

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc

DISSERTAÇÃO

A ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU: EDUCAÇÃO, CULTURA E
POLÍTICA PARA JOVENS DA BAIXADA FLUMINENSE

MÔNICA DA SILVA FRANCISCO

2015



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

**A ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU: EDUCAÇÃO, CULTURA E
POLÍTICA PARA JOVENS DA BAIXADA FLUMINENSE**

Mônica da Silva Francisco

Sob a Orientação do Professor Doutor

Aristóteles de Paula Berino

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.

NOVA IGUAÇU

Abril de 2015

371.33523098153
F819e
T

Francisco, Mônica da Silva, 1979-

A Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu :
educação, cultura e política para jovens da Baixada
Fluminense / Mônica da Silva Francisco. - 2015.
75 f.: il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 68-75.

1. Cinema na educação - Nova Iguaçu (RJ) - Teses.
2. Cinema e juventude - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 3.
Cultura no cinema - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 4.
Prática de ensino - Teses. I. Berino, Aristóteles de
Paula. II. Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III.
Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MÔNICA DA SILVA FRANCISCO

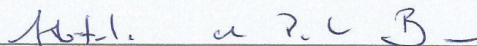
**"A ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU: EDUCAÇÃO,
CULTURA E POLÍTICA PARA JOVENS DA BAIXADA FLUMINENSE"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

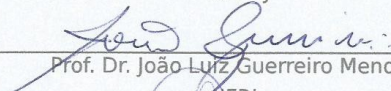
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 15/04/2015.

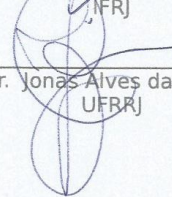
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. João Luiz Guerreiro Mendes
UFRRJ



Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior
UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Abril/2015

Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios. E o fato de essa experiência ter sido tão fundamental na minha formação (muito do que conheço do mundo, das culturas e das artes aprendi vendo filmes) é uma das razões pelas quais decidi estudar, academicamente, as relações das pessoas com o cinema (Rosália Duarte, 2009)

DEDICATÓRIA

A Olodumare

Por todas as conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Olodumare que me guia, orienta e alimenta meus sonhos e fantasias. A minha mãe Oxum Apará que caminha junto de mim.

Aos que eu carrego e que vieram antes de mim e são minhas heranças.

À minha mãe Solange e à minha irmã Maiza pelo incentivo no ingresso ao Mestrado e pelo ânimo durante a jornada.

A meu marido Jean Aprígio pelo amor, paciência e compreensão nos dias sem inspiração.

Agradeço ao Luciano Marques da Silva que se tornou amigo durante o curso de Mestrado pelo apoio e carinho.

Agradeço ao meu orientador Aristóteles Berino pelas indicações de leituras, pelos puxões de orelhas divertidos, pelos incentivos e pela desafiante liberdade na condução do trabalho.

Agradeço à Luana Pinheiro e a Diego Bion, da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, pela acolhida generosa e pela partilha. E aos estudantes pelo encantamento que eles produziram em mim.

A todos os meus amigos virtuais que fazem parte de minha jornada, caminhando comigo sempre e sempre.

Obrigada à CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

FRANCISCO, Mônica da Silva. 2015. A Escola livre de Cinema de Nova Iguaçu: educação, cultura e política para jovens da baixada fluminense. 92 p. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro-RJ, 2015.

Este trabalho tem como objetivo traçar um diálogo entre Cinema, Arte e Educação. A proposta gira em torno da discussão sobre cinema e educação e da atuação da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu nas produções desenvolvidas por ela. A pesquisa investiga como a Escola Livre de Cinema por meio da arte audiovisual potencializa o ensino da produção audiovisual e de outras formas de artes na Baixada Fluminense desenvolvendo nas juventudes do território um repertório – cultural em que variadas formas de artes (literatura, música e artes plásticas) dialogam com cotidianos dos indivíduos discentes na escola pela maneira que referencia as vivências coletivas da comunidade nas produções artísticas. Objetiva evidenciar práticas educativas culturais que se dialogam e aprofundar as compreensões do intercâmbio entre a produção audiovisual periférica desenvolvida pela Escola Livre de Cinema e as juventudes. O trabalho se divide em três partes: a primeira tem caráter teórico e discute os conceitos de educação, estudos culturais e cinema, seus campos e atributos. Na segunda, tece considerações sobre a Escola de Cinema de Nova Iguaçu e a terceira faz um apanhado das produções audiovisuais desenvolvidas no ano de 2014.

Palavras-chave: arte, educação, Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu.

RÉSUMÉ

FRANCISCO, Mônica da Silva. A Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu: educação, cultura e política para jovens da Baixada Fluminense. 2015. 92 p. Mémoire (maîtrise en éducation) Programme d'études Supérieures em Educação, Contextes et de La Demande Populaire Contemporaine – PPGEduc, Instituto Multidisciplinar / Instituto de Educação – Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro-RJ, 2015.

Comme le titre l'annonce, cette étude vise à attirer un dialogue entre le cinéma, l'art et de l'éducation. La proposition se articule autour de la discussion du cinéma et de l'éducation et de la performance de Escola Livre de Cinema en ce qu'elle se développe. La recherche étudie comment l'Escola Livre de Cinema à travers l'art audiovisuel renforce l'enseignement de la production audiovisuelle et d'autres formes d'engins dans la Baixada Fluminense en développement sur le territoire jeunes répertoire une culture dans le quel diverses formes d'arts (littérature, musique, arts plastique, etc.) e dialogue avec des personnes de tous les jours des élèves de l'école par le chemin qui fait référence à des expériences collectives de la communauté dans les productions artistiques. Preuve objective pratiques éducatives culturel les qui de dialogue et d'approfondir la compréhension de l'échange entre la production audiovisuelle périphérique développé par Escola Livre de Cinema et de jeunes. Le travail est divisé en trois parties: la première a un caractère théorique et examine les concepts de l'éducation, les études culturelles et le film, leurs champs et leurs attributs. Dans le deuxième traite de l'École de Cinéma Nova Iguaçu et le troisième donne un aperçu des productions audiovisuelles développé en 2014.

Mot-clés: l'art, l'éducation, Escola Livre de Cinema.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1: Sede da Escola Livre de Cinema..... | 36 |
| Imagem2: Fotografia do prédio da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu em Austin..... | 37 |
| Imagem3: Fotografia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu..... | 38 |
| Imagem4: Fotografia de divulgação dos cursos no Jornal Extra..... | 39 |
| Imagem 5: Fotografia de uma oficina do Projeto Para Todos..... | 40 |
| Imagem 6: Convite da Vídeo instalação Quero Ser | 52 |
| Imagem 7: Alunas da Escola posando para foto de divulgação da Mostra | 53 |
| Imagem 8: Fotografia: Jornal O Globo..... | 54 |
| Imagem 9: Fotografia de divulgação do filme Nunca Foi Mas Me Disseram..... | 63 |
| Imagem 10: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 68 |
| Imagem 11: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 69 |
| Imagem 12: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 70 |
| Imagem 13: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 71 |
| Imagem 14: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 71 |
| Imagem 15: Fotografia do Jornal Hora H..... | 76 |
| Imagem 16: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema..... | 78 |
| Imagem 17: Fotografia Oficina de Produção audiovisual..... | 80 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1: CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: UM BREVE EMBATE..... | 17 |
| TEÓRICO E A REALIDADE BRASILEIRA..... | 17 |
| 1.1 Delimitação e justificativa do tema..... | 17 |
| 1.2 Estudos Culturais, cinema e educação: diálogos possíveis..... | 25 |
| 1.3 Origem dos Estudos Culturais..... | 26 |
| 1.4 Contribuição latino-americana..... | 28 |
| 1.5 A Escola Livre de Cinema como entre: lugar de performatividades, cinema e educação.. | 30 |
| CAPÍTULO 2: A ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU..... | 35 |
| 2.1 Produção cultural e/na periferia..... | 46 |
| 2.2 Produção audiovisual / cinema de periferia..... | 48 |
| 2.3 Periferia..... | 54 |
| 2.4 Corpo – produtor de linguagens..... | 57 |
| 2.5 Palavra..... | 60 |
| 2.6 Territórios culturais..... | 62 |
| CAPÍTULO 3: POR OUTRAS LENTES – DE OBJETO A SUJEITO..... | 72 |
| 3.1 As juventudes de Austin nas telas..... | 72 |
| 3.2 Do outro lado da telona – Videoarte..... | 76 |
| 3.3 Oficina de produção audiovisual..... | 78 |
| CONCLUSÃO..... | 81 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 83 |

INTRODUÇÃO

As minhas conexões com o Cinema surgiram de uma ideia que tive no ano de 2010 em um projeto¹ do Governo Federal, que tinha como objetivo trabalhar a Formação Cidadã e Emancipação Juvenil, no qual eu lecionava disciplinas de conhecimento geral que entrelaçavam tópicos como drogas, sexualidades, raça, gênero, mercado de trabalho, etc. Influenciada pelo uso das tecnologias cada vez mais presente em meu cotidiano e de meus alunos, propus a eles a criação coletiva de um filme.

Mas por que um filme? Durante as aulas fazia parte de nosso currículo a apreciação de filmes e depois a proposição de uma roda de conversa na qual todos os estudantes e as estudantes eram convidados a expor sua opinião sobre os temas e traçar inferências com suas vivências. Ao perceber que as aulas com filmes eram as mais esperadas, decidimos criar um momento cinema com sala escura e distribuição de pipocas e refrigerantes.

Dessa empolgação que a apreciação de filmes provocava e do entendimento que o filme propiciava com suas imagens, possibilitava um diálogo muito mais profundo que a utilização de outras metodologias. Com o crescente uso de celulares digitais e a presença cada vez mais constante dos próprios alunos utilizando esses aparelhos durante as aulas, (o que era proibido no projeto), e com minha dificuldade de administrar uma turma de 40 alunos, tive a ideia de produzir um filme.

Dessa minha impossibilidade de manter o domínio sobre os usos das juventudes e dos meus percursos cotidianos dentro do transporte público que passava na estação de Jacarezinho, (área carioca dominada pelo tráfico de drogas com alto índice de consumidores de crack vivendo na estação de trem), comecei a tecer analogias com a palavra crack, termo inglês que nomeia um tipo de cocaína e a palavra craque que designa quem é bom no que faz.

¹Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Projeto) prestará assistência, por meio de programas de formação e inclusão social, a jovens adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana ou que vivam nas ruas. O trabalho terá duração de um ano, prorrogável por mais um, e terá como foco a formação da cidadania desses jovens por meio de atividades culturais, esportivas e educacionais que visem resgatar sua auto-estima e permitir que eles disseminem uma cultura de paz em suas comunidades. Disponível em : <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={3FD1029C-C70B-4394-A81EA52F2E42E259}&BrowserType=NN&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7BFA34A8C4-A1F1-4C2B-BECE-DF60C7C0A2AC%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>>

Contextualizando dentro das realidades periféricas minhas e dos discentes, decidimos falar de futebol, juventudes, drogas e protagonismo juvenil. No desenvolvimento de nossa obra, desdobramos um título chamado *Craque* que brincava com a palavra Crack droga bastante popular no Rio de Janeiro e planejávamos a cada cena encenada (o trabalho era produzido sem roteiro) e filmada o capítulo seguinte. Nosso projeto era o desenvolvimento de um produto audiovisual que pudesse ser filmado no celular e desenvolvido pelas juventudes e dentro de nossas realidades.

Naquele momento estava apaixonada pela possibilidade de meus discentes desenvolverem um produto cultural que seria totalmente produzido por eles coletivamente e que seria de baixo custo, influenciadíssima pelos festivais de filmes de celular que eram muito divulgados na época.

Dessas relações entre educação, cultura e juventudes, aproximei-me do cinema como instrumento de diálogo que trouxesse uma interação, entre meus conhecimentos docentes – estando eu como mediadora – e as juventudes (meus discentes), que tinham nos filmes vistos na televisão e nas aulas do curso as referências que eu utilizava como pontes de diálogos que me ligavam a juventudes tão heterogêneas. Mas esse cinema, não era os das grandes produções, cheias de recursos e tecnologias sofisticadas, o cinema que pensávamos em desenvolver era um acessível, produzido com os nossos equipamentos e que mesclassem técnicas próximas de nossas vivências.

A partir desse momento, as produções audiovisuais e as juventudes tomaram cada vez mais espaço nas minhas trajetórias docentes e após uma experiência maravilhosa vivenciada com um grupo de jovens de Queimados que desenvolveram e protagonizaram uma peça falando das vivências juvenis, em 2012 passei a integrar o Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte (GREPESQ) organizado pelo professor Aristóteles Berino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os encontros com o grupo mudaram minha relação com as juventudes, pois elas que estiveram presentes em minha trajetória profissional desde o início de minha atividade docente, passaram a ser vislumbradas com outros olhares.

Esses “olhares” foram transformados à proporção em que fui introduzida nas leituras de Michael de Certeau sobre os Estudos do Cotidiano e percebendo que havia muito de arte e cultura nas juventudes com quem eu convivía no trabalho, bem como fontes riquíssimas de conhecimento a serem investigadas a partir das vivências e trocas ali existentes. Referindo-se

ao cotidiano, Berino (2009, p.103) afirma que “antes de tudo, é a oportunidade da desobrigação, da reparação e da criação diante das metas impostas e dos horizontes prescritos”.

E a partir desse conceito, decidi pesquisar algo que fizesse parte de minhas práticas docentes – os projetos sociais, nos quais trabalho desde o início de minhas atividades profissionais, aliadas a minha paixão pelas juventudes e a vivência de moradora da Baixada Fluminense. E surgiu a proposta desafiadora de encontrar um objeto de estudo dentro da Baixada que ligasse educação, juventudes e artes.

Durante uma conversa com o professor Aristóteles Berino falou do meu desejo de ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e contei que havia uma escola nas proximidade de Nova Iguaçu que ensinava cinema para as juventudes. Assim surgiu a pesquisa A Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu: educação, cultura e política para jovens da Baixada Fluminense.

