualizado quanto no agrupado, ou seja, individualizado por não ter abrigo nos ambientes oferecidos e agrupados quando descobrem aliados que possam partilhar suas angústias, frustrações, expectativas, enfim, suas vivências cotidianas. Suas falas nos mostram muito além do que imaginamos, elas revelam visões atuais sobre conceitos que são pesquisados contemporaneamente, mostrando como o campo é vasto.

Nessa lógica, é válido considerar que

(...) há alguns anos, os estudos desenvolvidos sobre a juventude brasileira vêm apontando a precariedade ou ausência de políticas públicas efetivas que garantam uma agenda mínima de futuro para os jovens pobres. Assim, como nos últimos anos tem-se agravado assustadoramente o número de eliminações sumárias de jovens pobres em meio às muitas situações de violência e de conflito armado, seja

entre facções criminosas rivais, seja nas ações policiais, quase sempre nas áreas residenciais das populações pobres: ou seja, nas muitas favelas do Rio de Janeiro, São Paulo e demais capitais (VICTORIO FILHO, 2010, p.107).

Essa relação do jovem com a violência é assinalada por Eloisa Guimarães (1998), em seu livro “Escola, galeras e narcotráfico”, onde a autora apresenta uma pesquisa sobre os processos sociais que englobam diferentes dimensões do cotidiano escolar, ou seja, sua pesquisa volta-se para a análise sobre uma escola pública localizada na periferia da Zona Oeste – RJ. Nela, três movimentos distintos são exaltados: o narcotráfico, as “galeras” e os movimentos juvenis emergentes. Assim, é relevante dizer, que para Guimarães diversos modos e estilos são encontrados na cultura juvenil, mas uma parcela expressiva mobiliza-se para o tráfico de drogas por não estarem incluídos em algum grupo e, mais amplamente, numa política. A autora conta que nas escolas existem fatos de agressividade, divisão de grupos, drogas e vandalismo que fazem com que os jovens se iludam com a vida do crime, já que esta promete dar liberdade de expressão e o fim da discriminação social, pelo menos na comunidade onde vivem.

Nesse enfoque é preciso compreender a cultura do jovem como nave frágil, mas valente, que em sua viagem enfrenta todos os percalços comuns à cidade que soçobra em seus princípios de indiferença e injusta partilha (VICTORIO FILHO, 2010, p.111).

Vale entender que as juventudes decorrem por um processo de ressignificação, assim se quer compreendê-las no contexto contemporâneo faz-se necessário subentendê-las, considerando suas pluralidades de informação no seu universo, na qual, o significado dessa condição juvenil encontra-se diretamente vinculado ao mundo cultural que os jovens compartilham, seja no âmbito da escola, da família ou do trabalho.

Em suma, busco envolver intervenções midiáticas que, em parte, contribuem para a formação e construção dos jovens contemporâneos. Cabe lembrar que o intuito não é deixar de lado as estigmatizações que ainda permeiam pelo cotidiano das juventudes, mas sim considerar toda a multiplicidade juvenil, estudando, especificamente, sobre os meios que podem influenciar na (des) construções imagéticas juvenis.

Portanto, o próximo tópico vem reforçar a possibilidade da conversa os jovens, pois entendemos que o diálogo auxilia no encontro de suas vivências, significações e aspirações.

Logo, conhecer o outro, nos faz percebê-lo mais intensamente, traduzindo-nos algo. Assim, utilizamos as imagens do cinema como possibilidade na “compreensão” das culturas juvenis, suscitando narrativas e conhecimentos.

2.2. O DIÁLOGO/CONVERSA A PARTIR DE PAULO FREIRE E EDUARDO COUTINHO.



Imagem 16: Semana Acadêmica do CTUR. Foto: Monique de Oliveira

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1999, p.45).

Importa ressaltar, que neste tópico utilizaremos dois referenciais metodológicos, respectivamente, o educador Paulo Freire e cineasta Eduardo Coutinho, acreditando que

ambos os estudos contribuem nos debates sobre a importância tanto do (a) diálogo/conversa como do escutar/ouvir os jovens contemporâneos.

Assim, vale dizer que Paulo Freire além de ser educador, foi/é homenageado em diversos países do mundo e cuja contribuição à educação é desmesurada em âmbito mundial. Seus estudos inspiram centenas de Instituições e fóruns que conseqüentemente, dão seu nome a trabalhos, pesquisas e projetos educacionais movidos por suas práticas. Seus livros são traduzidos em diversos idiomas e perpetuam-se, provando assim a atualidade de seu pensamento¹⁵.

Logo, recorreremos a Paulo Freire por aborda que, ao estimular o diálogo, o educador é responsável pelas rupturas com as relações dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, transformando assim a realidade do cotidiano escolar, que segundo o autor, se efetiva no momento em que os educandos passam a entender a educação como ato político, possibilitando-os de participarem ativamente em seu processo de emersão na vida pública como sujeitos autônomos - portadores e produtores de cultura.

Em outros termos, Freire batalha pela educação a partir da conhecida educação problematizadora, isto é, aquela baseada na intercomunicação das pessoas, onde mutuamente se educam intermediados pelo mundo e é exatamente esta interação que permite o ato pedagógico como diálogo. Assim, para o autor, o diálogo é fonte de conscientização e instrumento fundamental à luta pela transformação política e social da realidade. O autor ressalta que

(...) quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 1996, p.44).

¹⁵ Em 1994, Paulo Freire recebeu em Washington, um prêmio que leva seu próprio nome, instituído pelo International Consortium for Experimental Learning, que a cada ano contempla um educador e suas contribuições para a educação. Foi concedido a ele o título de “Doutor Honoris Causa” em diversas instituições. Isso só vem ratificar a enorme colaboração do educador na educação.

Para aprofundar estas idéias, também utilizamos as questões apresentadas pelo cineasta Eduardo Coutinho, conhecido por seu cinema baseado na conversa e suas rupturas na forma de fazer documentário no Brasil.

Pode-se dizer, mesmo que brevemente, que Eduardo Coutinho, teve seu primeiro contato com o cinema em 1954 a partir de um seminário promovido pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) e dirigido por Marcos Margulies. Em 1957, após ganhar um prêmio televisivo respondendo perguntas sobre Charles Chaplin, parte para a França com o intuito de estudar direção e montagem. Quando retorna ao Brasil, em 1960, começa a trabalhar em um projeto baseado em fatos reais onde, reconstruiria o assassinato de um líder das ligas camponesas, suscitando o surgimento do seu célebre filme chamado “O cabra marcado para morrer”¹⁶.

Eduardo Coutinho, também considerado o principal representante do documentário contemporâneo, foi pioneiro no movimento que a partir da década de 70, e mais fortemente na década de 80 e 90, reconfigurou a tendência de filmagem no Brasil. Esse movimento reflexivo, ajustado pela metalinguagem, priorizava, além da subjetividade, das entrevistas, da auto representação, o uso da palavra, isto é, entende que o personagem seja único fazendo com que a palavra-chave não seja a fala de um especialista para ratificar o ponto de vista das personagens comuns.

Assim, oposto a proposta de Coutinho, o cinema documentário “clássico” preocupa-se, essencialmente, com a hora da montagem, ocultando tudo aquilo que demonstre semelhança com um filme, concentrando-se na continuidade entre uma cena e a outra. Já os filmes de Coutinho trabalha justamente aquilo que poderia ser chamado pelos outros cineastas de resto, ou seja, o que certamente na hora da montagem fora descartado e que segundo o cineasta é, o que mais interessa. Coutinho em uma entrevista à Valéria Macedo afirma que:

Se eu mostro as circunstâncias de uma filmagem, estou mostrando que as “verdades” são contingentes. A interferência do acaso e da circunstância para mim é fundamental. Aquilo que não entra nos outros filmes, a sobra, é o que me interessa (BRAGANÇA, 2008, p. 71).

¹⁶ Devido ao golpe militar em 1964, o filme “O cabra marcado para morrer” não pode ser concluído, pois parte de sua equipe foi presa, por alegação de comunismo.

Logo, o cinema de Coutinho caracteriza-se pela singularidade e fragilidade de suas narrativas, pela rejeição de um roteiro e também pela abertura a casualidade do momento da filmagem. Filmagem esta, que ele mesmo titula em suas entrevistas como “cinema de entrevista ou conversa”, remetendo o ato de filmar como “encontros” baseados em conversas com seus personagens “comuns”.

Nessa linha de raciocínio, a narrativa também é parte da história, não somente da história verbal, mas dos diversos documentos escritos e imagéticos contidos na extensão da narrativa, onde alguns elementos apenas são apreensíveis através do uso da fala dos sujeitos envolvidos. Logo, o ato de lembrar ou relatar algo vivenciado pode ser assim pensado, como um grande exercício da nossa imaginação, que nos leva a uma reconstrução que nos aproxima ou não do que foi vivido.