Quando comecei a pesquisar pensava que a escola ministrasse aulas de cinema para juventudes com o intuito de formação profissional, pois na Baixada a maioria dos projetos sociais tem esse caráter. E fiquei surpresa e encantada durante uma entrevista com Luana Pinheiro, produtora da Escola Livre de Cinema, ela disse que o objetivo não é profissionalizar os discentes e que a proposta é utilizar o cinema e o audiovisual como ferramenta de ensino de artes.

Dessa forma a pesquisa passou a ter um olhar mais atento sobre de que cinema falávamos, suscitando as seguintes questões: como era possível o ensino de arte por meio do cinema? Era de fato cinema ou falávamos de audiovisual? Quais as conexões entre cinema e audiovisual que potencializadas levariam as juventudes a produzirem arte? Como as juventudes entendiam a cidade? A que tipo de cinema nos referíamos quando se abordava uma escola que ensina cinema para crianças da periferia? Seria possível o ensino de cinema dentro de uma localidade que as pessoas não possuem hábitos de frequentarem cinemas?

Nos anos de 2013 e 2014, durante as aulas do Mestrado, li obras de muitos autores que falavam da importância do cinema dentro da educação, na concepção de Roquete Pinto “o ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas.” (ROQUETE PINTO, 1936). Nessa frase o teórico apontava a importância que as mídias

tinham na difusão do conhecimento. Nas disciplinas Cinema Brasileiro e Educação, Imagens das Políticas, Políticas das Imagens e Educação e Juventudes na Contemporaneidade, ministradas pelo Professor Aristóteles Berino, pude compreender o quanto o cinema fornece subsídios para melhor apreensão das múltiplas realidades e das multiplicidades das juventudes e do quanto às imagens são elementos pedagógicos que proporcionam aos educadores canais de diálogos com as juventudes.

As aulas do Mestrado associadas aos encontros do grupo de pesquisa e as leituras dos Estudos Culturais desenvolveram um desejo de maior aproximação com a Escola Livre de cinema. No período de setembro a novembro de 2014 fiz as pesquisas de campo, acompanhei o blog da escola, participei de uma sessão de cinema de divulgação dos filmes produzidos durante o ano, conversei por email com um dos criadores da escola, entrevistei a produtora, um dos coordenadores e durante uma participação das aulas do curso de Oficina de Videoarte fiz uma roda de conversa com as/os discentes.

Essas vivências com a Escola Livre de Cinema junto com as leituras teóricas me proporcionaram o que Berino nomeia de “pedagogia errática, que encontra caminhos múltiplos e efeitos surpreendentes”. (BERINO, 2009. p. 103). E dentro e por meio desses fios cria-se uma “rede em que os conhecimentos todos se misturam na invenção da vida social. Talvez por isso, mais que uma epistemologia, o cotidiano seja uma epistemomagia”. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008. p. 65).

A pesquisa é qualitativa e narrativa, com reflexões dos Estudos Culturais e da Pedagogia da Imagem. A opção por este tipo de pesquisa deve-se a ao modo de aproximação com o objeto de pesquisa. Inicialmente tinha uma opinião sobre a escola e à medida que fui aproximando-me dela, percebi que não havia uma única definição que abarcasse todas as transições que o projeto opera simultaneamente, uma vez que a Escola Livre de Cinema ensina aos discentes diversas formas de produção audiovisual utilizando o vídeo como instrumento de produção artística. Entendendo a impossibilidade de num único conceito explicar de forma concisa algo que está em permanente mutação, a escolha da pesquisa qualitativa e narrativa neste trabalho tenta dar conta desta hipótese.

Na concepção de OLIVEIRAS e GERALDI (2010. p.16) “narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido” e por meio dessas tessituras concebo a escritura do texto.

Para apresentação e reflexão da pesquisa, divido o trabalho em três capítulos. No primeiro apresento a pesquisa, a metodologia e abordo brevemente as relações entre cinema e educação, na segunda apresento o objeto de pesquisa a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu e as relações entre as teorias e a metodologia criada pela escola e no terceiro faço uma abordagem das produções desenvolvidas pela Escola.

No capítulo I ancorando na multidisciplinaridade para a escrita, teço uma breve apresentação sobre os Estudos Culturais apresentando a origem deles e suas influências no desenvolvimento dos Estudos Culturais latino- americanos.

Para a tessitura do capítulo II, utilizamos três métodos de pesquisas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, por meio das quais levantei o material produzido sobre a Escola Livre de Cinema – a Dissertação intitulada *Novas telas, novos olhares: audiovisual e inclusão subjetiva na Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu* – e os artigos publicados em vários sites e blogs com informações pertencentes à escola, acompanhando as atividades desenvolvidas com as juventudes da Escola Livre de Cinema por meio das postagens nas redes sociais e no blog da escola. Finalizei com a pesquisa de campo na qual realizei uma roda de conversa coletiva com as/os discentes na Escola Livre de Cinema, quando perguntei sobre o que acham da escola, quais as relações que elas/es apontam entre cinema e educação e como o cinema e o aprendizado de técnicas funcionam em suas vidas.

Adotei o mesmo procedimento na Oficina para Educadores ministrada na Escola Livre de Cinema com discentes de Graduação em História da UFRRJ com a inserção de um formulário de questões que criei para obter respostas relacionadas ao tema pesquisado. Na tentativa de estruturar o texto de forma concisa dividi o dividi em três tópicos: as crianças e o cinema, os educandos e o cinema e audiovisual e educação, nos quais teço algumas reflexões sobre a produção audiovisual da Escola.

No capítulo III fiz uma sucinta abordagem sobre o tema juventude, bem relevante na pesquisa pois o público-alvo da Escola Livre de Cinema são crianças e adolescentes. Essa fronteira entre a infância e juventude é bem contextualizada pelos teóricos que não conceituam essa fase pela idade, mas pelas aproximações entre o mundo infantil e juvenil.

Esses espaços (infância e juventude) tornam-se mais questionadores ao abordamos as juventudes das classes populares que vivem nos espaços mais abandonados da cidade e encontram na Escola Livre de Cinema um espaço de promoção e difusão da arte audiovisual.

Tecemos a partir daí alguns relatos sobre as oficinas ministradas no ano de 2014 e dos produtos culturais desenvolvidos.

CAPÍTULO 1

CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO – UM BREVE EMBATE TEÓRICO E A REALIDADE BRASILEIRA.

1.1 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

A primeira vez que fui ao cinema eu tinha dez anos, eu, minha irmã e uma tia foram assistir ao filme *Super Xuxa contra o Baixo Astral*, e fiquei encantada com aquele novo universo: as cadeiras estofadas, a imagem brilhante na tela que me parecia gigantesca, os outros adolescentes sentados nas cadeiras fazendo barulho e conversando enquanto atentas comíamos pipocas olhando maravilhadas à fusão de imagem e os sons que surgiam no escuro. Essa minha primeira ida ao cinema marcou minha vida, meus sonhos é uma lembrança gostosa da minha adolescência, de menina periférica, criada num município que não possuía cinema.

Embora frequentar o cinema fosse algo distante de minhas práticas infantis e juvenis, devido as dificuldade de acesso, assistir filmes sempre esteve presente em vivências cotidianas por serem veiculados na televisão ou alugados nas locadoras de vídeo.

Da forma que compreendo que o cinema sempre esteve presente em minhas narrativas, pois, fragmentados, os filmes passam a ser incorporados como se fosse parte de minhas memórias “construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 1992. p. 203).

O cinema nos faz ficar tristes e nos faz ficar alegres. Incita-nos à reflexão e nos livra de preocupações. Alivia o fardo da vida cotidiana e serve de alimento à nossa imaginação empobrecida. É um amplo reservatório contra o tédio e uma rede indestrutível para os sonhos. A cada dia milhões de pessoas buscam seu isolamento, seu grato anonimato, a neutralidade do seu apelo ao ego, à estória narrada de forma compacta, o colorido jogo de emoção, força e amor que risca a tela. Depois, transitoriamente mudada, saem à luz do dia ou para a noite; cada qual agora seu próprio filme, cada qual possuída do ‘brilhante reflexo’ da vida – ou, pelo menos, da imagem desse reflexo – até que a realidade inexorável as recupere para sua característica aspereza (MAUERHOF apud. XAVIER, 1983. p. 129).

Mais tarde em 2002, ingressei no curso de Letras Português Literatura e fui descobrindo as relações entre o Cinema e a Literatura por meio dos livros e filmes que na disciplina Teoria Literária e de algumas parecidas com os originais e outras diferenciadas pelas adaptações dos diretores e roteiristas.

Concluída a graduação, passei a lecionar numa escola particular e fui percebendo nos diálogos com as/os alunas/os o quanto o Cinema estavam presente nas vidas deles, por meio

dos filmes que assistiam na televisão, ou que alugavam na locadora e assistiam em casa. A presença do cinema em meu cotidiano tornou-se mais vívida quando passei a buscar ferramentas visuais que me auxiliasse nas aulas de Literatura e os filmes passaram a ser um dos recursos mais valiosos para mostrar as minhas turmas todo o contexto social, político e cultural pertencente a cada época e como as imagens do passado dialogavam com o contexto histórico, social e político do país. Cândido (1985, p. 26) afirma que “O cinema pode ser visto como um dispositivo de representação, com seus mecanismos e sua organização de espaços e dos papéis”.

A partir desse momento pude perceber o quanto os filmes estavam presentes nas narrativas das/os alunas/os, que mesmo que não precisassem as datas ou misturassem os estilos literários, era marcante o quanto as imagens de seus repertórios dialogavam e enriqueciam os conteúdos ensinados, ao tempo em foram me inquietando as dificuldades na escola em que eu trabalhava pela inexistência de recursos materiais que possibilitasse a mostra de um vídeo.

As questões tomaram mais ímpeto a partir do momento da tessitura da dissertação *A Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu: educação, cultura e política para jovens da Baixada Fluminense*, quando comecei a perceber que na escola de cinema, por meio da apreciação de filmes as/os alunas/os passam a aprender sobre cinema e arte, numa perspectiva onde os filmes ocupam um papel central nas atividades propostas, no primeiro momento em que as/os discentes passam a assistir filmes e para, a *posteriori*, poder desenvolver novas produções.

Dessa experiência do uso de filmes na sala de aula, passei a investigar quais as relações entre os filmes, cinema e a escola. Quais as relações entre filmes e cinema? O que é cinema? Quais as intersecções entre cinema e educação? Quais as possíveis contribuições do uso de cinema na sala de aula? Existem mediações entre os filmes e seus expectadores? É possível uma pedagogia por meio de imagens? Quais as relações entre as imagens oriundas do cinema e do audiovisual dentro da escola? Como os filmes poderiam ser utilizados na aquisição de uma educação estética? Quais as dimensões da linguagem audiovisual na desconstrução de paradigmas e na aquisição de novos modelos culturais?

Essas indagações provocaram a pesquisa e na tentativa de respondê-las busquei referencial teórico nos escritos de Berino (2012, 2013, 2014), Bergala (2008), Fantin (2006), Fernandes (2002), Duarte (2002), Napolitano (2003) entre outros, que dialogam direta ou

indiretamente com as relações entre o cinema e a educação e proporcionam um arcabouço teórico para a tessitura da dissertação.

Durante minha trajetória profissional sempre percebi o quanto docentes sentiam-se incomodados com a utilização de filmes durante as aulas, muitos afirmavam que serviam apenas como forma de entretenimento, outros que mostrar um filme deveria ser um prêmio para a turma e outros que desconfiavam do uso das mídias na sala de aula, restringindo seu uso. Curiosamente esses mesmo professores desconfiavam de qualquer outro recurso além da linguagem escrita.

Na tentativa de compreensão acerca da resistência de docentes em utilizar filmes como recurso didático em suas aulas comecei a pesquisar sobre a influência da língua escrita e seus desdobramentos na escola. Gnerre (1991) citando Bourdieu, afirma que

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico (Bourdieu, 1977). (...) Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade "cultura" ou "padrão", considerada geralmente "a língua", e associada tipicamente a conteúdos de prestígio (GNERRE, 1991. p. 5-6).

Ao longo de sua obra *Linguagem, Poder e Discriminação*, Gnerre (1991.p.6) narra as resistências que os falantes primitivos tinham no processo de aquisição da escrita, e das desconfianças geradas na transição da oralidade para a linguagem escrita, até a aquisição do prestígio que a cultura letrada detém na atualidade, tornando-se uma modalidade de prestígio. Justificando que “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita”. (idem).

Deve-se a isso o prestígio que a cultura letrada possui dentro da escola, que culmina no descrédito de outros tipos de linguagens. Barbero e Rey (2001) ponderam

A imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura [...] Daí sua condenação platônica ao mundo do engano, sua reclusão/confinamento no campo da arte e sua assimilação como instrumento de manipulação persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo,

simulacro ou malefício. Inclusive seu sentido estético se encontra com frequência impregnado de resíduos mágicos ou ameaçados de disfarces e poder político ou mercantil (BARBERO e REY, 2001, p. 15-16).

Para Barbero (2001) no nosso sistema escolar, constata-se que não só existe o preconceito com relação à oralidade, como também com relação à cultura audiovisual: uma atitude defensiva diante do desafio de reconhecer um novo ecossistema comunicativo no qual emerge outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender. E o uso dessa nova cultura que mescla a cultura letrada, a oral e a audiovisual gera desconfiâncias.

E essas “desconfianças” em relação à linguagem audiovisual presente nos filmes, muitas vezes conhecidas pelas/os alunas/os e desconhecidas pelas/os professoras/es, devido às diferenças culturais e geracionais nos repertórios de docentes e discentes, e do sentimento de inadequação de educadores quando não sabem manusear nos equipamentos escolares e que em minutos são manipulados pelas/os estudantes podem propiciar um diálogo sobre a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação na escola uma atitude defensiva diante do desafio de reconhecer um novo ecossistema comunicativo no qual emerge outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender.

Freire (1993) fala da importância do diálogo entre professores e alunos na construção de saberes coletivos enfatizando as trocas ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem.

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1993, p. 11).

Partindo da proposta de Freire de construção de saberes, os filmes podem ser utilizados como uma forma de trazer para dentro da sala de aula saberes diversos, linguagens, estéticas e musicalidades, presentes no cotidiano das/os alunas/os que dialogam com as linguagens audiovisuais presentes em seus celulares e tablets e que “esses filmes sejam experimentados como vivência cultural escolar” FRANCO (2002).

Tendo como fio condutor a proposta de Franco de experimentação dos filmes na vivência escolar, questiono-me: o que são filmes e qual sua relação com o cinema? No Dicionário Crítico de Política Cultural, Teixeira Coelho (1999) conceitua:

Um filme é algo delimitado; o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, remete a domínio bem mais amplo. Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. A cultura do cinema é um universo sempre em expansão que abrange desde as mundanidades de uma *première* até as mais sofisticadas teorias sobre o que é projetado na tela, passando pelos casos sexuais dos atores, pelas vaidades e disputas políticas por mais mercados (COELHO, 1999. p. 110).

O autor considera que há em torno do filme toda uma ação cultural, que abrange uma multiplicidade de fatores desde a produção do filme até a vida íntima dos atores que dão vida aos personagens. De acordo com Napolitano (2009. p. 21) “o filme pode ser visto como um documento em si. Neste caso, é analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história”.

Almeida (1999. p. 33) ressalta que os filmes “são expressões alegóricas do momento de sua produção e, quando revistos, expressam novamente seu tempo no tempo presente de sua exibição”. A análise dos dois autores evidenciam a importância do filme (documento) capaz de produção de conhecimentos representando a época que foram produzidos, dialogando com hábitos culturais de épocas diferentes; os filmes proporcionam à/aos espectadores um prazer único de contato com a arte.

Napolitano (2009) analisa que o cinema é uma das mais fortes experiências sociais para a sociedade de massas no século XX. Essa experiência audiovisual expandiu sua abrangência social através do advento da televisão no final da década de 40, ambos os casos (Cinema e TV) eram lugar de lutas sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas. Barros (2007. p. 13) pondera que “o cinema constituiu a partir de si mesmo uma linguagem própria e uma indústria também específica e a par disso não cessou de interferir na história contemporânea”. Para o autor o cinema “não é apenas uma forma de expressão cultural, mas um meio de representação. Através de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário” (idem).

A partir dessas leituras sobre filmes, questioneimei-me como são construídas as relações entre os filmes e o cinema. Fantin (1996. p. 105-122) em sua tese de doutorado *Cinema, Crianças e Mídia – Educação* considera que podemos compreender o cinema de quatro formas: *cinema como arte*: que dialoga com denominação do cinema como sétima arte e envolve problemáticas referentes à autoria e o conceito de ação coletiva que exclui a estética; *cinema como indústria*: que compreende a transformação que o cinema engendra como

ferramenta utilizada na ciência para a transformação em produto comercial numa empresa multimilionária; *cinema como dispositivo*: significa vê-lo como um dispositivo de representação com seus mecanismos de organização do espaço, dos papéis assumidos e da própria mecânica de produção da imagem – câmera, tela em que se projeta, sala escura, reações dos espectadores, modos de produção dos efeitos de sentidos previstos na estratégia do diretor-narrador e outros; e o *cinema como linguagem*: implica pensar nas regras e convenções de uma gramática de códigos e elementos que produzem sentidos através do texto fílmico.

A partir das tessituras de Fantin (idem) podemos compreender os filmes como produtos de uma indústria cultural presente no cotidiano das pessoas e o cinema como o propagador dessa cultura. O cinema em suas dimensões e variações dialoga com múltiplas áreas de conhecimento: literatura, música, psicologia, etc. A compreensão dessa amplitude e a impossibilidade de discussão de todos esses aspectos no trabalho permitiu o enfoque na concepção do cinema como arte e de suas possíveis contribuições no contexto escolar.

Na obra *Hipótese-Cinema*, Bergala (2008) fala que o cinema pode ser utilizado como arte na escola, servindo como espaço de alteridade, afirmando que professoras/es podem “falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura”.

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais-valia artística. É a *secura* de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a *limpidez* de Howard Hawks, a *exatidão nua* dos filmes de Kiarostami. É a *vida* que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (BERGALA, 2008. p. 47).

Bergala, citando diretores de estilos diferentes, destaca a multiplicidade do cinema, que criam em seus filmes “formas”, estéticas e “ritmos” que proporcionam nos indivíduos uma experiência emocional única. Duarte e Tavares (2002) acrescentam que

O cinema – como a arte em geral – é pedagógico em si mesmo, e sua pedagogia está intimamente relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas. Acreditamos que, ao longo de sua história, a sétima arte assumiu – para seus criadores e para o público – distintas formas e dimensões políticas que vieram a desempenhar papéis educativos diferenciados na sociedade. Compreender a pedagogia própria do cinema (que se expressa no modo como são produzidos os significados), identificar os pressupostos que subsidiam as diferentes concepções cinematográficas e revisitar documentos e depoimentos de cineastas que inauguram movimentos e ou estilos são estratégias que implicam olhar o cinema por outro ângulo, levando em conta o impacto das escolhas técnicas e

estéticas e a superação da dicotomia clássica entre o real e o ficcional (DUARTE e TAVARES, 2002. p. 27).

A escrita provoca-nos a um questionamento quando os autores relacionam o cinema e educação e falam sobre a existência de uma “pedagogia própria do cinema”. Mas o que seria essa pedagogia? É possível ensinar por meio de imagens? Berino (2009) considera que:

A pedagogia da imagem propicia uma análise das visualidades dos praticantes no cotidiano escolar. Observando que as “táticas desviacionistas” não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso são produzidas impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são desfalques comunicativos e aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as práticas do olhar (BERINO, 2009. p. 103).

Na concepção do autor a pedagogia da imagem propõe novas possibilidades de olhar os sujeitos presentes no cotidiano escolar, apontando neles formas de pertencimento, uma vez que as imagens estão presentes em suas narrativas e seus diálogos com o mundo e que a imagem “é um objeto segundo com relação a um outro que representa de acordo com certas leis particulares” (JOLY, 1996. p. 13)

Libâneo (1998. p. 54-68) pondera que vivemos numa sociedade pedagógica em que os meios de comunicação – televisão, imprensa escrita, rádio, revistas, quadrinhos – veiculam e promovem saberes e modos de agir por meio de vinhetas e chamadas. Para o autor há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas, etc.

Quando pensamos numa sociedade pedagógica compreendemos que as imagens e a escrita são instrumentos importantes na difusão de variados tipos de conhecimentos. E a pedagogia da imagem é o meio que nos auxilia ao entendimento da importância das imagens nas sociedades contemporâneas em que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) criam técnicas e recursos que podem ser utilizados como objetos de aprendizagens.

Na concepção de Libâneo (1998. p. 68) a educação e a comunicação sempre estiveram juntas na aprendizagem, para o autor as práticas educativas supõem processos comunicativos intencionais visando alcançar objetivos da formação humana. Mas qual seria a importância das novas tecnologias incluindo o audiovisual na escola? O pesquisador assegura que as NTICs contribuem para a democratização de saberes significativos e o desenvolvimento de

capacidades cognitivas, estéticas e operativas das/os alunas/os; oportunizando estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente além de possibilitar a aprendizagem de mídias e multimídias e a interação com elas. Posto que as mídias e as multimídias funcionam como intermediações culturais entre os conhecimentos das/os discentes e os objetos de conhecimento destes e os objetos de conhecimento da escola.

1.2 ESTUDOS CULTURAIS, CINEMA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Pryston em seu artigo *Imagens periféricas: os Estudos Culturais e o Terceiro Cinema* observa que as teorias da cultura desenvolvidas dentro dos Estudos Culturais tem grande interesse nas produções cinematográficas “reconhecendo nelas simultaneamente um corpus relevante de objetos materiais do contemporâneo (passíveis de análise formal) e um campo de representações (e muitas vezes também de práticas) de subversão e resistência subculturais”. (PRYSTON, 2006, p. 15).

A partir dessa perspectiva as produções cinematográficas e audiovisuais desenvolvidas nos espaços considerados subalternos adquirem relevância por servirem de registro dos modos de vida das múltiplas culturas e das mediações que os sujeitos periféricos articulam entre a cultura popular e a alta cultura. Os filmes produzidos nos países não desenvolvidos são denominados Terceiro Cinema.

A noção de Terceiro cinema surgiu na Revolução Cubana, no período do cubanismo e da terceira via de Peron na Argentina, bem como de movimentos cinematográficos do Cinema Novo no Brasil. Esteticamente, o movimento se inspirou em correntes tão diversas quanto à montagem soviética, o teatro épico de Brecht, o neo-realismo italiano e até mesmo o “documentário social” de Grierson. [...] tanto o termo “Cinema de Terceiro Mundo” quanto “Terceiro Cinema” implica usos táticos e polêmicos para uma prática cultural de pretensões políticas, desde que sejam tomados como projetos concebidos coletivamente e não como entidades “essenciais” preconcebidas (STAM, R. SHOHAT, E, 2006, p. 59)

Na concepção dos autores o termo terceiro cinema absorveu múltiplas linguagens (soviética, italiana, brasileira, argentina e cubana) e desde sua origem as produções culturais desenvolvidas possuíam caráter político. A definição terceiro cinema abarca as produções audiovisuais desenvolvidas nos países de Terceiro Mundo com poucos recursos, se

comparados ao cinema produzido em Hollywood e que não possuem grandes meios de difusão e divulgação.

Essas leituras sobre o terceiro cinema são importantes, pois as pesquisas no campo dos Estudos Culturais latino-americanos “retomam a preocupação com os estudos de recepção midiática, numa perspectiva da formação do receptor-sujeito” (PIRES, 2003, p. 25).

Através do cinema/ produção audiovisual da Escola Livre de Cinema aos Estudos Culturais pela natureza inclusiva deles, que nos fornecem caminhos para que possamos compreender as mudanças nos paradigmas culturais ocorridas nas últimas décadas e que potencializam a criação de novos tipos de produções cinematográficas.

Não é intenção da pesquisa fornecer respostas, mas desenvolver hipóteses para questionamentos sobre os entrelaçamentos entre o cinema, educação e os Estudos Culturais.

1.3 A ORIGEM DOS ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais ou *cultural studies* tiveram início na Grã-Bretanha a partir das pesquisas de Richard Hoggart publicadas no livro *The Uses of Literacy* em 1957. Na sua obra ele analisava o consumo cultural das classes proletárias nas décadas de 1930 a 1950 para investigar as interrelações entre poder, política e cultura. Nos escritos de Hoggart ele apontava a existência de uma forte relação entre os indivíduos e os produtos culturais difundidos na época, questionando os modelos tradicionais de pesquisas acadêmicas que viam as classes proletárias como meros consumidores de cultura, incapazes de uma visão crítica sobre elas.

Em 1964, Hoggart funda o Centro Contemporâneo de Estudos Culturais (CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies) junto com Raymond Williams e Edward Palm Thompson. Stuart Hall (1996), que anos mais tarde passa a integrar o CCCS, enfatiza que as obras dos pesquisadores

[...] não foram, de forma alguma, “livros didáticos” para a fundação de uma nova subdisciplina acadêmica: nada poderia estar mais distante de seu impulso intrínseco. Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, tais textos eram, eles próprios, focalizados pelas pressões imediatas do tempo e da sociedade na qual foram escritos, organizados através delas, além de serem elementos constituintes de respostas a essas pressões (HALL, 1996, p. 32).

Na concepção de Ager (1992, p. 89) os criadores dos Estudos Culturais dão uma nova leitura ao termo cultura agregando a ela uma heterogeneidade de acordo com sua época e atores participantes do processo, compreendendo que todos os indivíduos participam “expressas mais notavelmente através do discurso e da representação”. Para o autor:

Por acentuar a natureza diferenciada da cultura, a perspectiva dos estudos culturais britânicos pode relacionar a produção, distribuição e recepção culturais a práticas econômicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural (AGER, 1992, p. 89).

A partir do olhar dos Estudos Culturais, surge uma nova concepção da relação entre os sujeitos e a cultura, que conecta os meios de produção cultural, as maneiras e os espaços em que são distribuídos e as relações entre recepção e práticas econômicas em que a dominação e a resistência são intrincadas num jogo de ambivalências.

Os Estudos Culturais nos fornecem pistas importantes para investigação das relações entre os indivíduos com as culturas contemporâneas que nos liberta dos conceitos mais homogêneos de cultura, possibilitando outras compreensões do termo, uma vez que os sujeitos interagem ativamente com as redes de comunicação e ao mesmo tempo são receptores e produtores de cultura. Hall (2003, p. 43): argumenta:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 43).

A compreensão da cultura como algo não fixado e nem limitado a um determinado espaço físico ou momento histórico fornecida por Hall possibilitou que os Estudos Culturais se expandissem para além dos limites britânicos, de forma que cada país foi adaptando a sua realidade a proposta dos Estudos Culturais e a proposta de estudo foi tramitando para África, Ásia, Austrália, América Latina e Nova Zelândia. Para Escoteguy “é especialmente significativo afirmar que o eixo anglo-saxão já não exerce mais uma incontestável liderança nessa perspectiva”. (ESCOTEGUY, 2001. p. 168).

Embora outras ciências já tenham questionado temas como representação, identidade e hibridismo, Prysthon (2006. p. 8) afirma que os Estudos Culturais vão “questioná-los na sua essência e na sua malha de interrelações, vai pensar as condições de possibilidade, continuidade e utilidade da sua construção”.

Para nossa pesquisa, os Estudos Culturais desenvolvidos na América Latina são de suma importância, uma vez que as teorias latinas são direcionadas para as relações entre os sujeitos e os produtos culturais.

1.4 A CONTRIBUIÇÃO LATINO-AMERICANA

No Brasil as pesquisas sobre Estudos Culturais adquirem relevância com a publicação dos trabalhos de Nilda Jacks e Escosteguy publicados no livro *Comunicação e Recepção* em 2005, que apontam vários trabalhos na área. Escosteguy em sua obra *Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana* (2001. p. 12) afirma que a “América Latina abarca heterogeneidades culturais, pluralidades étnicas, diversidades econômicas, experiências diferentes e desigualdades estruturais” de modo que os Estudos Culturais não dariam conta de todas as especificidades dando apenas um suporte para melhor compreensão dos diversos fenômenos em curso.