Quem narra uma história faz, essencialmente, uma retrospectiva em sua memória desenvolvendo-a para expressar e fazer com que seja entendido pelo outro a experiência do momento vivido, atribuindo uma conexão que é construída por quem narra, através de seu ponto de vista. Dessa forma, ao expor sua história de vida, o narrador encadeia parte dos fatos e eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que permearão durante a própria narrativa. No entanto, nem sempre tal processo é consciente, ele contém consecutivamente extensões que fogem ao próprio narrador. A memória é processual e colocada, ela vai construindo-se e desenhando sentidos (sempre parcelares) na relação que estabelece entre vivências passada, presente e projeção de futuro (anseio) e, igualmente, com a subjetividade daquele que escuta, num processo dialético entre a subjetividade do ouvinte e a do narrador.

Desse modo, utilizamos Eduardo Coutinho, por mostrar a importância da fala em suas entrevistas/conversas, pois, segundo o cineasta, é através delas que identifica-se práticas socioculturais realizadas pelos sujeitos em suas experiências/histórias de vida. Assim, a forma de trabalhar a entrevista como uma conversa aproxima ambas as partes, estreitando a relação do cineasta com os personagens e propiciando uma conversa aberta, isto é, um bate-papo desfazendo a distância entre sujeito e objeto do conhecimento que legitimava o saber dos primeiros documentários.

Inclinando essa questão para o campo educacional, Freire (1987) aborda em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, que para ensinar é necessário ouvir as experiências do outro, ou seja,

o educador reconhece o diálogo de suma importância entre os atores do ensino-aprendizagem, que segundo ele só acontece realmente quando os mesmos trocam seus conhecimentos e saberes, ampliando assim uma técnica educativa que visa a humanização.

Se é dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 1987, p. 45).

Coutinho, assim como Freire (1987; 1999) valoriza a narrativa oral do sujeito em suas filmagens, direcionado o foco apenas para o rosto de seus personagens, destacando raramente em suas filmagens o ambiente em que esse sujeito se encontra.

Eu não me interesso em filmar, os objetos, a casa da pessoa, em detalhar a condição social. O que me interessa é um rosto que fala, o gestual. Quando as conversas rendem, tem uma qualidade poética tão grande que qualquer tipo de ilustração é empobrecimento. (...) Então eu tenho que ter uma grande fé na possibilidade da palavra¹⁷.

Assim, ao apresentar a troca de conhecimento e o respeito à fala do outro, Coutinho, ao invés de inculcar pensamentos instituídos, considera as narrativas dos sujeitos de acordo com a relevância que estes designam no momento da conversa. Nesse sentido ao narrar uma história, tanto o entrevistado como o ouvinte praticam uma ação reflexiva.

Em outros termos, para Coutinho, é essencialmente importante apurar a sensibilidade no ouvir o outro sem qualquer julgamento, demandando do entrevistador uma paciência no momento exato do “não falar” que, para Coutinho, garante uma maior espontaneidade da resposta.

¹⁷ Fonte: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/>. A entrevista como método, uma conversa com Eduardo Coutinho. Acessado em 30/01/2013.

A partir disso, Freire (1996) afirma que é de suma importância respeitar o momento exato de uma possível intervenção.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1996, p. 44).

De acordo com o autor, o silêncio é essencial no espaço da comunicação, porque ao silenciar-se para ouvir o outro, faz com que sua fala - que atua como uma ferramenta de comunicação - vire linguagem no pensamento de quem ouve e ao mesmo tempo a aceitação de quem está falando no momento oportuno os questionamentos de quem ouviu. Em outras palavras, Freire aborda que

(...) importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p.44).

Segundo o autor entendemos que ao sermos um bom ouvinte, nos desviamos de pensamentos preconcebidos o que nos fazem pensar que somos “donos da verdade”, e passamos a ouvir respeitosamente a fala do outro.

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia

necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais. O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível (FREIRE, 1996, p.46).



Imagem 17: expressões. Foto: Monique de Oliveira

Em uma de suas filmagens do “Edifício Master”, Coutinho depara-se com uma situação inédita acerca da coragem de uma personagem, que era mulher, em relatar com tanta intensidade que

(...) todo brasileiro é preguiçoso. É um discurso com o qual eu concordo. Mas é um discurso extraordinário porque ela teve condições de dizer aquilo para mim. E eu não estou lá para dizer “a senhora está errada”. O discurso é magnífico porque são as razões dela, não são as minhas. Ela acredita naquilo que está falando e fala com veemência (BRAGANÇA, 2008, p.6).

Segundo Coutinho, não importa colocar em questão sua opinião, mesmo que seja oposta, mas sim filmar o momento que o surpreendeu. Para ele,

Não existe um cinema de documentário que seja real. Não estou preocupado se o cara que eu entrevisto está dizendo a verdade - ele conta sua experiência, que é a memória que tem hoje de toda sua vida, com inserções do que ele leu, do que ele viu, do que ele ouviu; e que é verdade, ao mesmo tempo que é o imaginário. Não estou preocupado com a verdade pedestre das coisas, por isso a palavra dele me interessa. Nos filmes que eu faço, tento me colocar entre paredes e produzir um vazio que o outro tem que preencher. Muita gente pergunta se eu não sinto culpa por isso. Eu faço isso sem culpa nenhuma. Eu faço tudo com culpa na minha vida. Mas filmar e conversar com as pessoas eu faço sem a menor culpa (BRAGANÇA, 2008, p.66-67).

Em concordância com Coutinho, Freire ressalta:

Nas minhas relações com os outros, que não fizera necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível cambem criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p.50).

Deste modo, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1999, p.51). Assim, observamos que tanto para Freire como para Coutinho, a “fala” se torna uma ferramenta de aceitação das diferenças do respeito à cultura, modo de pensar e a oportunidades de estar vivendo uma experiência dialógica fazendo com que a “fala” do outro seja muito maior que uma simples conversa, abrindo espaço para o conhecimento.

Portanto, pode-se dizer que conhecemos as pessoas porque as ouvimos, sabemos sobre os seus cotidianos porque escutamos suas histórias. Conhecer o outro, nos faz percebê-lo mais intensamente. Sua fala passa a traduzir algo, que são significantes para entendermos os agenciamentos que os jovens realizam com o mundo, suas imagens e como eles as traduzem e

absorvem. Assim, retornamos ao conceito de pedagogia da imagem, por ser a “pedagogia do relacionamento, que busca conexões para integrar a extensa rede de visualidades que, entrelaçadas, exibem a cotidianidade dos currículos como pontos de encontro, aproximativa do que é criativo e vivificador na expressão dos praticantes” (BERINO, 2009, P. 104).

2.3. O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES

Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre o qual se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se “contam” tantas histórias, das que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que “faz lembra”. (ALVES, 2001, p. 28).



Imagem 18: O bosque. Foto: Adriene Adão

A imagem (imagem 18) apresenta a cantina do CTUR que, mais populamente é conhecida como “bosque”. Ao observar a imagem pode-se visualizar não só a cantina ao fundo, as estruturas de madeiras que a rodeiam, mas os bancos de cimento que contrasta com as árvores que a cercam. Tanto nas vigas de madeira como nos bancos de cimento encontram-se registros dos alunos, uns feitos com corretivo escolar e, outros com lápis/caneta que, remetem aos seus relacionamentos, pensamentos, gostos entre outros. Para Berino e Adão (2009), “a cultura material do cotidiano escolar é a expressão mais intensa e acentuada dos alunos na instituição”. Acrescentando que, “a verdadeira relevância deste local é, em primeiro lugar, a nomenclatura dada por eles – bosque e, em seguida sua beleza”.

A partir de observações e conversas com alunos, o bosque pode ser entendido, cotidianamente, como um ponto de encontro onde eles trocam experiências, conhecimentos e diálogos, sendo suscetível a conversas, inspirações e criações, pois neste local os alunos se reúnem para lanchar, descansar, deitar na grama, tocar música, namorar, brincar entre outros.



Imagem 19: Teto do bosque. Foto: Rafaela R. Conceição

Desse modo, as imagens representam a escola e seus praticantes nas “artes de fazer”, na possibilidade da criação, na potencialidade de existir, na “busca de compreensão das táticas e usos realizados nas escolas” (OLIVEIRA, 2001, p. 53-54). Defendemos, assim como Nilda Alves que,

(...) há um modo de fazer e de criar conhecimento nos cotidianos, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prática/ teoria/prática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos — até aqui só atalhos (ALVES, 2001, p. 15).

Assim,

(...) ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaço/tempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaço/tempo* de grande diversidade. Entre outras coisas, confirmando o que disse acima, porque assim o vivo (ALVES, 2001, p. 18).



Imagem 20: jovens no bosque. Foto: Rafaela R. Conceição

A partir disso, vale ressaltar que, as pesquisas com imagens, principalmente do cotidiano escolar, possibilitam sempre uma visibilidade, uma busca das vivenciadas nas escolas. Estudar os cotidianos,

(...) exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir

sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. Essas questões podem ser sintetizadas em uma narrativa de pesquisa (ALVES, 2001, p. 18 -19).