Na América Latina os principais estudiosos identificados dentro dos Estudos Culturais são Jesús Martín-Bárbero e Néstor Canclini, utilizo o termo “identificados” pois os mesmos tiveram “uma certa resistência em definirem-se como praticantes de estudos culturais” (ESCOSTEGUY, 2001. p. 40).

Dentro da configuração dos Estudos Culturais latino-americanos é questionada “a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, entre níveis de cultura” provocando “uma revisão dos cânones estéticos ou mesmo das identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe”. (ESCOSTEGUY, 2001. p. 41).

Oroczo (1997.p. 130) afirma que a “desideologização dos estudos em comunicação, principalmente na corrente de estudos empíricos onde se recuperam o papel do sujeito nas

suas múltiplas relações com os diferentes meios de comunicação” tiveram um papel importante no surgimento dos estudos culturais na América Latina. Martin-Barbero acrescentam: “os estudos da vida cotidiana, os estudos sobre consumo, os estudos sobre estética e semiótica da leitura e os estudos sobre a história social e cultural dos gêneros”. (MARTIN-BARBERO, 1995. p. 58).

Na concepção de Escosteguy (2001. p. 44) o principal elemento diferenciador entre os estudos culturais desenvolvidos na Inglaterra e os na América Latina é o entrelaçamento dos pesquisadores com “o momento conjuntural de redemocratização da sociedade e de observação intensa de ação dos movimentos sociais da época”. A partir dessas perspectivas os estudiosos latinos focalizaram seus estudos na área de recepção, devido à alta popularidade das redes de telecomunicações na América Latina.

Golding e Gergunson (1997) abordando os estudos afirmam que

Na América Latina, os especialistas tem traçado, baseados na adaptação e transformação de uma mistura de produtos culturais populares locais e importados (grande parte norte-americanos), a imagem característica da prática cultural popular de seus países. Muito da pesquisa e da literatura teórica desenvolveu-se como reação a procura de respostas para as questões sobre os meios de comunicação e da democracia, bem como da criação de uma esfera pública aberta a mais vozes [...] Evitando velhos dualismos teóricos, no que tange àqueles que não tem poder nenhum, os estudiosos latino-americanos como Néstor Garcia Canclini Martín-Bérbero, propõem categorias analíticas como o sincretismo, a hibridação e a mestiçagem [...] para clarificar processos de apropriação, adaptação e vocalização culturais na mediação entre prática cultural, cultura popular e meios de comunicação democráticos e políticos (GOLDING E FERGUSON, 1997, p. 28).

Para esses teóricos é de suma importância nos estudos culturais latinos americanos o entrelaçamento entre a cultura popular e a cultura midiática (importada por meio dos produtos culturais estrangeiros) e a maioria dos estudiosos centraram suas pesquisas na forma como as heterogêneas culturas e indivíduos latino-americanos recebiam e compreendiam os processos políticos e culturais em curso.

Restrepo (2014) considera fundamental a junção de política e cultura nos estudos culturais latino-americanos e afirma que “para los estudios culturales la cultura se entiende en su relación mutuamente constitutiva con el poder, de ahí que hablen de la cultura-como poder, pero también del poder-como-cultural”. (RESTREPO, 2014. p. 3).

Essas leituras são importantes para o enquadramento da pesquisa no campo dos Estudos Culturais, uma vez que a Escola Livre de Cinema transitando por espaços em que se fundem

cultura popular e alta cultura, ao mesmo tempo em que é uma escola que ensina cinema, considerada a sétima arte, visto por muitos como algo sofisticado distanciada das classes populares devido ao grande número de recursos materiais e financeiros empregados. A escola está localizada na Baixada Fluminense, uma das áreas mais carente do estado do Rio de Janeiro e atende prioritariamente um público composto por jovens e crianças de escolas públicas da região. Diferente dos outros projetos sociais existentes na localidade, o curso não tem o caráter profissionalizante, ele intenta a promoção e difusão de arte utilizando o cinema como ferramenta de ensino.

Análogo a esse processo de transgressão e marginalidade conduzido pela Escola Livre de Cinema utilizamos das leituras dos Estudos Culturais para melhor compreendemos as produções culturais desenvolvidas pela escola dentro da periferia, favorecidas pela compreensão da hibridização entre linguagens distintas, ou seja, valores, conceitos, formas e gêneros começam a serem repensados por uma ótica que admite o trânsito entre saberes populares e a cultura erudita.

1.5 A ESCOLA LIVRE DE CINEMA COMO ENTRE: LUGAR DE PERFORMATIVIDADES, CINEMA E EDUCAÇÃO.

Bhabha (1998) em seu livro *O local da cultura*, provoca-nos com a seguinte questão “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre - lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)? (BHABA, 1998. p. 20). O autor na pergunta afirma a existência de “entre - lugares” em que os indivíduos de cores, raças e gêneros são educados e da existência de uma identidade que serve como fio condutor as vivências de diversos indivíduos. A indagação do autor extremamente desafiante norteou minha pesquisa servindo como fio condutor para as proposições das intersecções entre a produção audiovisual híbrida desenvolvida pela Escola Livre de Cinema e o cinema.

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem o lingüista), descreveria sistemas de dispersão (FOCAULT, 2005. p. 42).

Seguindo a pista de Foucault pretendo encontrar “pequenas ilhas de coerência” uma vez que os espaços de similaridades entre as múltiplas produções da escola dialogam com variadas linguagens artísticas conectando música, dança, performance, literatura, cultura popular, digital, artes plásticas e circenses localizando-se no **entre-lugar** definido como:

A necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre - lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 1998. p. 20).

No fragmento Bhabha destaca a importância do entre - lugar como espaço de criação de “estratégias de subjetivação” que permitem o desenvolvimento de novas concepções de sociedade. O entre - lugar é um conceito-chave para a compreensão da produção da Escola Livre de Cinema que transita entre várias linguagens artísticas em que o audiovisual serve como instrumento, pela utilização da câmera para registrar e decodificar os temas servindo para mapear os deslocamentos culturais, enquanto ação de resistência perante aos discursos hegemônicos que rotulam a Baixada Fluminense como espaço que não produz arte e ao mesmo tempo subsidiando a crítica sobre estigmatização em espaços de hegemonia cultural.

O termo entre - lugar serve-nos de passaporte para a compreensão dos limites invisíveis entre o centro e a periferia, cópia e simulacro, autoria e processos de textualização e uma polissemia de produções culturais que transitam em paralelo na contemporaneidade rompendo fronteiras simbólicas e transformando o mundo na composição de entre- lugares.

Essa leitura nos remete aos estudos alinhados aos Estudos Culturais que analisam o papel dos indivíduos dentro de uma cultura cada vez mais midiaticizada. Martin Jesus-Barbero, dialogando com as teorias dos Estudos Culturais, elabora a concepção de Mediações Culturais que traz-nos importantes contribuições para a compreensão do papel do receptor e do sujeito diante dos diversos meios de comunicação e dentro dos processos culturais.

A verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio – como muitos dos aparatos que compramos e que trazem consigo seu manual de uso – transmite ao receptor (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 55).

A proposta barberiana focaliza-se nas dinâmicas entre o receptor e nas interações dele os diversos emissores que fazem parte de seus cotidianos desenvolvendo relações entre sujeitos com suas vivências e cotidianos numa cena cultural multifacetada que agrega em seus produtos culturais elementos das artes plásticas, visuais, fotografia, música, literatura e tecnologia na criação de produções audiovisuais híbridas em que o centro e a periferia se interconectam. Barbero (1997) enfatiza que,

Na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. O desafio apresentado pela indústria cultural aparece com toda a sua densidade no cruzamento dessas duas linhas de renovação que inscrevem a questão cultural no interior do político e a comunicação, na cultura (MARTÍN-BARBERO, 1997. p. 287).

Para o autor os meios de comunicação (cinema, internet, jornal impresso, revistas e televisão) não desenvolvem um espectador passivo que ignora suas próprias vivências e historicidade, ou seja, as mídias não produzem uma relação de dominação polarizada entre emissor dominante e receptor dominado, enfatizando que a cultura e as mediações culturais têm um papel central na maneira com que os indivíduos com seus repertórios e vivências irão compreender os fatos. Segundo Escosteguy (2001), a teoria das mediações culturais implementa que a comunicação alcance um sentido de práticas sociais que podem abarcar o sentido de produção cultural.

Na concepção de Barbero (1997) o foco das análises deve centrar-se no “lugar onde se articula o sentido que os processos econômicos e políticos têm para uma sociedade” e “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais”. (MARTÍN-BARBERO, 1997. p. 258).

É a partir deste “lugar” que Barbero desenvolve a análise sobre as mediações culturais estruturando-a em três pontos: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Atribuindo a família um papel basilar de fonte de conhecimento, o bairro dentro da perspectiva surge como espaço de autenticação em que são formadas as identidades de reconhecimento possibilitando uma melhor compreensão das mediações culturais efetivadas pelos sujeitos.

Dentro desta análise das mediações culturais, o cotidiano dos sujeitos adquire um papel fundamental como base do processo de recepção. Para o autor, “no cotidiano encontram-se

desde a relação com o próprio corpo até o uso do tempo, o habitar e a consciência do que é possível ser alcançado por cada um” (BRITTOS, 2002, p. 30).

Victório Filho e Berino (2007) no artigo *Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos* endossam a importância das vivências dos sujeitos afirmando que

As imagens da cotidianidade. São fugazes configurações que, a despeito do ritmo das rotinas previsíveis, reluzem aqui e ali dispersas no dia-a-dia. Reluzem, sobretudo, no panorama que interessa aos que trabalham com a microssociologia do cotidiano, fértil campo de fragmentos e completudes indiciárias da vida que urge deslindar. Vida que, permanentemente, se reconstitui e escorre em outras ordens para além do que foi teorizado e colonizado. Distante, portanto, dos sistemas tradutórios e categorizadores vigentes que a pretendem circunscrever (VICTORIO FILHO e BERINO, 2007, p 2).

E a teoria da recepção proposta por Barbero, aglutinando os estudos do cotidiano estuda as relações que os indivíduos tecem entre os conhecimentos hegemônicos e subalternos, o moderno e o tradicional, as mudanças e as desconstruções das maneiras que os públicos compreendem essas ligações.

O conceito de mediações culturais proposto por Barbero dialoga com a ideia de Paulo Freire que afirma “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1982. p.79). Dessa afirmação de Freire questiono-me como o cinema pode servir como dispositivo educativo?

Barbero (2009.p. 206) alega que os elementos da gramática cinematográfica, os gêneros e o melodrama, propagados por Hollywood converteram o cinema em uma “linguagem ‘universal’ que pode ser considerado o primeiro meio voltado para a cultura de massas de uma cultura transnacional”. Compreendendo o ideário de universalidade hegemônica embutida nesse cinema, o autor afirma que

O cinema medeia vital e socialmente na constituição dessa nova experiência cultural que é a experiência popular urbana: será ele sua primeira “linguagem”. Para além de seu conteúdo reacionário e do esquematismo de sua forma, o cinema vai ligar-se a fome das massas por se fazerem visíveis socialmente. E vai se inscrever nesse movimento dando imagem e voz à “identidade nacional (MARTIN-BARBERO, 2009. p. 236).

No texto o teórico explicita que o cinema serve como experiência cultural, para as populações designadas por ele de “massas”, que subsidiando e compreendendo os recursos empregados na arte cinematográfica passam a utilizar o cinema como ferramenta para tornarem-se “visíveis socialmente”.

Na atualidade a arte e a educação desenvolvem um papel importante na mediação entre os sujeitos e a contemporaneidade e o aprendizado de cinema proposto pela Escola Livre de Cinema com suas múltiplas linguagens potencializam a inclusão digital fazendo com que ela seja uma experiência de cidadania, pertencimento e participação crítica e criativa na cultura.

Berino (2007, p.4) acentua “que mesmo quando não ocorrem no espaço formal da educação não se perdem como elementos sinalizadores de uma ambição pedagógica transformadora”.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU

No ano de 2006, o prefeito de Nova Iguaçu Lindberg Farias, adequando-se as determinações das Cidades Educadoras, começou a pensar na implantação de uma proposta de educação em tempo integral, em os alunos das escolas de Nova Iguaçu participassem de atividades no contra turno-escolar.

Os produtores da Reperiferia² Anderson Barnabé e Marcus Faustini foram convidados pelo gestor para desenvolverem um projeto junto à rede escolar da região e aproveitando “a explosão” da tecnologia digital fundaram a Escola Livre de Cinema, que usa a tecnologia audiovisual como instrumento de ensino de artes para as juventudes e crianças da região.

Na entrevista para o Instituto OI Futuro Anderson Barnabé, um dos criadores da escola, conta que Lindberg gostou do filme-documentário *Carnaval, Bexiga, Funk e Sombrinha* produzido por Faustini em trabalho colaborativo com a Reperiferia e solicitou a criação de uma escola de cinema na cidade.

Para que os jovens de lá (Nova Iguaçu) pudessem ter acesso às mesmas coisas que os jovens da periferia do Rio de Janeiro estavam tendo naquele momento. A gente foi para Nova Iguaçu com muito apoio do prefeito e patrocínio da Prefeitura. Foi assim que surgiu a [Escola Livre de Cinema](#), gerida pelo projeto Reperiferia. Assim, o trabalho da Escola Livre de Cinema está fundamentado nos princípios do projeto Reperiferia e seu objetivo é repensar a periferia do ponto de vista da cultura, numa ótica mais contemporânea (STROZENBERG, I. Da periferia. Disponível em: <<http://oinstituto.org.br/?p=1196>>).

Apontado como o “pioneiro pólo de cultura audiovisual da Baixada Fluminense”, a Escola Livre de Cinema foi criada em 2006 e é a primeira e única escola de Audiovisual da região da Baixada Fluminense. Inicialmente localizada em Miguel Couto, bairro que mistura características rurais, com trajeto de animais pelas ruas, e urbanas, com muitas ruas sem asfaltamento que divide espaço com o comércio popular, a antiga sede da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu possuía um prédio de três andares, com uma fachada decorada com

²Reperiferia é um projeto que pretende repensar a periferia. Dar voz aos artistas da periferia, para que esses se comuniquem e realizem um intercâmbio com artistas de toda a cidade. Dentre outros objetivos: levar o teatro da cidade das crianças, como uma referência não só para a comunidade da periferia, mas para a cidade como um todo. Disponível em <<http://mostre.me/projetos/29742-reperiferia>> 02 de out 2014.

rodas de bicicletas, o prédio
Nova Iguaçu, porta uma fachada

3, em Austin, distrito de
oja de um prédio grande.