Logo, o estudo do cotidiano escolar ganha relevância para o entendimento da vida nas escolas, principalmente, porque é visto como um cenário repleto de aspirações, ambições e desejos, é de certo modo, uma fonte fundamental para a investigação e interpretação das práticas escolares. Visto isso, o uso fotográfico, revela-se como uma possibilidade de capturar as vivências cotidianas pelo viés da imagem/fotografia e ainda, reforça a necessidade de conhecermos tudo aquilo que nos escapa ao primeiro olhar. Considerando, que “o espaço escolar nunca é puro (e não deveria ser assim desejado)” (VICTORIO FILHO *et al*, 2007, p.14).

Ele é uma mistura feita da presença dos seus sujeitos no mundo. Como são diversas as situações vividas, mesmo na particularidade da escola, o conhecimento é enredado como uma trama. Embora a escola busque uma identidade terminal para o estudante nas suas dependências, isso nunca é absolutamente alcançado (ibidem, 2007, p.14).

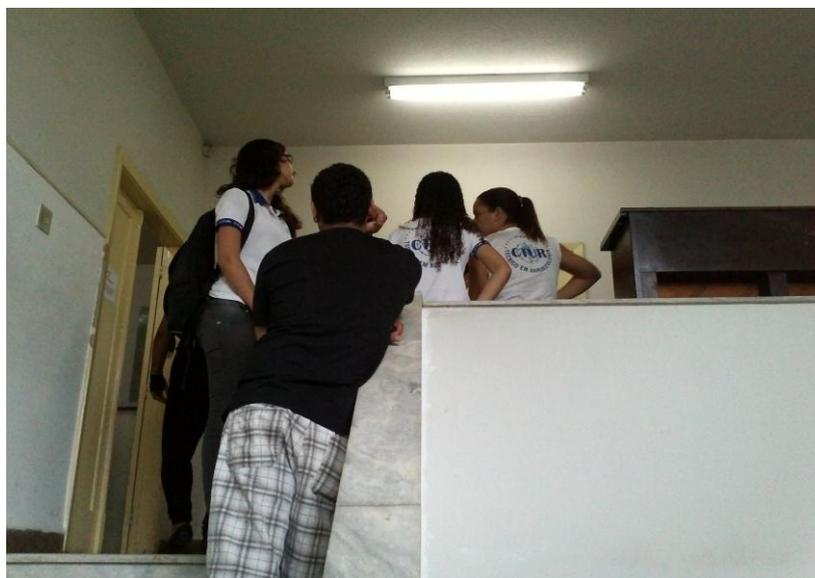
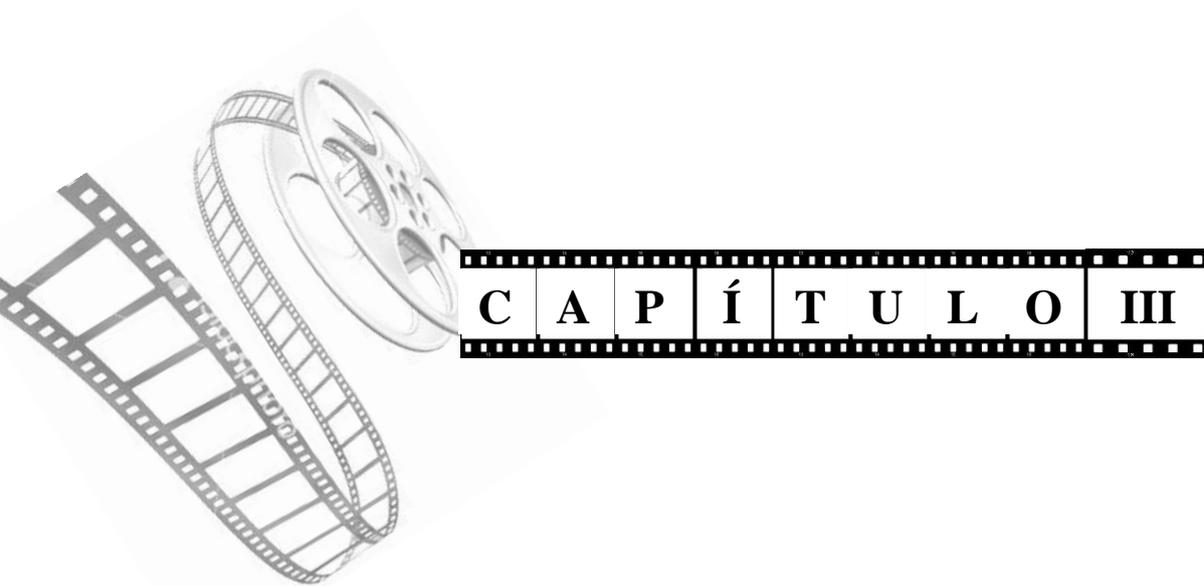


Imagem 21: Alunos do CTUR aguardando na entrada da sala dos professores suas notas finais. Foto: Rafaela R. Conceição

Conseqüentemente, os jovens produzem e criam no cotidiano. E a escola, mesmo com suas contradições, possibilidades e limites, produz um ambiente de socialização que permite a

visualização dos múltiplos protagonismos juvenis. Assim, as imagens das escolas, especificamente do CTUR, tornou-se um convite crescente que possibilita rupturas e favorece para as visibilidades dos praticantes desse contexto escolar. Logo, o desafio para o capítulo seguinte é saber como o diálogo e cinema “com jovens” vão figurar na pesquisa.



**3. A PESQUISA DE CAMPO: NARRATIVAS COTIDIANAS E IMAGENS
REVELADORAS**

3.1. A HISTÓRIA DO CTUR



O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) foi criado no ano de 1972 pelo novo Estatuto da Universidade¹⁸, mas somente iniciou efetivamente suas atividades, a partir de 1973 quando houve a junção, do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e do Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED).



Imagem 22: Pátio interno do antigo Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (abril/2005). Fonte: Dissertação do professor Gama.

Desse modo, implica destacar que o Aprendizado Agrícola foi criado pelo Decreto-lei 5.408, de 14 de abril de 1943, que determinou sua instalação junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia, que seria localizada no Km. 47 da Antiga Estrada Rio – São Paulo, hoje campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no município de Seropédica, estado do Rio de Janeiro. A UFRRJ só realmente se transferiria para esse local no ano de 1947. Nessa ocasião, o Aprendizado Agrícola (AA) era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

¹⁸ Aprovado pelo Parecer no. 3.716/74, do Conselho Federal da Educação, homologado pelo Exmo. Senhor Ministro da Educação e Cultura, em despacho proferido no Processo GM-BSB n.º 005-709.74, publicado no Diário Oficial de 02 de dezembro de 1974.

Inicialmente, ocupou as instalações do prédio onde fica hoje o Instituto de Agronomia da UFRRJ. Um ano após sua criação, a instituição recebeu seu nome, pelo Decreto Presidencial nº. 6.495, de 12 de maio de 1944, passando a se chamar Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões Lopes.



Imagem 23: Escola de Ensino Básico da Cooperativa de Escola de Ensino Básico da Cooperativa dos funcionários da UFRRJ, primeira sede da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), posteriormente CTED (abril/2005). Fonte: Dissertação do professor Gama.

Quanto ao Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) antes denominado Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), foi transferido, na década de 1950, do bairro de Laranjeiras – Rio de Janeiro – para o Campus da Universidade Federal Rural. Seu objetivo era formar professores de ensino agrícola – de Economia Doméstica – para atuar no meio rural. Até o ano de 1963, esteve subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, quando, pelo Decreto n.º 1984/63, foi integrado à Universidade, recebendo a denominação de Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Atendendo a um público exclusivamente feminino, foi instalado a princípio, no prédio conhecido popularmente como Patioba (alusão a duas palmeiras que se encontram em frente à sua fachada). Em 1964, passou, também, a ocupar salas do Prédio n.º 01 da Universidade Rural. No ano de 1966, após a realização de acordo entre a Universidade e a EMBRAPA, esta cedeu as instalações do antigo Instituto de Meteorologia, que se tornaram sua nova sede.

Em nota, vale expor que além do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, também compunham a Universidade Rural outras instituições de ensino médio: o Colégio Técnico em Economia Doméstica (CTED) e o Colégio Universitário. O Colégio Universitário foi extinto em 1969, e as duas instituições de educação profissional de nível médio se juntaram. Com a aprovação do novo estatuto da UFRRJ, em 1972, após a Reforma Universitária instituída pela Lei nº. 5540/68 surgiu o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O CTUR passou a ocupar o prédio do antigo Instituto de Meteorologia, pertencente à EMBRAPA, que fora cedido ao CTED anteriormente. A instituição ficou localizada nesse prédio no período de 1973 a 1987. Essa nova instituição englobou os dois cursos profissionalizantes de nível médio que havia em cada um dos colégios: o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica. Não havia nenhum curso propedêutico em nenhum dos colégios de origem.

Devido ao seu crescimento e ampliação dos cursos, O CTUR transformou-se, pelo Decreto Presidencial 36.862, de 04 de fevereiro de 1955, em Escola Agrotécnica, mantendo o nome Ildefonso Simões Lopes. A Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes teve seus vínculos com a Universidade Rural bastante estruturado, pois em 1963, com a aprovação do estatuto da Universidade Rural do Brasil, pelo Decreto do Conselho de Ministros nº. 1984 teve sua denominação modificada para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e constava como vinculado a essa universidade.