Imagem 1: Sede da Escola Livre de Cinema em Miguel Couto - Nova Iguaçu. fotografia do arquivo da escola.

No ano da pesquisa, 2014, a escola possuía 100 estudantes que se dividem em quatro turmas de 25 alunos funcionando de segunda-feira a sexta-feira, de 09h às 17h, aberta para a comunidade que pode acessar a internet e fazer pesquisas na biblioteca. As aulas são as segundas no período vespertino; durante as quinta-feira e sexta-feira a escola tem aulas no contra turno escolar pela manhã 09h30min às 11h00min e à tarde de 14h00min às 16h00min. Durante o tempo da pesquisa de campo para a tessitura desta dissertação, a escola oferecia as *Oficinas de Videoarte* para crianças e jovens de 09 a 18 anos, oficina para educadoras/es e uma oficina em parceria com outro projeto social.

Imagem 2: Fotografia do prédio da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu em Austin. Disponível em: <<http://blogdojymelima.blogspot.com.br/2014/01/em-nova-iguacu-o-povo-estar-atento.html>>

Numa entrevista com Luana Pinheiro, produtora executiva da Escola Livre de Cinema, afirmou que o carro-chefe da escola são projetos para crianças e adolescentes na faixa etária de 09 a 14 anos, oferecendo oficinas de vídeo para jovens, estudantes, adultos e educadoras/es de escolas e universidades do distrito e adjacências desenvolvidas em parceria com o Departamento de Cinema e Vídeo da UFF (Universidade Federal Fluminense).

Imagem 3: Foto



vre de Cinema

Anualmente pesquisa de campo no ensino de história do Departamento de História do Instituto Multidisciplinar (IMD) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) mantido pelo Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES).

A turma é composta por graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e a oficina é baseada no cinema-documentário. A culminância do projeto acontecerá em novembro durante o estágio discente, com o desenvolvimento de atividades utilizando a arte audiovisual.

Além de turmas internas, a Escola Livre de Cinema possui uma classe externa em parceria com o Projeto para Todos em que ministra uma Oficina de Audiovisual na sede do projeto no Jardim Guandu. As aulas são aplicadas as segundas a tarde de 14h às 16h.

Imagem 4: Fotografia de divulgação (25/01/2014)



la no Jornal Extra no dia

No decorrer de oficinas para jovens e a oferecia cursos na escola e na sede da universidade. as na metodologia da las experimentações na vídeo da Universidade um intercâmbio de laboratório Kumã, que

A partir de 2012, após várias experiências bem sucedidas na ministração de cursos, a Escola Livre de Cinema passa a ter uma nova direção e a criar sua própria metodologia, tendo como foco o perfil dos novos discentes, a ampliação de técnicas audiovisuais e articulando-se em torno dos três conceitos: palavra, corpo e território. A Escola enfatiza a importância da integração dos membros da comunidade para que por meio dela produza elementos culturais baseados nos olhares e na cultura dos habitantes da região.

Imagem 5: Fotografia



odos- Acervo da Escola

No tocante a in
das Cidades Educado

de as referências à Carta
– Escola³,

O te
ou d
rua,
promover a participação, prática cidadã. E o território é apropriado pela mobilidade dos alunos nos horários de contra turno. Crianças e adolescentes passam a circular pela cidade implementando, através dessa mobilidade, um novo projeto pedagógico (LAVINAS, 2011, p. 10).

No blog da escola da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu há a presente descrição sobre as atividades ali desenvolvidas:

Seu conteúdo pedagógico aponta para o domínio das técnicas e para o encorajamento estético, no sentido de estimular a criação e a produção audiovisual. Este cenário de ações e de representatividade para o pensamento da educação por meio do Audiovisual é proveniente de um histórico de vivências, de estratégias, de catação, e de experimentação no território (Disponível em: <http://escolalivredecinemani.com.br/blog/>).

Compreendemos que no posicionamento da Escola de Cinema há uma conexão entre o cinema e produção audiovisual e o ensino promovido pela escola adentra numa perspectiva de um cinema inclusivo que abandona o status de recurso estético voltado para as classes médias e altas e passa a compor o modelo audiovisual das comunicações que se situam na indústria da informação e do entretenimento.

³ O Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva foi criado e regulamentado por meio das portarias nº 156, de 06 de julho de 2004 e nº 82, de 18 de maio de 2005 do Ministério da Cultura. Surgiu para estimular e fortalecer no país rede de criação e gestão cultural, tendo como base os Pontos de Cultura. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1>.

O audiovisual/cinema ensinado na Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu é compreendido como o cinema que abarca as formas de comunicação que fundem som e imagem e os produtos gerados a partir dessas associações. Inclui nessa tipologia todos os tipos de produções audiovisuais desde o cinema ficcional ou documental, o vídeo analógico ou digital, a videoarte, a videodança, o cinema experimental, a animação tradicional ou computadorizada, o videoclipe, os filmes produzidos nas câmeras digitais, nos smartphones e os vídeos feitos para exibição na internet ou em telefones móveis, etc.

Machado (1997) pontua que:

O discurso videográfico é impuro por natureza, ele reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores, e a sua ‘especificidade’, se houver, está sobretudo na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas essas contribuições (MACHADO, 1997, p. 190).

Para a autora a utilização da câmera de vídeo como ferramenta de ensino de artes, possibilita uma amplitude de referências uma vez que “reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios”, uma vez que o vídeo pode ser revisto, alterado, configurado e recriado em contato com outras formas de artes e nas mãos das juventudes da Escola ele se transforma quando os movimentos dos seus cotidianos são recriados de modo a produzirem arte.

Yúdice (2014) em seu artigo *Ação cultural, mudança social*, cita a Escola Livre de Cinema, desenvolvida por Marcus Faustini, como exemplo de ação cultural que promove a inserção de jovens trabalhando com educação e cultura, pontuando que

Não é só uma escola, mas um recurso para pesquisar a realidade circundante e reinventar o território por meio de imagens que revelem seu olhar e seu lugar no mundo, recebendo estímulos de diversas técnicas, circulando pelas artes plásticas, cordel, literatura, técnicas fotográficas, edição de imagens, do som, da luz e o universo da palavra. Os alunos exploram a cidade, que se assume como uma série de locais para pesquisa, construção do conhecimento e de representação audiovisual. Eles se integram à vida da cidade e procuram incidir nela. Também se profissionalizam e entram no mercado audiovisual (YÚDICE, 2014, p.12).

Barnabé, um dos fundadores da Escola Livre de Cinema, em entrevista para o programa *Sábados Azul – Histórias de um Brasil que dá certo* da TV Brasil afirma que o cinema muda a relação da criança com a tecnologia desenvolvendo uma aproximação entre as tecnologias e o cotidiano da criança. Argumenta que “enquanto em casa o pai diz ‘não mexe aí’, a gente entrega a câmera e diz: Vai! Filma a sua rua, conversa com a sua família”.

Nas aulas das oficinas de audiovisual os alunos usam câmeras digitais e câmeras de vídeo para se fotografarem e aos colegas, filmarem os seus vizinhos e as ruas que caminham em seus trajetos cotidianos. As aulas-ações da Escola proporcionam as crianças e adolescentes uma aproximação direta com as tecnologias digitais que muitas delas nunca haviam tido a possibilidade de experimentar fora do contexto escolar, possibilitando às crianças e jovens a experimentação estética, lúdica, comunitária, de aprendizagem, de entendimento de si, do outro, do mundo e de pertencimento a realidades diferentes.

A partir dessas interações as juventudes têm a oportunidade de vivenciarem momentos em que a arte se funde com suas realidades e cotidianos, sendo levadas a pensar de outras maneiras os meios, estruturas e instituições que são parte de suas vidas ressignificando-as por meio da arte.

Desta forma compreendemos que a inserção de tecnologias na educação proporciona aos estudantes a perspectiva de criação de novos artefatos e de outras formas de relações com as pessoas e com as imagens, criando um movimento em que o tempo e o espaço são recriados na medida em que há uma intersecção entre os vários tipos de linguagens e as aprendizagens obtidas na escola e em suas vivências cotidianas. A compreensão dessas realidades que se atravessam e deslocam dentro da Escola Livre de Cinema trazem os seguintes questionamentos.

A existência de uma escola de produção audiovisual na Baixada Fluminense significa que existem produções culturais que retratem as multiplicidades de realidades subjacentes a vida dessas juventudes? Se existem, elas reproduzem o padrão hegemônico que diferencia a cultura popular periférica da alta cultura? Se realizam dentro de um contexto periférico, no qual eles por meio de suas obras possam mostrar os seus dilemas? Como o ensino e a prática cotidiana da arte audiovisual podem conceber produtos dentro de estruturas não formais?

Para tentar responder a esses questionamentos valho-me da experiência de Bergala, cineasta que participou de um projeto-piloto de implementação de aula de cinema nas escolas francesas e conceitua o cinema o audiovisual como arte.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (BERGALA, 2008, p. 30).

O autor pontua que “arte que se contenta em enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale para o cinema” que coaduna com o depoimento da produtora da ELC que nenhuma criança sai indiferente da escola de cinema, desde a mais tímida até a mais agitada, todas elas são visivelmente transformadas pela educação audiovisual.

Segundo informações do site da Escola Livre de Cinema o objetivo não é oferecer uma formação profissional em cinema, mas proporcionar as juventudes novas possibilidades de pensar e entender o mundo. Utilizando a arte, a fotografia, a pintura e a produção audiovisual para a produção de novos discursos.

Aliada ao ensino do audiovisual, a escola leva os alunos a museus, cinemas, centros culturais, teatros e a outros espaços culturais, que a maioria dos estudantes nunca tiveram acesso devido o não conhecimento desses locais e/ou do sentimento de não pertencimento a eles, como também, a dificuldade do próprio acesso ao centro do Rio de Janeiro e a ausência de alternativas na Baixada Fluminense.

Nessa aquisição de novos parâmetros estéticos as crianças e jovens de Austin e adjacências tem a possibilidade de saírem dos papéis coadjuvantes, maneiras como são representados nas mídias hegemônicas em que são relegados aos indivíduos da Baixada Fluminense, geralmente associados ao tráfico de drogas, a criminalidade e violência e se olharem sem as estereotípias presentes no cinema brasileiro que estigmatizam os habitantes da periferia.

Esta ideia de educação transformadora está dentro do conceito defendido por Roquete Pinto (1944. p.14.) que, ao falar da educação, a compreendia principalmente como, “ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem...”.

Essa educação pelas artes em uma localidade marcada pela desigualdade de oportunidade possibilita aos estudantes a “partilha do sensível” definida como:

Sistema de evidência sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como o comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Dentro desse modelo de divisão cada um dos indivíduos trazendo seus repertórios e suas experiências que são somadas nos trabalhos colaborativos em que os conteúdos ensinados serão vistos, potencializados e representados de acordo com as experimentações de cada um.

Para Yúdice (2014) a ação cultural, incluindo as escolas de artes, absorvem as experiências dos excluídos impulsionando suas habilidades produtivas e observa que:

A ação cultural explora repertórios muito diversos de códigos que nos permitem articular as competências cognitivas humanas: visuais, dramáticas, lógicas, emocionais, gastronômicas etc. A abordagem é mais integral, abrange todas as maneiras de ser e fazer e não estabelece hierarquias entre o passado e o presente, o que permite relacionar-se melhor com o outro, com quem não é como eu. A ação cultural tem uma vantagem que a diferencia das iniciativas da modernidade: não se movimenta segundo compartimentos autônomos (arte, emprego, lazer, educação, mercado, direito, segurança etc). Seus gestores operam em complexas cadeias de articulação, possibilitando a intersectorialidade e a abertura da arte e da cultura a novas linguagens e narrativas (YÚDICE, 2014).

Um projeto de ensino de cinema para juventudes da periferia contribui para retirada da aura que o cinema possui de arte requintada voltada para as elites e as classes médias. Posto que na atualidade se expressar utilizando imagens e sons estão ao alcance de todos que possuam câmeras portáteis (incluindo as instaladas nos telefones móveis), computadores ou tablets e quaisquer pessoa que possua acesso as tecnologias torna-se de receptor a produtor de suas próprias narrativas.

Silva (2011), no artigo *Cinema da Periferia, Cinema na Periferia*, fala do “aspecto comunitário” dos projetos que levam o cinema para a periferia, reiterando que,

Não se trata de apenas passar um filme, mas de conquistar as pessoas para a iniciativa e levá-las a refletir sobre a própria condição social. Os indivíduos não são concebidos como passivos, isto é, restritos a assistir ao filme, mas enquanto seres pensantes capazes da reflexão consciente (SILVA, 2011, p. 14)

O filme é o instrumento que leva as pessoas a refletirem sobre suas próprias realidades e a produção audiovisual é o meio utilizado para criar novas formas de representações e estéticas. Essa análise põe em cheque as afirmações que as pessoas fora dos circuitos tradicionais culturais, presentes nos grandes centros urbanos e distantes da periferia, são capazes de se constituir sujeitos críticos. Para Freire (2005. p.139) “o mundo encurta, o tempo se dilui. [...] Tudo muito rápido. Debater o que se diz, o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”.

Zanetti (2010. p. 88) observa que as produções audiovisuais desenvolvidas nas periferias objetivam proporcionar o direito ao discurso “como parte das estratégias de posicionamento simbólico no campo social” que coadunam com os posicionamentos “dos direitos humanos, da cidadania e da democratização dos meios de comunicação” promovendo “igualdade de acesso aos bens culturais em geral (em específico do campo do audiovisual)”.

Projetos de ensino de linguagem audiovisuais como os da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu possibilitam aos estudantes uma fusão entre o concreto vivenciado em suas realidades e de suas cidades o abstrato representado pela cultural imaterial, que começam a manipular em contato com as novas tecnologias que potencializam as “possibilidades de olhar”. Pires (2010. p. 286), no artigo *A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis intersecções entre comunicação e educação* observa que os alunos “numa produção midiática, criam representações de seu próprio grupo em suas histórias, como forma de definir identidades e de negociar amizades, o que evidentemente envolve trabalho coletivo.