Imagem 24: biblioteca (localizada no prédio principal).
Foto: Rafaela R. Conceição

A partir de 1988, o CTUR veio a ocupar um antigo prédio de pós-graduação da UFRRJ, localizado no campus, às margens da Rodovia BR 465, antiga Estrada Rio – São Paulo, Km. 47, Seropédica, estado do Rio de Janeiro, onde se encontra até os dias de hoje. Essas instalações foram aumentadas e outros prédios foram incorporados, de acordo com os interesses da comunidade, para serem utilizados em atividades próprias de ensino. A área total do colégio é, atualmente, de 60 hectares, onde se desenvolvem várias de suas atividades voltadas para os cursos que oferece. Hoje, o CTUR permanece vinculado à UFRRJ e pertence à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Atualmente, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o CTUR (2010), é estruturalmente formado pelo prédio principal, prédio de hotelaria e anexos I, II e III, no qual concentram: secretaria, biblioteca, salas: de aula, dos professores, de multimídia e administrativa; laboratórios de: informática, química, governança, alimentos e bebidas e outros; alojamento e cozinha. Podendo ser encontrado pelo seu entorno: viveiro, cunicultura, garagem, fábrica de ração, horta, avicultura, suinocultura, caprinocultura, almoxarifado, campo de futebol, quadra, mecanização, cantina, bandeirão e as unidades didáticas de pesquisa, produção e comercialização.



Imagem 25: CTUR (2013). Foto: Rafaela R. Conceição

Ainda de acordo com o documento, O CTUR oferece cinco cursos: Ensino Médio, Agroecologia, Hospedagem, Meio Ambiente e Agrimensura, além de dois cursos de qualificação profissional na modalidade PROEJA-FIC em Agroindústria e Hotelaria. O Ensino Médio, propedêutico, é oferecido no turno da manhã. Os cursos de Agroecologia e Meio Ambiente são oferecidos em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e em concomitância externa. O curso de Hospedagem é oferecido em concomitância interna e externa e o de Agrimensura na modalidade Subsequente.



Imagem 26: atual entrada principal do CTUR. Foto: Rafaela R. Conceição

Vale ressaltar, que o Curso de Ensino Médio foi criado em 1988 e possui a duração de três anos, possibilitando a formação integral do aluno. O curso está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e propõe o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico do estudante, dando oportunidade para o exercício da cidadania, além da preparação para o prosseguimento nos estudos posteriores. Logo, o currículo do Ensino Médio é composto de Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, ambas integrando e articulando a vida cidadã com as 03 (três) áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias¹⁹.

¹⁹ Compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as disciplinas: a) Língua Portuguesa; b) Língua Estrangeira Moderna; c) Educação Física; d) Artes. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, as disciplinas: a) Biologia; b) Física; c) Química; d) Matemática. E a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as disciplinas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.



Imagem 27: entrada principal de acesso às salas de aula, sala dos professores, secretaria e outros. Foto: Rafaela R. Conceição

Segundo dissertação do Prof. Gama (2006) o Colégio Técnico conta, em seu quadro, com 60 docentes, sendo 56 efetivos e 04 substitutos. Dentre os efetivos, há 09 especialistas, 40 mestres e 07 doutores. Há um corpo técnico-administrativo composto por 17 funcionários efetivos e 21 terceirizados.

Cabe ressaltar que os dados acima foram coletados da pesquisa de mestrado de um dos atuais professores de história do CTUR, o professor Paulo Sérgio Gama. O professor dedicou-se a analisar um estudo da história do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), desde sua criação em 1973 até 1988, tendo em sua densa análise entrevistas, documentos oficiais, imagens e atas de reuniões e conselho de classe, mostram-nos como uma fundamental fonte de informação.

3.2 A PESQUISA DE CAMPO

Reconhecer a população juvenil, certamente majoritária, das escolas sob esse viés é, não menos certamente, reconhecer a vitalidade de sua potência autoenunciadora. Força que colide com as lentes que focam seus produtores como massa desqualificada. Apatia, desinteresse, indisciplina, improdutividade são termos aos quais se recorre, frequentemente, na incômoda incompreensão do que se vê. A desqualificação juvenil grava-se, sobretudo, quando o que é visto tem sua leitura interrompida na superfície dos corpos olhados e quando essa interrupção é provocada pela radical intolerância à diferença (VICTORIO FILHO *et al*, 2010, p. 28).



Imagem 28: conversas e pesquisa. Foto: Rafaela R. Conceição

Por esses motivos que buscamos estudar os jovens

(...) como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares (DAYRELL, 2003, p.42).

Desde 2006, o CTUR tem sido uma fonte valiosa para os estudos do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte. Quando comecei a pesquisar no colégio, ainda na graduação, percebi como estudar o cotidiano escolar nos ajuda a perceber alguns detalhes que, por vezes,

passam despercebidos. E, nas pesquisas com jovens esse detalhe, gesto, olhar e fala são fundamentais e preciosos.

É fato que antes de “conhecer” os jovens do CTUR, fui apresentada a Adriana Maria Loureiro, orientadora pedagógica do colégio. A Adriana vem sendo uma forte aliada tanto na ponte Universidade/CTUR, como nas orientações e experiências que ela nos narra, em conversas, sobre as vivências na instituição, nos aclarando sobre o cotidiano desses jovens. Ela é também, a principal responsável por organizar os dias e brechas nos horários dos alunos para realização da pesquisa, nos deixando por dentro de programações, festas, conselhos e formaturas que por lá acontecem.

Outro fato importante que fortaleceu, ainda mais, as conversas sobre os jovens do colégio, foi à vinda do Gilliatt Giudice, professor de Artes, para o grupo de pesquisa. Em conversa, o professor relata que logo após o seu ingresso no CTUR, ficou sabendo das pesquisas do grupo e, imediatamente, procurou se aproximar dos pesquisadores. Segundo ele, “a experiência tem sido única e muito edificante, me levando a tecer novas visões sobre as pedagogias das imagens, as juventudes, o cotidiano do colégio, e de mim mesmo”.

Assim, cabe explicar, que a pesquisa de campo, foi realizada a partir de rodas de conversas com os alunos em seu tempo livre na escola, contudo, em alguns momentos, as conversas foram extraídas juntamente com outras duas pesquisadoras²⁰ do GRPESQ que, com suas pesquisas individuais buscam analisar outros aspectos envoltos no universo juvenil, respectivamente, “A relação dos jovens com o cinema e o papel desempenhado pelos filmes na formação do educando na contemporaneidade” e as “Visualidades juvenis na cibercultura: identidades e culturas musicais”, ambas orientadas pelo Prof. Aristóteles de Paula Berino.

As *rodas de conversas* são feitas em salas cedidas pela própria instituição. E quanto à metodologia utilizada no início de cada “roda de conversa” pode-se dizer que: após a exibição do filme, pergunta-se aos alunos quem gostaria de continuar na sala para participar de um diálogo a respeito do filme. Quando a roda já está formada, o coordenador se apresenta e faz uma introdução sobre pesquisa em questão, em seguida todos começam a se apresentar, principalmente os outros participantes do grupo de pesquisa. Após as devidas apresentações, pergunta-se aos alunos se eles importam que sejam feitos registros fotográfico e gravações de

²⁰ Adriene do Nascimento Adão, aluna de Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e Thayná Marracho Marques, bolsista PIBIC e aluna do 5º período de pedagogia na UFRRJ.

áudio, nesse momento o coordenador do grupo salienta que material que será coletado de sua inteira responsabilidade e que ninguém poderá refluí-los sem a sua permissão.



Imagem 29: diálogos juvenis. Foto: Thayná Marracho

Vale lembrar que os áudios foram autorizados pela instituição e, por conseguinte, pelos jovens narradores. Esses falaram livremente sem nenhuma interrupção. O procedimento foi adotado para possibilitar um diálogo mais livre e espontâneo. Em outros termos, esta pesquisa pretende utilizar registros de áudios, especificamente das rodas de conversas com os jovens do CTUR e a partir disso buscar uma análise sobre as contribuições que esses diálogos podem proporcionar para o estudo da pedagogia da imagem.

Um fato a ser destacado e verificado a partir de pesquisas realizadas pelo GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte, respectivamente, *Juventudes: circulação das imagens e fruição de identidades entreatos curriculares*, consisti na observação que em Seropédica, onde se localiza o CTUR, não há salas de cinema. Durante esta pesquisa, permeados no assunto consumos juvenis, os jovens destacaram que apesar de Seropédica não ter cinema, eles frequentavam cinemas das cidades vizinhas, como Campo Grande (a cerca de 30 km) e Bangu.

3.3 O CINEMA APROXIMANDO DIÁLOGOS



Imagem 30: Exibição do filme *A onda*. Foto: Rafaela R. Conceição

Visto as idéias apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa, exponho a seguir as narrativas dos jovens nas rodas de conversas e, conseqüentemente possíveis análises que contribuam acerca dos estudos da pedagogia da imagem. Nesse momento, não nos preocupamos em enfatizar o enredo dos filmes apresentados, mas sim os temas e possibilidades que estes trazem para os diálogos com os jovens. É necessário salientar que os participantes da pesquisa são alunos de turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino técnico ou médio.

Assim, no que diz respeito às análises das narrativas proponho pensar em uma leitura possível a ser realizada, e não a única, pronta e verdadeiramente absoluta. Logo, apresentaremos um recorte, que carrega consigo uma subjetividade, expectativa e experiência, mas que nos auxilia na compreensão dos deslocamentos, pensamentos e culturas juvenis. Vale ressaltar, que consideramos assim como Martins que as narrativas

(...) são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação. Uma sequência de idéias articulada através de palavras faladas ou escritas, e/ou através de sons e imagens e condição para que uma manifestação seja reconhecida como narrativa. Sequência e

organização são elementos que dão algum tipo de unidade a idéias, falas, frases, sons e imagens que se complementam como narrativa.

Logo, podemos dizer que

(...) narrar e contar algo sobre o mundo, sobre a existência, sobre o outro ou sobre si mesmo. É uma maneira de descrever cenários, reinventar a vida, recriar histórias, mas, sobretudo, de recontar eventos, realidades, conflitos, problemas, dúvidas e sentimentos que revelam diferentes versões e perspectivas dos seres humanos. (MARTINS, 2009, p. 33)



Imagem 31: Expressões juvenis. Foto: Rafaela R. Conceição

Assim, um dos princípios que fundamentaram a pesquisa traduz-se, na possibilidade dos jovens expressarem pensamentos, idéias e vontades, reconhecendo seus espaços e cotidianos. Espaços estes, que traduzem suas formas de sociabilização. Estas e outras questões foram visualizadas na roda de conversa que postergou a exibição do filme *Entre os muros da escola* de Lautet Cantet²¹, pois enquanto os alunos assistiram o filme, pequenos grupos foram se formando e ao suscitar essa questão na *roda de conversa* as narrativas foram:

²¹ Resumidamente, o filme apresentar além dos dilemas da relação professor- aluno, uma sala de aula onde os alunos são de diferentes culturas e étnicas, cujas culturas e diferenças que cada aluno trás consigo instiga o conflito entre eles no que diz respeito ao preconceito de raça, de classe social, etnias, e outros.

Aluna 1: As pessoas querem ficar no meio onde elas são aceitas, se ela for pra um meio que não seja o dela, ela vai querer obviamente te excluir, entendeu?

Aluna 2: Você vai se aproximar das pessoas que você tem mais afinidade. Ou se não tem afinidade, não se aproxima de ninguém.

Aluna 1: Ou então é uma pessoa sociável, sei lá, que quer conhecer muitas pessoas.

Aluna 3: Eu acho que já está na gente, é uma coisa natural, você procura alguém que se pareça com você.

Aluno 1: Ou te completa. As pessoas não são iguais, mas a partir do momento que você encontra alguém que provavelmente pareça com você, começa a querer se relacionar com essa pessoa, a partir do momento que você tem alguma coisa em comum, que não seja igual a você porque se não se tornaria uma situação chata, você ia conviver com você mesmo? Você já faz isso diariamente, vinte e quatro horas por dia.

Aluna 1: Eu acho que assim, como muito filme mostra, os grupos se formam assim, por aceitação, tipo assim, vem a menininha famosa, todo mundo quer participar, mas tipo assim, é fechado, entendeu? Ai, não deixam, é selecionado, entendeu? Como pode ser assim também, você chegar num lugar e você não conhece ninguém, tá tudo pronto, daí você tem que procurar alguém que te receba. Entendeu?

Aluna 2: Eu acho as pessoas diferentes, não é questão de um grupo de pessoas, são vários grupos e as pessoas que não conseguem se encaixar a um grupo certo, acabam se juntando as outras pessoas que acabam não se adequando a esses grupos, formando outro grupo. E é assim que vai formando os outros grupos.

Aluna 1: Subdividindo.

Aluna 2: Não adianta, todos os grupos são feitos de excluídos, porque tem sempre um grupo inicial, ou separadamente totalmente e cada um junta com aquele que acha que é interessante, e os que sobram vão junto os outros grupos, eu não sei o nome disso.

Visto isto, vale enfatizar que

(...) aliada às expressões culturais, uma outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam idéias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos (DAYRELL, 2007, p.1110-1111).

Dessa forma, a sociabilidade “expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“amigos do peito”) e aqueles mais distantes (“colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras” (DAYRELL, 2007, p.1111).

A sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (ibidem, 2007, p.1111). Ampliando esta questão Dayrell, ainda expõe que

(...) as diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRELL, 2007, p.1112).

Adentrando em questões, especificamente sobre filmes, isto é, gostos, estilos, gêneros, frequência e outros, os jovens abordaram que:

Aluna 1: Gosto dos filmes que estão na moda.

Aluna 2: Depende.

Aluna 3: Eu sou apaixonada por filme principalmente romântico. Mas ação e suspense também. Eu tenho mais de 67 filmes na minha casa.

Aluno 1: Eu só vejo drama. Acho que eles passam uma mensagem e depois eu fico pensando, refletindo.

Aluno 2: Eu gosto de filme que deixa uma mensagem depois, que fique pensando, caramba, tipo livro.

Aluna 4: Eu gosto de filme romântico, porque eu lembro do meu namorado.

Aluna 5: Eu prefiro filme baseado em história real e voltado para juventude também.

Aluno 2: E possibilidades também, tipo coisas do futuro? São possibilidades, não é real e nem mentira, mas são possibilidades.

Aluna 2: Mas prefiro ficção científica.

Aluna 1: Ficção científica eu gosto bastante.

Aluna 5: Gosto dos filmes históricos!

Aluna 3: Eu gosto de filme que eu me identifique, porque você tem o seu motivo pra assistir aquele filme.

Aluna 2: No cinema, depende muito, porque assim... tem filme que você nunca vai imaginar que você vai gostar e na hora você assiste o trailer e você gosta.

Aluno 3: Eu gosto de ação.

Aluna 1: Depende, quando você está esperando um filme você vai mais pela história, você pesquisa sobre o filme. Agora quando você chega assim no cinema e olha, eu procuro de primeira mais o de comédia.

Aluno 3: Ultimamente quando vejo comédia prefiro os filmes brasileiros.

Acreditamos que as narrativas dos jovens que participaram da roda de conversa de certo modo refletem as expectativas, sonhos, ideais, culturas que eles vivenciam, contribuindo

para o significado de jovem como uma “representação, uma marcação, a produção de um estilo, de uma filiação, de um modo de ser, ou seja: a projeção de uma imagem ou de um repertório delas” como aponta Diógenes (2009, p.51). Isto é, suas comunicações perpassam por tudo aquilo que eles convivem e experimentam, assim como seus gostos por filmes, por vezes, vinculam-se aos seus momentos e movimentos. Nesse raciocínio, intensificamos a proposta de Canevacci:

Não se é mais jovem de modo objetivo ou coletivo, mas sim transitivo. Transita-se ao longo de uma condição variável e indeterminável, atravessa-se essa condição de acordo com as modalidades determinadas pelas individualidades momentâneas do sujeito-jovem. Das contratações entre seus vários, heterogêneos, múltiplos eus (*selves*) (CANEVACCI, 2005, 30-31).

Quanto à frequência em ver filmes, eles abordaram que:

Aluno 1: Sempre que é possível eu assisto.

Aluna 1: ah... Sempre cara.

Aluna 2: Sempre, principalmente porque eu tenho sky, e quando tem sky é o dia todo no telecine.

Aluna 1: Pô, vê na internet, vê online, facinho.

Aluna 2: A gente vê online, vê na Sky, vê em qualquer um, em qualquer lugar que passe.

Aluna 3: Eu vejo uma vez a cada duas semanas, por aí.

Aluna 4: Eu assisto mais filme, porque eu não assisto quase TV.

Aluno 1: E... Filme assim, se eu estou vendo tevê e tá passando algum filme, não importa qual o filme eu gosto de ver, não importa qual seja, eu quero ver o filme. Pelo menos duas vezes na semana eu vou ao cinema. Sempre que eu saio com os amigos eu vou.

Aluna 2: Ah... quando eu estou em casa, eu ligo a televisão boto logo no telecine, fico vendo filme, fico vendo o dia todo. Só isso que eu faço.

Aluna 1: Quando não tem aula, tipo, todo dia, porque na internet tem, dá pra baixar, dá pra ver online ai dá pra ver tudo.

Aluna 2: Eu vejo no mínimo duas vezes por semana, assim.

Aluna 4: No mínimo duas vezes ou até mais porque hoje em dia é tão fácil né?

Aluno 2: Eu, três vezes por semana.

Aluna 5: Depende, porque às vezes você não quer assistir nenhum, ai de repente sai vários um atrás do outro. Outro dia eu falei que queria assistir um filme, quando vi tinha cinco (5) filmes em cartaz que queria ver.