Promovendo rupturas nas fronteiras entre o cinema e o audiovisual, a Escola Livre de Cinema oferece cursos de audiovisual para crianças e adolescentes da periferia, traz para as/os estudantes toda a “aura do cinema”, mais distanciados de suas realidades devido as suas dificuldades de acesso, embora o audiovisual esteja presente em seu dia a dia, por meio das tecnologias que aproximam o áudio e o vídeo de seus cotidianos. Enquanto os filmes estão presentes em suas realidades, através das mídias vendidas nos camelôs, os filmes veiculados nas televisões, no Youtube e as possibilidades de criação de filmes, clips com a manipulação do celular.

2.1 PRODUÇÃO CULTURAL E/NA PERIFERIA

Define-se Produção Cultural como o planejamento, a elaboração e a execução de projetos e produtos culturais, considerando critérios artísticos, sociais, políticos e econômicos.

Dissertar sobre produção cultural é difícil, pela multiplicidade de assuntos que o título evoca e pela complexidade que esse termo adquire quando relacionamos produção cultural à periferia, complexidade atrelada à questão sobre a existência e reconhecimento das produções culturais periféricas ligadas às dificuldades no fomento à cultura e ao financiamento.

De acordo com o Dicionário Crítico de Política Cultural de Coelho (2012):

Os produtos culturais como aqueles que expressam ideias, valores, atitudes e criatividade artística e que oferecem entretenimento, informação ou análise sobre o presente, o passado (historiografia) ou o futuro (prospectiva, cálculo de probabilidade, intuição), quer tenham origem popular (artesanato), quer se tratem de produtos massivos (discos de música popular, jornais, histórias em quadrinhos), quer circulem por público mais limitado (livros de poesia, discos e CDs de música erudita, pinturas). “Embora desta definição participem conceitos vagos, como Ideias” e “criatividade artística”, ela exprime um consenso sobre a natureza dos produtos culturais (COELHO, 2012, p. 317).

Hall (1997. p. 344), no artigo *A centralidade da cultura*, discursa sobre a importância que a cultura assume no contexto mundial a partir do século XX e de sua relevância em todas as sociedades, em um mundo globalizado, no qual os modelos políticos e sociais das décadas anteriores são ao mesmo tempo esquecidos e em outros assumem novas facetas (aumento do fundamentalismo religioso no Brasil) na proporção que as tecnologias evoluem e transitam em espaços reais e virtuais. Para o autor esses “novos sistemas nervosos enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (HALL, 1997. p. 344).

A cultura e conseqüentemente os produtos criados para difundi-la tem possibilitado uma intersecção de espaços diversificados, exemplificadas pelas relações entre a academia e a sociedade civil, que se unem por meio das tecnologias da informação, uso de câmeras de vídeo, celulares, tablets que usados em espaços antes relegados ao esquecimento começam a potencializar seus discursos na proporção que ampliam seus territórios de participação. No tocante a diversidade cultural, o entrelaçamento de políticas públicas que pensam a cultura, em seus múltiplos aspectos, como forma de inclusão social por meio do fomento ao acesso à produção e ao consumo de materiais audiovisuais.

Hall (1997. p. 344) considera que “a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio”. O autor reitera “que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas [...] e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”.

Costa, Silveira e Sommer (2003) amparados pelos Estudos Culturais explicam que,

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.36).

Essa metamorfose no termo cultura ocorre quando a sociedade civil integra-se aos movimentos sociais e passa a pressionar o Governo para que sejam criadas políticas públicas que promovam e financiem a produção cultural com a presença de novos atores e contextos nos cenários culturais que emergem dos espaços periféricos reconhecidos como produtores de conhecimento

Devido a mudanças no cenário nacional, impulsionadas pela política com significativas alterações na economia, obtenção de bens de consumo e o aumento de acesso à tecnologia, diversifica-se o perfil dos consumidores e das relações travadas com as novas tecnologias. Para Berino (2013. p. 22) “nos últimos anos, na esfera do consumo, dos usos práticos e cotidianos dos objetos, quem antes era, sobretudo, retratado nas imagens, passam a ser também seu produtor, realizador e distribuidor”.

Com essas rupturas nos modelos sociais reconfiguram-se os papéis de emissor e receptor das mensagens, e os meios pelas quais elas circulam, possibilitando novas formas de inclusão social e cultural.

Em 2004 foi elaborado o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva estabelecendo os Pontos de Cultura, efetivados na administração do Ministro da Cultura Gilberto Gil e em 2005 é decretada a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Nesse ambiente, tendo os Pontos de Cultura como principal política cultural expressa. Rubim (2005) analisa que

O ministério deixe de estar circunscrito à cultura culta (erudita) e abra suas fronteiras para outras modalidades de culturas: populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; de orientações sexuais; das periferias; da mídia audiovisual; das redes informáticas (RUBIM. 2005, p. 195).

A partir da compreensão da cultura como elemento pertencente a todas as classes sociais, não restritas somente as classes mais privilegiadas, começam a ser implementadas medidas que visavam o fortalecimento e empoderamento das iniciativas culturais populares.

Segundo informações do site Cultura Viva (<http://www.vivaculturaviva.org.br/index.php?p=2&v=2&prt=1>), o programa “traz, implícito, um movimento estratégico de interação e repactuação social e política [...] pavimenta o caminho de reaproximação e repactuação entre os vários Brasis”. Tendo “o compromisso de

“desesconder” o Brasil dos próprios brasileiros, articulando cidadania, cultura e educação em ações que visam incentivar, promover e preservar a cultura brasileira em toda a sua diversidade.

2.2 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: CINEMA DE PERIFERIA

Cinema de Periferia é a designação usada para nomear as produções audiovisuais elaboradas nas favelas e periferias das cidades brasileiras, que compreende a criação de filmes curtas-metragens, animações e documentários desenvolvidos por grupos culturais, coletivos de arte e escolas de produção audiovisual.

A partir das mudanças sociais e econômicas ocorridas entre o final da década de 90 e início de 2000 tem se desenvolvido um entrelaçamento entre o campo do audiovisual, os movimentos sociais, coletivos artísticos, grupos culturais e sociedade civil com a promoção de inúmeras oficinas de inclusão digital e audiovisual (voltadas especificamente para jovens das classes populares). Esses cursos passam a ser oferecidos em organizações não governamentais e instituições públicas.

Zanetti (2010, p. 90) define a produção audiovisual periférica como:

Uma determinada constelação de discursos, por vezes convergentes, por vezes dissonantes, produzidos no contexto de núcleos de produção audiovisual das periferias que contribuem para conformar uma rede de articulação do audiovisual em favelas, periferias e outros espaços relacionados, quase sempre com base no pressuposto da auto-representação e do direito à expressão através do audiovisual (ZANETTI, 2010, p. 90).

Um dos objetivos do cinema produzido na periferia é criar uma representação positiva dos territórios e de seus habitantes apartada dos conceitos preconceituosos difundidos na televisão e nas mídias hegemônicas, propiciando a criação de uma rede de criação artística que integra membros de várias comunidades, de grupos culturais diferentes promovendo a democratização da cultura e do uso das novas tecnologias digitais. Na década de 2000, com as mudanças ocorridas no contexto político, cultural e social do país, são criadas políticas públicas denominadas políticas culturais para o fomento da produção audiovisual brasileira. Souza (2012) no artigo *O audiovisual nas periferias brasileiras: fatores para o desenvolvimento da produção*, explica que os

Fatores que permitem o surgimento da produção audiovisual periférica estão ancorados: nas políticas culturais empreendidas nos últimos dez anos, tanto no

âmbito municipal quanto federal; no desenvolvimento das tecnologias digitais, que permitiu o acesso aos meios de produção e, por fim, nas novas propostas de políticas de representação, que tentam se distanciar da ideia dos espaços periféricos como locais exclusivos de insegurança, perigo e violência (SOUZA, 2012, p. 114).

Com a criação dessas leis, surge um terreno fértil para o surgimento de escolas de produção audiovisual em várias cidades brasileiras e Nova Iguaçu, cidade da Baixada Fluminense, torna-se a primeira escola da região a ter uma escola de cinema. A produção audiovisual desenvolvida pela Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu visa à busca pela afirmação de uma identidade periférica produzida em Nova Iguaçu que diferentemente das periferias de outras áreas e das favelas do Rio de Janeiro coexiste deslocada das mídias hegemônicas, uma vez que os produtores não acessam os mesmos espaços culturais e circuitos presentes na capital que são mais próximos dos que tem a possibilidade de por meio de um transporte mais barato estar dentro das áreas culturais da cidade. Uma das possíveis explicações para o fato deve-se a fatores econômicos que empurram os indivíduos das camadas populares para as áreas mais desfavorecidas da cidade dificultando seu trânsito dentro dos espaços considerados culturais.

Esses descentramentos da arte ser produzida na capital e distribuída entre as periferias ocorrem com a implantação de uma escola de produção audiovisual em um distrito na Baixada Fluminense, afastado do centro do Rio de Janeiro que detêm altas taxas de analfabetismo e baixos índices de desenvolvimento humano, na qual as/os estudantes das classes populares têm a possibilidade de aprenderem sobre arte, filmes e técnicas audiovisuais e tem a oportunidade de criarem representações sobre seus cotidianos e espaços.

A escola tem desenvolvido uma rede de contatos com outras redes culturais como o Cineclubes Mate com Angu, o Cineclubes Buraco do Getúlio e o Departamento de Vídeo e Cinema da UFF, criando metodologias aplicadas nas oficinas, promovendo eventos culturais como os cineclubes, utilizando a internet como plataforma de divulgação de seus produtos audiovisuais e inserindo em seu repertório novas formas de fazer artístico. Vianna (2006), em seu artigo *Paradas do Sucesso Periférico*, observando os produtos culturais desenvolvidos na periferia, admite

Sem que o centro nem notasse, a periferia inventou culturas digitalizadas que podem muito bem vir a indicar caminhos para o futuro do centro, que não parece conseguir desenvolver por si próprio nenhum "plano de negócios" consistente para lidar com a nova realidade tecnológica. As periferias das cidades inventam com velocidade impressionante novos circuitos culturais, e novas soluções econômicas – por mais precárias ou informais que sejam – para dar sustentabilidade para essas invenções. De certa forma, essa economia artística informal é produto de uma inclusão social

conquistada na marra, quando a periferia deixa de se comportar como periferia, ou deixa de conhecer o "seu lugar", o lugar que o centro desejava que para sempre ocupasse (o lugar daquele que sempre espera ser incluído, que sempre acha que é do centro que virá sua libertação). Não é mais o centro que inclui a periferia. A periferia agora inclui o centro. E o centro, excluído da festa, se transforma na periferia da periferia (VIANNA, 2006, p. 5-6).

A produção audiovisual com suas multiplicidades de linguagens possibilita a criação de uma teia que integra vários profissionais, responsáveis desde a produção até a divulgação de eventos em espaços físicos e virtuais.

O cinema de periferia parece articular uma rede que envolve não apenas formadores e realizadores de audiovisual, mas também um conjunto de iniciativas voltadas para a exibição e circulação desses produtos, seja através de festivais e mostras, seja através de plataformas online de disponibilização de vídeos (ZANETTI, 2010, p. 15).

A produção audiovisual desenvolvida pelos estudantes da Escola Livre de Cinema produz novos modelos de produtos culturais (videoartes, instalações de arte, curtas e documentários) que dialogam com a contemporaneidade mostrando os valores estéticos, culturais e morais dos moradores de Nova Iguaçu e adjacências. Criando discursos que afirmam a identidade e a resistência dos moradores e das localidades, contrapondo-se a unificação e repetição do discurso proposta pelo cinema hegemônico que retrata os indivíduos da periferia por meio de caricaturas e de forma a proliferar preconceitos sobre determinadas áreas da cidade.

Influenciados por coletivos como o Mate com Angu com quem mantém parceria, a escola propõe por meio de seus produtos culturais novas formas de imagens e visualidades que dialogam com as referências de artistas da contemporaneidade como Andy Warhol, Ligia Pape e Emma Benany para construção de estéticas que representem novas dimensões das obras de arte que se conectem com seus espaços de sociabilidade.

Durante as oficinas que precederam a mostra da Videoinstalação *Quero Ser*, que foi exposta entre 31 de agosto a 15 de setembro de 2013, no Cinema Odeon, as escolhas discentes pelos artistas apresentados durante as aulas nortearam-se pela identificação com as obras, pela visualidade e as possibilidades de intersecções entre seus cotidianos e as obras retratadas. Luana Pinheiro, produtora da Escola Livre de Cinema, em entrevista na matéria *Jovens da Baixada fazem releitura de grandes artistas*, publicada no jornal O Globo no dia 23 de maio de 2013, afirma que os próprios estudantes decidiram criar a partir de suas leituras das obras esquivando-se de fazer cópia. Essa escolha originou o nome da exposição *Quero Ser*.

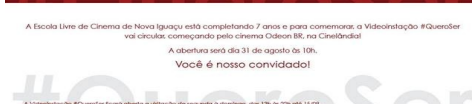
Segundo cartaz da mostra, o nome *Quero Ser* surgiu na escola a partir da percepção que cada aluno trazia em si o desejo de experimentar, de criar como artista. Por isso, investiu-se na ampliação do repertório artístico e cultural desses jovens, colocando-os no papel de agentes criadores. “E eles passaram a perceber suas práticas cotidianas como potências artísticas e, logo, como material expressivo”, diz o texto de apresentação da mostra.

Imagem 6: Convite para



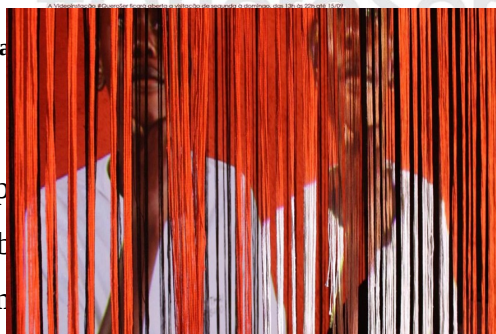
Escola Livre de Cinema

Imagem 7: Alunas da Escola pos



ervo da Escola Livre de Cinema

Ima



03

A videoinstalação p... cotidiano, desse intercâmb... vídeos com imagens de har... temas arte, performance e... s, tigelas de água colorida, s.

Na reportagem intitulada *Jovens da Baixada fazem releitura de grandes artistas* (2014, p.13) a produtora conta que inicialmente os estudantes não queriam ser mostrados nos vídeos, mas que durante o processo criativo, a resistência inicial foi vencida e os alunos foram se integrando ao trabalho artístico.

2.3 PERIFERIA

Para Camargo (1976. p.25) o conceito periferia “surge no cenário urbano o que será designado ‘periferia’: aglomerados clandestinos ou não, carentes de infraestrutura, onde vai residir mão de obra necessária para o crescimento da produção”. O termo surge para descrever o processo de urbanização ocorrido nos grandes centros urbanos brasileiros e nomear as áreas mais afastadas do centro urbano designadas para a habitação das populações das classes populares.

São considerados periferias os bairros e cidades-dormitórios onde imperam habitações de cidadãos desfavorecidos. A partir da década de 90, a periferia adquire relevância na produção audiovisual brasileira com “uma sucessão de proposições que reelaboraram o lugar das periferias e favelas no universo virtual do que é visível, lócus privilegiado da sociedade contemporânea” (HAMBURGER, 2007. p 117).

Com a tomada de evidência da cultura periférica, as/os próprias/os moradoras/es das áreas começam a produzir suas manifestações artísticas e culturais, que passam a ser nomeadas de “cultura periférica”, definida por Nascimento (2011) como:

Conjunto simbólico próprio dos membros das camadas populares, que habitam em bairros periféricos; quanto a produtos e movimento artístico – cultural por eles protagonizados. Junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguagens e vestimentas (NASCIMENTO, 2011, p 24).

No artigo *Os novos antropófagos* a autora cita o famoso poeta Sérgio Vaz que afirma:

A periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir à voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros (BRUM, 2007, p. 1).

Com a popularização da internet, da difusão do audiovisual e a implantação de escolas de audiovisual nas comunidades a periferia se transforma, usando as imagens para retratar o que antes era ouvido nas letras de músicas como o funk, o rap e o samba. Para Zanetti (2010, p. 15) quando os indivíduos da periferia apropriam-se dos meios de produção audiovisual assumem a perspectiva de tornarem-se protagonistas de seu próprio discurso “que existe tão-somente no plano do simbólico – muito embora sejamos fatos do cotidiano vivenciados no contexto real a matéria-prima das representações construídas em torno dessas periferias”.

É nesse contexto que as periferias e favelas emergem no âmbito da produção midiática, tornando-se não apenas consumidoras e espectadoras de narrativas ficcionais e documentais do cinema e da televisão, mas também suas personagens principais e, muitas vezes, seus próprios agentes criadores (ZANETTI, 2010, p.15).

Nesse protagonismo, os indivíduos têm a possibilidade de criar suas representações e espaços artísticos que mesmo não sendo visibilizados pelos meios de comunicação hegemônicos, tem a possibilidade de tirar os indivíduos da marginalidade e invisibilidade que envolve os que vivem na periferia e tem suas realidades mostradas sempre em contextos desfavoráveis e subalternos. Magnani (2006) falando sobre a produção periférica pondera:

É assumida, com uma conotação positiva, enfatizando não só a carência, mas o pertencimento, há aí uma certa visão propositiva, segundo qual “ser da periferia” significa participar de um certo ethos que inclui tanto uma capacidade de enfrentar as duras condições de vida, como pertencer a redes de sociabilidade, a compartilhar gostos e valores. Essa conotação aparece de forma mais contundente na noção de “quebrada”, que significa localizá-lo numa rede bem concreta de pertencimento, e ao mesmo tempo como participante de uma condição geral de vida (MAGNANI, 2006, p. 35).

Mostrar as potencialidades da periferia, subtraindo de suas fragilidades é a mola propulsora de ebulição de suas obras é um dos traços mais marcantes das produções em que a área é utilizada como recurso estético que potencializa os discursos.

Na animação *A Fofqueira*, filme produzido e dirigido em 2006 durante a Oficina de Animação pelos alunos da Escola Municipal Ana Maria Ramalho, é utilizada a técnica de criação de bonequinhos de massa para contar a história de uma vizinha que fica durante o dia e a noite no portão comentando sobre a vida dos moradores do bairro até que é surpreendida por um cachorro falante que a repreende pelos seus hábitos e a ataca até que ela promete que nunca mais falará da vida dos outros. No filme são pregnantes as referências aos elementos das tradições culturais orais presentes nas histórias contadas pelos avôs e avós das/os discentes, oriundas/os de regiões rurais, em que os animais tomam vida para que o protagonista mude sua conduta.

No videoclipe *O jardim das horas – O homem moderno*, produzido na *Oficina de Videoclipe para Youtube* de 2011, são mostradas imagens de uma oficina de desenhos intercalados de cenas de filmes com fatos históricos e espaços da cidade em movimento enquanto são confeccionados cartazes com as palavras paz em imagens que se sobrepõem narrando os danos que os homens provocam na natureza. No término do vídeo os jovens que aparecem encapuzados sem rosto rasgam os cartazes produzidos simbolizando os apelos não respondidos para melhorias nos modos de vida no planeta.

O videoclipe dialoga com as questões do meio ambiente enquanto a cidade de Nova Iguaçu é mostrada como espaço de interlocução que dialoga com os anseios da juventude sendo ao mesmo tempo cenário e personagem da narrativa.

No vídeo produzido pela Oficina de Videoarte de 2014, intitulado *Coleção Vídeo Arte*, os alunos foram instigados a produzirem filmes de 30 segundos em que os elementos, imagens, pessoas são filmados seguindo a proposta de registrarem os personagens de Austin. Nele surgem vídeos, imagens da estação de trem, mototáxis, trabalhadores ambulantes, cenas que pertencem nos cotidianos das juventudes que, filmados e publicados no Youtube,

mostram o panorama social, histórico e cultural da cidade demonstrando as potencialidades e estratégias de seus moradores.

2.4 CORPO: PRODUTOR DE LINGUAGENS

*Janela sobre o corpo.
A Igreja diz: O corpo é uma culpa.
A Ciência diz: O corpo é uma máquina.
A Publicidade diz:
O corpo é um negócio.
O Corpo diz: Eu sou uma festa.*

(GALEANO, 1994, p.78)

Na contemporaneidade há uma pluralidade de imagens sobre o corpo e suas possibilidades de intervenções estéticas, cirurgias de redesignação sexual, a utilização do corpo nas mídias na veiculação de bens de consumo, comercialização de roupas, bebidas e uma superexposição de corpos nas redes sociais com a multiplicação de novas tecnologias da informação e comunicação.

Quando o indivíduo olha um corpo através dos sistemas de circulação dos sentidos no grupo cultural, ele vai interpretar esse objeto ou evento como um “corpo” (humano) e não com um amontoado de linhas, formas, pedaços, cores, cheiros, etc., como se não fosse um caos de informações. Um “corpo” é uma construção social e cultural, cuja representação circula no grupo, investida numa multiplicidade de sentidos. Esses sentidos por vezes reafirmam, por outras se ampliam ou remodelam e por, outras ainda, enxugam ou, mesmo, desaparecem. Mas de qualquer forma, as representações se formam de acordo com o desenvolvimento humano num dado contexto sócio-histórico (PERUZZOLO, 1998, p. 86).

A definição de corporeidade está ligada ao uso do termo a partir do olhar da Filosofia inserindo o corpo biológico, ou seja, a corporeidade está atrelada a junção entre a mente (intelecto) ao corpo. A relação ente corpo e cultura declara que a noção de corporeidade é o aprendizado de que o corpo é um sujeito complexo e existencial.

A corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos e à aprendizagem da história – ressaltando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (MOREIRA, 1995, p. 98).

Nessa existencialidade do corpo em sua movimentação, ele cria signos e significados visíveis e perceptíveis em experiências utilizando a audição, o olfato, o tato, o paladar e a visão.

Os cinco sentidos são dispositivos para a interação com o mundo externo que têm como função receber informação necessária à sobrevivência. É necessário ver o que há em volta para evitar perigos. O tato ajuda a obter conhecimentos sobre como são os objetos. O olfato e o paladar ajudam a catalogar elementos que podem servir ou não como alimento. O ouvido registra ondas sonoras que se formam por variações na densidade do ar, variações que podem ser captadas pelas deformações que produzem certas membranas. [...] Os sentidos são sensores cujo desígnio é perceber de modo preciso, cada tipo de informação (SANTAELLA, 2001, p. 70).

Em sua análise, a autora de *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, observa a importância dos sentidos na produção de linguagens e da contribuição de cada um deles na apreensão das mensagens.

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente (FREIRE, 2006, p. 92).

Vigarello (apud SOARES, 1978, p. 17) afirma que “corpo [...] é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus braços”. Utilizando como premissa essa observação, questiono-me como o corpo, no caso os corpos das/os estudantes da Escola Livre de Cinema, são utilizados no ensino de técnicas audiovisuais?

Segundo informações do site da Escola Livre de Cinema partindo de uma série de exercícios: “construção de abecedário a partir” de referências e memórias ligadas a dança, minuto Lumière, produção de fotografias utilizando a técnica “LightingPainting, etc.” que objetivam “apresentar a câmera e suas possibilidades de captação de luz; e para a prática de iniciação à consciência corporal a partir das ideias de relaxamento, conscientização dos ossos, do peso do corpo e ativação da imaginação”.

Nesses exercícios que mesclam o aprendizado de teorias subjacentes a linguagem audiovisual, uso da câmera, novas tecnologias digitais, preceitos de Laban e o uso do corpo em suas potencialidades de gestos, tocarem a si e ao outro, o exercício do olhar e a discussão sobre os cotidianos das/os alunas/os, para, a partir desses referenciais, a construção de uma videoinstalação. Travando um contraponto com a educação formal em que o corpo deve ser educado para atender as demandas comportamentais da escola e não para desenvolver o lúdico nas crianças e jovens.

As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental (GONÇALVES, 2007, p. 32).

Abordando as utilizações do corpo no currículo escolar, Louro (2004) destaca “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos” (LOURO, 2004, p. 130).

Para Nobrega (2005, p. 600), “nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo”. A autora reitera que nos esquecemos de nos relacionarmos com nossos próprios corpos privilegiando a razão sem corpo”. Essa “razão sem corpo” muitas vezes não dialoga com as necessidades da corporeidade.

Para Arruda (1988, p.2) “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças”.

E contextualizando sua reflexão, afirma que as instituições, entre elas a escola,

Em uma palavra [...] dissocia o poder do corpo; [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2007, p. 11).

Nos ambientes escolares são comuns regras sobre o modo correto que os estudantes devem falar, se sentar, se movimentar; precisam evitar correr pelos corredores na hora do intervalo, falar somente quando são solicitados pelos docentes e ficarem a maior parte do tempo aguardando instruções.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 14).

Lembrando suas vivências discentes a autora afirma que a escola condiciona os corpos infantis e juvenis a uma série de comportamentos disciplinadores entre eles o “silêncio”, ao “modelo de fala” que visa tornar a/o educanda/o apta/o às vivências no ambiente escolar.

Enquanto nas escolas formais e noutros espaços institucionais o corpo é educado para se integrar aos ambientes e a corporeidade é evitada, na Escola Livre de Cinema a corporeidade – entendida como as múltiplas possibilidades de experimentação e criação estética e artística com o corpo – é um dos elementos-chave utilizados nas metodologias desenvolvidas nas oficinas.

A partir de observações de como as crianças e jovens trabalhavam seus corpos nas oficinas de vídeos e nas produções audiovisuais – inicialmente vídeos de animação e documentários –, foram se expandindo as áreas de interesse de experimentações estéticas da escola trazendo outras oficinas como as de dança e música que objetivam a criação de vídeo-artes.

2.5 PALAVRA

As palavras e as imagens, quer se queira ou não, revezam-se, interagem, complementam-se e esclarecerem-se com uma energia revitalizante, enfim, nutrem-se e exaltam-se umas as outras. Quanto mais se trabalham com imagens, mais se gosta de palavras (JOLY, 1996, p. 133).

Na concepção da autora, existem proximidades entre as palavras e as imagens de modo que muitas vezes elas se complementam. Pensarmos na utilização do termo palavra, em múltiplas vozes, aproxima-nos de um de seus significados mais utilizado – o discurso, sua enunciação e produção. O poeta Borges (2010. p.56) na obra *O outro, O mesmo*, afirma que “as palavras são símbolos para a linguagem, memórias partilhadas. Se usam uma palavra, então vocês devem ter alguma experiência do que essa palavra representa”.

Na concepção de Foucault (1970, p. 35) “em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”. Entendemos a fala do autor mencionando o quanto as liberdades em nossa sociedade são cerceadas e em decorrência dessa vigilância não temos direito a livre expressão de nossos pensamentos. Essa restrição acentua-se quando atribuímos novos significados às palavras e a elas associamos imagens e contextos diferentes dos mostrados nas mídias hegemônicas.

Para Foucault,

Discursos são então práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falamos e consistem em regras de formação historicamente específicas que determinam a diferença entre enunciados bem formados gramaticalmente e “o que é de fato dito” em lugares e tempos particulares (FOUCAULT, 1991^a, p. 63).

Refletindo sobre a frase de Foucault questiono-me como a produção audiovisual da Escola Livre de Cinema constrói seus discursos? Esses mostram as representações hegemônicas ou cria novos parâmetros? Como são reescritos os enunciados a partir das construções artísticas desenvolvidas pelas/os jovens? Quais as relações entre o uso da palavra enquanto significante imagético na produção dos audiovisuais?

O cinema tornou-se um discurso ao se organizar como narrativa e produzir, assim, um conjunto de procedimentos significantes conforme o autor a verdadeira analogia entre cinema e linguagem dizia respeito a natureza sintagmática comum. Ao movimentar-se entre uma linguagem a outra, o cinema transforma-se em linguagem. [...] Tanto a linguagem quanto o cinema produzem discursos por meio de operações paradigmáticas. A linguagem seleciona e organiza fonemas e morfemas para formar orações, o cinema seleciona e organiza imagens e sons para formar sintagmas, isto é, unidades narrativas autônomas nas quais os elementos interagem sistematicamente (METZ apud STAM, 2003, p. 134).