Enfatizamos como os jovens criam alternativas cotidianas para a satisfazer e realizar suas vontades e gostos. De modo geral, detive-me na vertente que considero de maior relevância para este estudo, isto é, a utilização e o acesso à tecnologia atualmente disponível. Assim, partimos no princípio que a cultura jovem, utiliza-se, de certa maneira, de algum recurso tecnológico, conectando aos seus grupos, demarcando estilos e apresentando seus cotidianos. Em outros termos, podemos dizer que os jovens utilizam as redes tecnológicas a partir de suas necessidades de pertencimento, pois estar “fora” significa desvincular-se de todo um meio social. Desta forma, a frequência que os meninos e meninas veem filmes e/ou suas diferentes maneiras de ver o filme, demonstra os mecanismos utilizados por eles para estarem conectado as redes de informações, assim apresentados nas falas que utilizam à palavra SKY e internet. Segundo Martins,

(...) a tecnologia digital contribuiu de maneira significativa não apenas para ampliar a produção de imagens, mas, principalmente, para transportá-las em tempo real por meio de câmeras de celulares, câmeras fotográficas, computadores, criando *links* e tornando-as públicas na *internet* em *sites* como o Youtube, em portais, *blogs*, Orkuts etc. (MARTINS, 2009, p. 34).

Outra questão que emergiu na roda de conversa: Ir ao cinema e/ou assistir um filme causa/altera algo em suas experiências e/ou vivências? Nesse assunto, os alunos disseram:

Aluna 1: Depende do final.

Aluno 1: Depende, se o final for ruim, mas se tiver o 2, eu ainda tenho a esperança de que pode dar uma continuidade.

Aluna 1: Quando você vê um filme que no final não acontece o que você esperava é muito ruim. Eu acho que você leva, eu acho que você se depara com alguma coisa do tipo, poxa, eu errei, eu não achei que fosse assim, não precisa terminar assim, entendeu?

Aluna 2: Você fica com raiva do cara que fez o filme, tipo, por ele não pensou. Você fica chateado, ofendido, entendeu? Leva muito pro pessoal. Mas tipo, eu acho que ninguém queria um final assim triste, só que a gente gostou mesmo assim, porque foi uma lição.

Aluna 3: É, porque tudo é final feliz? Fala sério, claro que não, não acontece, então...

Aluna 2: Igual aquele filme que teve, aquele lá do morro que eles morreram.

Aluna 1: Era uma vez.

Aluna 2: É, chorei muito.

Aluna 2: Mas assim, quando tem filme assim que colocam o bonzinho e mal, aí quanto o mal né, no final o mal sai vitorioso aí tipo é muito ruim...

Aluna 3: nunca acontece.

Aluna 2: Mais aí quando é igual esse filme (Era uma vez) que não é esse negócio nem de bem e mal, fica mais assim como coisas da vida, aí você não fica tão decepcionada.

Aluna 3: Tem filme que não tem um final feliz, mas que a gente aprendeu pra caramba.

Aluna 4: Depende do filme, da história que filme passa. às vezes, o que você vê num filme você leva uma lição daquilo para a sua vida, e às vezes não, você só vê o filme só pra rir, tipo comédia. Tipo, tem filme que você sai pensando completamente na sua vida, sai você fica.. por exemplo As aventuras de PI, dizem que você sai do cinema pensando completamente sobre a sua vida.

As narrativas reforçam que “as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades,” ou seja, a “experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos” (MARTINS, 2009, p. 34-35).

À variada gama de contribuições trazidas fomentam para a discussão sobre a estética dos filmes, o que vem a influenciar se será ou não assistido, ou seja, estes não devem conter apenas uma história, mas precisam sim, seduzir e atrair, despertando interesses de quem irá assisti-lo para que assim se tornem um instrumento possível a conversas e debates. O importante nisso tudo é observar que atualmente os jovens não se envolvem em tudo o que lhe é proposto, estes tem preferências, até por que hoje são inúmeras as opções que estes têm a sua disposição e por conta disso, as mídias tem se esforçado para entrar nesse universo a fim de buscar interesses e paixões que fascinam os jovens espectadores. Por essas é outras questões que enfatizamos que

(...) a juventude sempre me pareceu mais desafiadora do que os desafios apresentados pelo senso-comum, amplamente divulgados. Antes de tudo, suas visibilidades. As juventudes são uma aparição. Menos do que uma faixa etária identificável, as juventudes são perceptíveis através dos seus desenhos, corpos, gestos, vestimentas, acessórios, próteses e as imagens que consomem. A expressão das juventudes vence a faixa etária. Não é a idade biológica, porque aqui o tempo é pictórico (BERINO, 2011, p. 7).

Quando entramos na questão de assistir filmes em casa/escola e no cinema os alunos narraram:

Aluna 1: Eu adoro ir ao cinema, e eu vejo qualquer tipo de filme, menos aquele cheio de palhaça, O ditador, que eu não consigo ver, aqueles filmes de palhaça, aqueles super super super bobos que eu não consigo ver aquilo. Só que eu sou obrigada porque as pessoas gostam de ver, mas é o único que eu não gosto de ver. Mas eu vejo comédia romântica, qualquer

tipo de filme no cinema, mas minha preferência é mas ação terror, por aí.

Aluna 2: Quando se vai ao cinema tem mais aquela cobrança: há! Quem vai ao cinema tem mais cultura e quem vê filme em casa parece que não tem cultura nenhuma. Eu acho que as pessoas quando vão ao cinema assim, tem tipo tem cultura agora. (...) vê o filme em casa não pode adquirir cultura também em casa, eu acho que é isso.

Aluno 1: Depende, eu acho relativo. Se é um filme que acabou de lançar e eu estou interessado eu vou, sem nenhum problema, agora se não eu alugo um filme mesmo, que já passou no cinema.

Aluna 3: Depende do filme novo.

Aluno 2: Depende do seu bolso.

Aluna 3: Tem dias que o cinema não tem nada que preste, então é melhor ficar em casa mesmo.

Aluna 4: Tipo tem filmes que tem sequências e tal, e você faz tudo pra ver e tem que ser na estreia e tem que ser no cinema.

Aluna 5: Eu gosto de ver em casa porque eu posso pausar e comentar, e se eu não entender eu posso voltar e assistir de novo. Eu prefiro.

Aluna 1: Em casa é mais fácil, só que cinema tem aquela coisa, aquela telona, tudo escuro, dá uma emoção.

Aluna 4: É melhor no cinema. O cinema é pago, você vai ali para aquilo, então a tecnologia já está preparada pra você conseguir tudo que o filme tem e ver o que vai passar.

Aluno 2: Quando eu não consigo ir no cinema eu assisto em casa pela internet.

Aluno 1: Cara tem gente que assiste filme sozinho, eu não gosto de assistir filme sozinho não. Sei lá cara, no cinema parece que te passa mais emoção, tipo aquele filme de ação quando dá monte de tiro, um monte de coisa e fica aquele impacto. Em casa não, em casa aquele negocinho.

Assim, a dimensão do cinema como uma pedagogia da imagem viabiliza refletir quanto às significações que as imagens têm na vida dos indivíduos, pois além de proporcionar

um aprimoramento no desenvolvimento crítico, abordam sobre visibilidades das diferenças e das culturas.

As falas acima encontram-se impregnada de representatividade. A aluna fez uma relação que abrange uma complexidade quanto ao tema. Nessa perspectiva Berino (2010, p.30) ressalta que “a aquisição de cultura exige produtores e usuários, que juntos formam um mundo representacional”. Ou seja, “(...) filmes, assim como outras produções, são também relatos e representações sobre a sociedade.” (BERINO, 2009, p. 29). Deste modo, no

(...) mundo representacional do cinema, seus realizadores pretendem dizer alguma coisa e os usuários dos filmes sabem disso e vão atrás também de algum conhecimento/emoção que lhes interessa obter. E nessa relação produtores-usuários que fazer e assistir um filme também se constitui em um ato pedagógico (BERINO, 2010, p. 30).

Quando discutido, na roda de conversa filme *A onda*, sobre alguns assuntos que o filme abordava como, violência, drogas e sexo os alunos retrataram que:

Aluna 1: É importante saber como será abordado o assunto no filme para não influenciar o jovem. Por que cinema tem uma influência, como eu disse ou uma influência boa ou uma influência ruim, entendeu? Agente tem que procurar ver os pontos positivos.

Aluna 2: Tem filme que, tipo assim, que fica num show de palavrão, cara a gente conhece palavrão, todo mundo sabe o que que é, mas não precisa ficar sabe.

Aluno 1: Eu acho que todo mundo tem acesso a isso, então não vai adiantar...

Aluna 3: Eu acho que vem da linguagem e do conteúdo porque se você passa um filme com uma linguagem não adequada assim, as crianças ou qualquer pessoa que veja o filme vai acabar trazendo a linguagem pra vida dela. Entendeu? Para o seu cotidiano.

Aluno 1: Acho que palavrão ajuda a colocar o sentimento pra fora.

Aluna 3: Ah não sei, acho que depende do que você vê dentro de casa.

Aluna 2: Depende da pessoa. Se uma pessoa está acostumada muito a usar esse tipo de linguagem, com certeza quando ela for falar com outra pessoa vamos superior e tudo mais, ela vai se esquecer que no MSN se escreve "vc", "tbm" e tudo mais e quando vão escrever uma redação escrevem a mesma coisa. A pessoa então se acostuma com isso, entendeu?

Aluna 3: Eu sei, mas eu acho que tem um exagero. Mas a linguagem é importante, sem a linguagem adequada a gente não vai entender, talvez não entenda bem o que o autor quer papel, as vezes tem que ter uma linguagem, sei lá, e...

Aluna 1: Gíria.

Aluna 3: É, gíria, pra gente poder entender aquela coisa toda e poder ver como é a realidade lá.

Aluna 2: Se você tá com tema jovem, você vai usar a linguagem que os jovens usam. Se você tá num filme de época, você usa aquela linguagem de época.

Aluna 1: Também acho que tem que adequar.

Percebemos que as narrativas dos jovens demonstram como estes posicionam-se quanto à adequação das linguagens utilizadas nos filmes, demonstrando tanto criticidade e reflexão, como valores estabelecidos.

Assim, vale entender as juventudes a partir de Victorio Filho, ou seja, como uma

(...) dimensão de múltiplas e contrastantes criações identitárias, ora flagrantemente estampadas, ora fugazmente refletidas, nos seus corpos individuais e nos seus corpos coletivos. Observamos que o trânsito das formas de ser e estar no universo juvenil traz consigo dispositivos de defesa contra ações externas que venham a representar interferências reguladoras. Essa constatação permite compreender como a dinâmica das criações imagéticas dos jovens desbota o sentido de permanência da categorização identitária, pois a polifonia e fugacidade de suas imagens abortam a tentativa de lhes sistematizar em um desenho qualquer de localizações e caracterizações identificadoras estáveis. É possível aproveitar o que esse universo oferece – em seu dinamismo de produções de linguagens e saberes, de criação de formas e canais de comunicação pessoal e grupal nos quais os jogos das imagens anunciam a força de propulsão – para uma leitura atualizada dos sentidos que são criados nos âmbitos da educação e da complexidade escolar, sentidos que apontamos como próprios à tessitura do que chamamos de currículo líquido (VICTORIO FILHO *et al*, 2007, p. 12).

Submerso nesse assunto adentramos na questão sobre a possibilidade dos filmes influenciarem de alguma maneira em suas vidas, e os alunos comentaram:

Aluno 1: Eu acho que tem alguns que você se identifica.

Aluna 1: Eu acho que cada filme tem um poder, porque, por exemplo, tem gente que vê o filme de terror e o filme de terror passa pra ela até o medo de tudo isso.

Aluna 2: Depois fica com medo até de ficar no quarto sozinha.

Aluna 1: É, que nem eu tenho um grande problema com isso. Eu vi o filme Atividade Paranormal e até hoje eu não fico sozinha assim em casa. Por exemplo, filmes de romance, acho que toda pessoa que vê filme de romance toca na pessoa, gostaria de ter um romance como no filme, entendeu? Se você ver um filme de uma menina popular, você queria ser igual aquela menina. Então eu acho que o filme passa uma mensagem.

Aluna 3: Tipo, se não fosse o filme, a gente não ia conseguir ter essa visão e enxergar as coisas de forma diferente.

Aluna 4: Eu acho que é muito educativo. Cara, dá para abordar várias questões.

Aluna 1: O que acontece, você tem uma opção, mas você pode usar ela pro bem ou pro mal, e tem gente que usa pro bem e tem gente que usa pro mal.

Aluna 2: Tem gente que vai ver o final feliz e vai pensar: - pow, maneiro.

Aluna 1: Isso. Vai aderir à ideia.

De modo geral, percebemos que os jovens atribuem ao filme uma capacidade de transmitir algo, neste caso algo que reflete diretamente no seu comportamento, ou em um suposto desejo, isto é, para eles os filmes fazem refletir. Podemos, a partir das narrativas da roda de conversa que postergou o documentário *Entre os muros da escola*, relatar diálogos que complementam esta questão, pois os alunos abordaram:

Aluna 1: Eu acho interessante, mas eu acho que tem pessoas que conseguem e tem pessoas que não conseguem, depende muito do filme, por exemplo, um documentário não é um filme que chama exatamente a atenção dos alunos. Você também, não pode ser um filme longo, nem muito complicado.

Aluno 1: Depende do contexto, documentário também pode ser interessante.

Aluna 2: E depende da opinião, eu achei o documentário muito interessante, mas teve muita gente que dormiu porque não gostou entendeu?

Aluna 3: Eu acho que sim, sabe porque? A gente vê isso todo dia, então é só lançar uma nova novela, por exemplo, na globo que todo mundo passa a seguir aquilo, todo mundo passa a se espelhar naquilo. E eu não acho uma coisa boa se espelhar numa novela, vai... Mas nos filmes, dependendo de quais sejam mostrados, seria interessante. Tipo, eu não jogaria uma pessoa da escada.

Aluno 1: Mas eu vejo assim, concordo, é influenciado. Mas se você for ver assim eu acho que quando ele é influenciado por uma novela ele já tem um caráter formado.

Aluna 2: Será?

Aluno 1: Sim, mas eu estava aqui pensando, tipo, tudo bem a pessoa vai seguir, mas acho que também depende da pessoa, depende do caráter da pessoa.

Aluna 1: É tudo muito relativo.

Aluno 2: É relativo, não adianta.

Aluna 1: A gente não pode generalizar, porque cada pessoa é diferente. Alguém que pode aprender coisas boas com personagens bonzinho, pessoas podem aprender coisas ruins com personagens malzinho.

Aluno 1: Vai depender da pessoa, porque a pessoa pode assistir uma novela, pode assistir um filme sobre qualquer coisa e isso não alterar nada na vida dela. Agora tem gente que vai

absorver aquilo pra ela e vai adotar aquilo pra ela e acabou. Pra mim, vai depender do caráter da pessoa.

Aluna 3: Eu posso assistir um filme de Gandhi, que já existe e é muito interessante, e aí eu posso inspirada nele, falar assim, pô, eu vou seguir o que ele fala, e aí me inspira nele e adotar algumas coisas que ele pregava pra mim, isso não é exatamente eu estar mudando a minha personalidade e pô, eu não sou mas Tamires, sou a Tamires inspirada em Gandhi, só adotei algumas coisas que acho que são positivas. Ele fala algumas coisas interessantes e eu vou lá e passo a adotar aquilo que eu acho positivo, não exatamente, ah vou me inspirar na piriguete da novela das oito e pronto, acabou.

Aluna 1: É, porque a gente é influenciado o tempo todo e a gente não percebe, e a gente acha que a gente que não tá, entendeu?

Em síntese, as falas remetem a algo interessante, pois na maioria das vezes que um documentário foi apresentado, os jovens o assimilaram a um retrato do cotidiano, complexo e de difícil entendimento. Outro ponto importante nessa análise, recaí sobre a diversidade de ideias quanto às influências dos filmes, pois a partir de uma breve reflexão eles demonstraram tanto as múltiplas questões que podem ser discutidas a partir de um filme quanto às significações imagéticas a respeito dos usos desta imagem. Assim, acreditamos no “poder das múltiplas linguagens do filme (a imagem, a música, a ação, a narrativa e a palavra) no seu indiscutível potencial para atrair o sujeito (razão e emoção) e ainda na pertinência da arte (ou técnica?) cinematográfica como recurso da formação humana” (SILVA, 2007, p.56).

Nesse sentido, intensificando que os jovens,

(...) amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (DAYRELL, 2003, p.43-44).

Por fim, esses jovens apontaram, em sua simplicidade e até indignação, um caminho para uma análise consistente e crítica de uma específica leitura das culturas juvenis. Suas expressões demonstram como os jovens estão interessados em narrar suas opiniões e questionamentos sobre as imagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho ressaltando que esta pesquisa não se resumiu em fixarmos somente teorias, mas sim fortalecer as pesquisas práticas com/nos/dos os cotidianos, visto que a expansão do conhecimento, muitas das vezes, não se encontra nos livros. Assim, entrar nas salas de aula, caminhar pelo pátio, conversar com funcionários, alunos e professores, nos possibilita não só escutar, dialogar e perceber o cotidiano que jovens estão envolvidos, mas nos encorajam para continuar buscando outras informações sobre este universo.

Em síntese, ressaltamos que os *Estudos Culturais* auxiliaram-nos na abertura e versatilidade teórica, abrindo nos campos de estudos espaços visíveis e válidos, ajudando na problematização das práticas culturais e na valorização dos saberes que emergem de nossa leitura de mundo.

Vale ressaltar que esta pesquisa é uma contribuição caracterizada como uma proposta alternativa, a partir de uma percepção, um olhar sobre as juventudes, seus cotidianos e seu envolvimento com as imagens. Contudo, admitimos que o tema careça de maiores estudos aos aspectos relacionados a esses contextos, que prestem atenção, observem e analisem as culturas juvenis, isto é, seus grupos, cotidianos, estilos, comportamentos, anseios, preocupações entre outros. Logo, admitimos este trabalho como apenas um dos meios pelos quais, as imagens do cinema, da educação, das juventudes, dos cotidianos ganham visibilidade.

Em outros termos, este estudo buscou evidenciar a relação tecida entre juventudes e cinema, evidenciando o cotidiano escolar e suas possibilidades e, sobretudo objetivando para a ampliação dos crescentes estudos sobre a pedagogia da imagem. Enfatizando um jovem ativo, protagonista de (des) construção no processo de desenvolvimento social, demonstrando criticidade, demandas, inquietações, projetos de vida e preocupação com o futuro.

Nesse sentido, as leituras centraram-se nas produções juvenis nas escolas, trilhando possíveis caminhos sobre as relações tecida entre os jovens e os estudos imagéticos, traduzido neste trabalho a partir do conceito de pedagogia da imagem, isto é, uma compreensão das culturas juvenis, nesse caso, dos jovens do CTUR, através da ligação com o campo imagético. Assim, os estudos com imagens favoreceram na visibilidade dos jovens praticantes do cotidiano escolar. Cotidiano este, fonte fundamental que permite um olhar diferenciado tanto

para as produções, relações e práticas estabelecidas, como para seus modos de ser e estar na escola.

Na prática, as leituras feitas através das análises narrativas das rodas de conversa possibilitaram perceber e compreender o olhar desses jovens sobre os filmes, seu cotidiano e, sobretudo, a escola. Narrativas estas, que foram bastante significativas, contribuindo tanto para os estudos sobre cinema e educação no cotidiano escolar, como no reforço do espaço válido de reflexão, descontração e de trocas com os jovens. Em outras palavras, a observação de campo, proporcionou uma leitura desse universo juvenil, conhecendo um pouco mais de suas táticas, linguagens e, sobretudo, suas vivências.

Nesse viés, a análise produzida, contribuiu tanto para novas compreensões sobre as culturas juvenis como geraram inquietações para possíveis continuidades sobre o tema. Permitindo outros questionamentos e ressaltando o quanto às conversas/narrativas aparecem como um material singularizado. Assim, as falas desses jovens exibem além de percepções, identificações e críticas, uma relativa reflexão sobre a visibilidade dada as “artes de fazer” dos jovens, permitindo-nos compreender suas criações, potências de existir e movimentos realizados na vida escolar.

Nesse viés, as imagens do cinema/filmes contribuem na compreensão das expressões dos praticantes da escola, na leitura prática dos currículos em um estudo sobre as identidades juvenis na escola, possibilitando que os jovens demonstrem não só suas opiniões e envolvimento com as imagens, mas também revelem suas produções, realizações e compreensões. Portanto, precisamos continuar, discutindo, investigando e destacando a força e a possibilidade destes dois temas – cinema e juventudes – realçando suas produções, saberes e principalmente suas possibilidades de dialogar e tecer conhecimentos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez N° 6, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, Helena. W. **Cenas Juvenis.** São Paulo. Editora Página Aberta Ltda.: 1ª edição: setembro de 1994.

ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO Eliane Andrade; ESTEVES, Luiz Carlos Gil.(Org) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade** – 1ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ALQUÉRES, Humbert. Uma geração de cinéfilos. In: CAKOFF, Leon (org). **Os filmes da minha vida.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Mostra Internacional de Cinema. São Paulo, 2009, 224p.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001. P.7 – 17.

_____. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; NILDA, Alves (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. P. 12 –38.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2003, no. 23, p.62-74.

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. Mídiaeducação uma ‘boa ideia e uma relação necessária: depoimento. [7 abril, 2011]. Rio de Janeiro: **Revista ponto com.** Entrevista concedida a Marcus Tavares.

ALVES, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de. **Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano.** *Educ. Soc.*, Abr 2004, vol.25, no. 86, p.17-36. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ALVES, Nilda; SOARES, Maria Da Conceição; ANDRADE, Nívea. **Um acervo fotográfico e suas possibilidades de pesquisa em currículos.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012. Revista E-Curriculum - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo/ Programa De Pós-Graduação Educação: Currículo. Disponível em <[Http://Revistas.Pucsp.Br/Index.Php/Curriculum](http://Revistas.Pucsp.Br/Index.Php/Curriculum)>

BRAGANÇA, Felipe. **Encontros: Eduardo Coutinho.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BAHIANA, Ana Maria. **Como ver um filme.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 256p

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERINO, Aristóteles de Paula; et al; **Sobre conversas**. Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo / Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim (organizadores). – Campinas, SP: E/UNICAMP, 2009.

BERINO, Aristóteles de Paula; CARVALHO, Carlos Roberto de; PASSOS, Mailsa; ALVES, Nilda; e SGARBI, Paulo; “Sobre conversas”. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (org) **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo** - Campinas, SP: E/UNICAMP, 2009.

BERINO, Aristóteles de Paula. **Juventudes: circulação das imagens e fruição de identidades entre atos curriculares**. Projeto de pesquisa: FAPERJ/UFRRJ, 2009.

_____. O clube do filme e o gênero do livro. **Revista pontocom**. 2009. Disponível em <<http://www.revistapontocom.org.br/>>

_____. **Pedagogia da Imagem: Raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema – Uma pesquisa para os jovens/com os jovens**. Projeto de pesquisa: PIBIC/UFRRJ, 2010.

_____. **Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade**. Revista Espaço Acadêmico, v.10, Nº 109, p. 27-35, jun.2010.

_____. LINHA DE PASSE: juventudes e os jogos da vida. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. Vol. 1, nº 2, p.151-163, jul./dez. - 2010.

_____. **Linha de passe: juventudes e os jogos da vida**. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, Seropédica, v. I, n. 02, p. 151-163, 2010.

_____. **Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre as juventudes**. Anais do III Encontro Nacional de Estudos da Imagem (III Eneimagem), Londrina, maio de 2011.

_____. Quem quer ser um milionário? Um olhar do cinema às alternativas dos cotidianos no aprender. Ensaio Sobre Cinema, **Revista Espaço acadêmico** – Ano XI, 2012.

CAKOFF, Leon (org). **Os filmes da minha vida**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Mostra Internacional de Cinema. São Paulo, 2009, 224p.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**; tradução Alba Olmi. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

COUTINHO, Laura Maria. **Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo**. Rev. Bras. Hist. [online]. 2008, vol.33, n.1, pp. 225-238. ISSN 2175-6236.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. ISSN 1413-2478.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

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

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Dossiê Cinema e Educação. **Revista Educação e Realidade**, jan/jun de 2008.

FERRAÇO, C.E. **Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano**. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: paz e terra, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILHO, João Freire. **Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano**. Rio de Janeiro: Mauad: 2007.

FILHO, Rubens Ewald. A importância do cinema em minha vida. In: CAKOFF, Leon (org). **Os filmes da minha vida**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Mostra Internacional de Cinema. São Paulo, 2009, 224p.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho**. *Psicol. USP*[online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 125-138. ISSN 0103-6564.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. **Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Raimundo. **Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa**. *Revista do programa de pós-graduação em arte*. Brasília: Editora Brasil, v.8, n.1, p.33-39, jan./jun.2009.

MORETTIN, Eduardo. **As exposições universais e o cinema: história e cultura**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2011, vol.31, n.61, pp. 231-249. ISSN 1806-9347.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, I.B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de and SGARBI, Paulo. **Apresentação: a invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.98, pp. 15-22. ISSN 0101-7330.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. **Jovens e cidadania Jovens e cidadania. Sociologia, Problemas e Práticas** [online]. 2005, n.49, pp. 53-70. ISSN 0873-6529.

SCHVARZMAN, Sheila. **Ir ao cinema em São Paulo nos anos 20**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2005, vol.25, n.49, pp. 153-174. ISSN 1806-9347.

SILVA, Isaac Alexandre da. **Importância da cultura na formação identitária da juventude**. Gt 2 – cultura, trabalho e identidade social. V colóquio internacional Paulo Freire – recife, 19 a 22-setembro 2005.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **Sabedoria e ética para "salvar a própria pele"**. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.110, pp. 57-71. ISSN 0101-7330.

TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. M. **A juventude vai ao cinema**. São Paulo: Autêntica, 2009.

THOMAS, Daniela. O cinema ensina-me a ver e viver. In: CAKOFF, Leon (org). **Os filmes da minha vida**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Mostra Internacional de Cinema. São Paulo, 2009, 224p.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. **Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, P.7-20, Jul/Dez 2007. ISSN 1645-1384 Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>

VICTORIO FILHO, Aldo. **Cultura dos jovens: fricções e colisões entre a oficialização e a rebeldia da beleza**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. **Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, 93P.7-20, Jul/Dez 2007. ISSN 1645-1384 Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. Caveirão & Homem prostituto & Late que eu estou passando: o que vemos, o que nos olha no cotidiano escolar. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 225-232, mai. 2010.

VICTORIO FILHO, Aldo. Poéticas Visuais Cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (org.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. P. 51 – 63.

_____. **Pesquisar o cotidiano é criar metodologias**. *Educ. Soc.*, Abr 2007, vol.28, no. 98, p.97-110. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

XAVIER, Ismail (entrevista). Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Dossiê Cinema e Educação. **Revista Educação e Realidade**, jan/jun de 2008.