A partir do entendimento do cinema como forma de linguagem, proposto por Metz, concebemos a produção audiovisual como construto desenvolvido através da mescla dessas linguagens. E nada sintetiza melhor a linguagem que a produção de documentário.

No início de suas atividades a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu tinha como carro-chefe de suas atividades a produção de curtas-metragens e documentários. Essas produções que possuem linguagens e narrativas diferentes aos poucos foram potencializadas com a participação das/os alunas/os e da comunidade, inicialmente Miguel Couto, que passa a ser retratada tornando-se figura central nos filmes.

Segundo o Dicionário Aurélio (2010, p. 273) um curta-metragem ou curta é “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária,

geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico”. No artigo *Produções curtas, médias e longas*, Grazinoli (2014, p.1) afirma que “o curta-metragem é um espaço para experimentar linguagens e descobrir novos talentos. É uma oportunidade de vivenciar uma produção cinematográfica e acumular “quilometragem” de experiência. Nesse espaço de experimentação de linguagens, a produção audiovisual retoma aos primórdios do cinema em que as produções duravam trinta segundos.

2.6 TERRITÓRIOS CULTURAIS

Couto (2003 p. 150) em um de seus famosos versos diz “Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu de bandeiras, mas só há duas nações: a dos vivos e a dos mortos.”. Nesse fragmento presente no prefácio do livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, o autor mostra em sua escrita poética a presença de espaços segregados, diferenciados por símbolos visuais (bandeiras) que demarcam os territórios, produzindo segregações, com que ele se insurge, afirmando metaforicamente que só a vida e a morte nos separam.

Em 2007, o documentário *Nunca fui, mais me disseram*, conta de forma divertida as impressões de moradoras/es da Zona Sul sobre as/os habitantes da Baixada Fluminense. Durante a narrativa do filme há entrevistas em que habitantes de vários pontos do Rio de Janeiro, mais especificamente Zona Sul, são indagados sobre a Baixada Fluminense. *Quão longe da Zona Sul se encontra a Baixada Fluminense? Será que longe é suficiente para que uma região não possa conhecer a outra? Quais as barreiras (in)visíveis que impedem uma aproximação?* As questões provocadoras em que as/os personagens/entrevistadas/os tecem diferentes opiniões sobre a Baixada, suas realidades, as/os moradores mostra o quanto a manipulação da mídia alimenta o imaginário negativo sobre a região, desconhecida e ignorada pela maioria das pessoas.



Imagem

eram.

Na foto de capa do vídeo *Nunca Fui Mas Me Disseram* há uma paisagem do Cristo Redentor – cartão postal da cidade do Rio de Janeiro considerada a oitava maravilha do mundo – e um trem da empresa Supervia. As duas imagens distanciadas na foto simbolizam as fronteiras que demarcam as distâncias entre a cidade e os territórios que só são aproximados pelo transporte público. Distâncias geográficas e culturais que permitem a organização de várias representações em torno de um ou de outro espaço.

O média-metragem *Nunca Fui Mas Me Disseram* foi produzido como projeto final por alunas/os do curso de graduação em Produção Cultural do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ) de Nilópolis.

Sendo moradora da Baixada Fluminense, imediatamente lembrei-me da narrativa do livro *Orientalismo*, em que o autor faz uma crítica ao retrato que o Ocidente forjou do Oriente, gerando uma série de representações que descrevem o Oriente como atrasado, sujo, ruim e de como as culturas existentes na localidade eram inadequadas e aos poucos aniquiladas em prol de um avanço que só o colonialismo europeu poderia

O campo de ação do orientalismo correspondia exatamente ao campo de ação do império, e foi essa absoluta unanimidade entre os dois que provocou a única crise na história do pensamento ocidental sobre o Oriente e nas suas tratativas com este. E a crise continua até hoje (SAID, 2003, p. 113).

Partindo dessa comparação, faço algumas considerações sobre a Baixada Fluminense. A área é composta de treze municípios extremamente populosos, concentrando 20% da

população do estado do Rio de Janeiro, esses habitantes trabalham na capital e utilizam meios transportes públicos: ônibus coletivos, metrô e trens urbanos e vans particulares que realizam o trajeto entre o centro e os municípios do Grande Rio.

A maioria dos residentes da localidade trabalha no centro e na zona sul, área nobre as capital do estado, saem de casa muito cedo e dormem em suas residências, o que popularizou o termo cidade-dormitório para designar os municípios da periferia fluminense.

A designação cidade-dormitório foi cunhada por Goffman (1963. p. 60-61) no livro *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, para nomear indivíduos que não eram completamente inseridos na sociedade como ele afirma ao conceituar “estigma – situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.”

Para Goffman (1963. p. 78) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. A partir desses conceitos são definidos os espaços que cada um dos indivíduos ocupam dentro da sociedade, tendo em vista sua inserção nos espaços mais valorizados e os desvalorizados das cidades e como são os moradores de territórios fora dessas fronteiras imaginárias que delimitam as atuações em esferas governamentais de fomento a cultura e acesso a bens de consumo, lazer, urbanização e outros equipamentos.

O autor afirma que a pessoa estigmatizada possui duas identidades: uma real e uma virtual. A identidade real é o conjunto de categorias e atributos que uma pessoa prova ter; e a identidade virtual é o conjunto de categorias e atributos que as pessoas têm para com o estranho que aparece a sua volta, portanto, são exigências e imputações de caráter, feitas pelos normais, quanto ao que o estranho deveria ser.

A partir dessa denominação *cidade-dormitório*, os indivíduos da Baixada Fluminense são vistos como fornecedores de mão de obra desqualificada e de baixo custo para o Centro do Rio e adjacências, uma vez que a Baixada Fluminense tem um alto percentual de trabalhadores de baixa escolaridade como mostrado nos dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2012, que mais de 50% da população acima dos dez anos de idade, não tem instrução ou não completaram o Ensino Fundamental.

A área até a década de 1990 possuía em seus domínios um grande percentual de crimes e era considerado o “locus da violência”, uma das zonas mais perigosas do estado do Rio de

Janeiro. Esses índices de violência criam uma imagem da Baixada Fluminense como um conjunto em que:

As casas mal construídas e não acabadas, a inexistência de serviços e aparelhos urbanos essenciais, a função de “dormitório” desses municípios e o controle que traficantes e “matadores” exercem em grande parte dos bairros populares baixadenses, torna esta região um lugar socialmente bem próximo das favelas brasileiras (MONTEIRO, 2001, p. 14).

Esses dados propiciam uma representação da Baixada Fluminense “como local de falta ou de carência cultural – termo que costuma operar uma síntese das fragilidades em saúde, educação, habitação e, a reboque, sugerir como inadequados os hábitos e atitudes de seus moradores”. (PASSOS, DANTAS, MELLO, 2013. p. 34), atrelado aos baixos índices de desenvolvimento humano nos municípios e distritos que compõem a região e a pouca quantidade de instituições que promovam e dialoguem com as multiplicidades culturais fluminenses. Endosso a importância da promoção do diálogo pois o território é uma área que concentra uma riqueza de manifestações folclóricas e populares (blocos tradicionais de Carnaval, Escolas de samba, Folia de Reis, etc.) que por não serem valorizadas acabam desaparecendo.

Na metodologia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu o território é um dos elementos mais importantes utilizados, que assume a centralidade por ser o lugar de circulação, convívio e permanência das/os estudantes, que se torna um espaço que ambienta e, por meio das falas das pessoas entrevistadas, corporifica-se em lembranças e imagens. Essa intencionalidade da escola de referenciar em todos seus produtos culturais o território provocou-me para os seguintes questionamentos.

Como uma escola de audiovisual funcionaria dentro de um território limitado pelo distanciamento geográfico? Por que Austin foi escolhida como nova sede da escola? Como as crianças e jovens da escola vêem a cidade? Como a arte pode ressignificar o território? Quais são os potenciais estéticos do território no fazer artístico?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, recorro à fala de Anderson Barnabé, em entrevista ao Instituto Oi

A ideia da Escola Livre de Cinema é fazer com que o nosso aluno perceba o seu território a partir do que tem não o contrário. Penso que, ao fazer com que ele entre em contato com o outro, com o território do outro, vamos conseguir potencializar ainda mais o olhar para o próprio território [...] nesse sentido, criar um novo

território através do contato com novos saberes, na busca de novos horizontes e parcerias (STROZENBERG, 2014).

Estão contidas no discurso de Barnabé duas assertivas: o conhecimento das/os estudantes das realidades que circundam a Austin e adjacências, presente nas ausências, presentes no território explicitadas pelos que “não tem”, e a tentativa por meio da cultura e da aquisição de novos conhecimentos que em junção com os trazidos pelos alunos possibilitarão uma ressignificação desses espaços.

A concepção de território utilizada na Escola Livre de Cinema intercala a utilização dos termos território e territorialidade, amplamente trabalhados por Milton Santos. Para o autor noção de “**território** condiciona a localização dos atores, pois as ações que eles operam dependem da constituição” (SANTOS, 2008, p.22). Essa concepção remete a forma como que as/os estudantes compreendem as realidades intrínsecas na cidade.

Que se opõe sistematicamente a forma com que a escola ressignifica o signo território, apropriando-se diretamente da significação da palavra **territorialidade** que “pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS. 2008. p.19)

Por meio desse fragmento de entrevista, torna-se visível a influência direta ou indireta dos conceitos freireanos na construção da metodologia e na relação entre a escola com as juventudes que se contrapõem ao modelo de educação bancária em que os discentes tornam-se meros expectadores dos conhecimentos dos professores e das instituições. Partindo dessa premissa quais as interfaces entre as aulas da Escola Livre de Cinema, o território e as produções das/os alunas/os?

Em uma das mais famosas e importantes oficinas do projeto intitulada *Coletores de Imagens*, as/os estudantes são orientados a retratar seus trajetos, de seus vizinhos, investigarem suas memórias que comporão uma produção audiovisual.

Segundo informações do site do Iguacine (<http://escolalivredecinemani.com.br/sobre/iguacine-festival-de-cinema-da-cidade-de-nova-iguacu/>), os Coletores de Imagens têm como objetivo principal gerar integração e reconhecimento territorial, através da prática do audiovisual. Os jovens saem às ruas munidos de câmeras de vídeo e máquinas fotográficas, em busca de memórias imagéticas dos

moradores da cidade, como fotografias e vídeos de família. Travam relação direta com os moradores e conseqüentemente com o seu território, gerando a produção de memória social e pertencimento. A mostra *Coletores de Imagem* exibirá os filmes que resultarão deste encontro.

Nas aulas iniciais das oficinas, os alunos são indagados sobre a cidade: Quais visões possuem de Austin? Indaguei a Diego Bion, facilitador das oficinas, sobre essa questão. O mesmo afirmou que nos primeiros contatos com a escola, a opinião dos alunos é sempre negativa, enfatizando as ausências da cidade e as diferenças entre Austin, Queimadas e Nova Iguaçu (cidades do entorno). O mesmo enfatizou que nos passeios de reconhecimento nas ruas da cidade, as/os estudantes dissertam sobre a feiura do lugar, as dificuldades dos trajetos, os odores e sons que abundam na região.

Acostumados às representações midiáticas em que a Baixada é mostrada como ambiente de desordem e violência e as imagens divulgadas como bonitas são opostas as de seus cotidianos, as/os alunas/os tem grande dificuldade de desenvolver um olhar mais atento para as belezas naturais, para as narrativas impregnadas de histórias de seus vizinhos e para as culturas existentes na área.



Imagem 10: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema.

Essas falas críticas das/os jovens possibilitam um entendimento de como os meios de comunicação por meio de suas imagens massificam as cidades e as populações da Baixada Fluminense, criando um sentimento de inferioridade e de rejeição que marcam os discursos das/os estudantes.

Im

Segundo Miranda



o social, mas, sobretudo o
é capilar, atuando no plano
a no mundo e se relaciona

Para a autora, é impossível separar na cultura imagética o espaço social do subjetivo e que ela interfere no plano sensível inferindo nas formas com que os sujeitos se relacionarão consigo e com o mundo. A produção da Escola desenvolve a possibilidade de criação de novos olhares e estéticas em que a cultura audiovisual dialogue com as imagens não sendo nem subordinado e nem dominado por elas, possibilitando que os produtos audiovisuais desenvolvidos pela Escola e seus produtores tornem-se instrumentos na gênese de estéticas que viabilizem novas formas de compreensão do mundo, e a educação por meio da arte potencializa essas ações.

Ações como essas da Escola Livre de Cinema são apoiadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, enunciando que o ensino da Arte propicia

O desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997. p. 190).



Imagem 12: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema



Imagem 13: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema

A Escola permitindo aos estudantes à concepção e criação de produções artísticas ressignifica as realidades. Os PCNs afirmam que:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular (BRASIL, 1997, p. 45)



Imagem 14: Fotografia do arquivo da Escola Livre de Cinema

CAPÍTULO 3

POR OUTRAS LENTES: DE OBJETO A SUJEITO

No terceiro capítulo teço uma breve consideração sobre as juventudes da Baixada Fluminense, utilizando teóricos Hobsbawn (1994), Dayrel (2007), Berino (2010) para a explanação do termo juventude e das mudanças ocorridas nele durante a transição das fronteiras entre as idades e na aproximação que a própria contemporaneidade nos trouxe com as relações de consumo.

Adotei o mesmo procedimento na Oficina para Educadores ministrada na ELC com os alunos de Graduação em História da UFRRJ com a inserção de um formulário de questões que criei para obter respostas das/os educandas/os que conduzissem a minha reflexão para a escrita do texto.

Na tentativa de estruturar o texto de forma concisa dividi o texto em três tópicos, juventudes e o cinema, os educandos e o cinema e audiovisual e educação em que teço algumas reflexões sobre a produção audiovisual da Escola Livre de Cinema.

3.1 AS JUVENTUDES DE AUSTIN NAS TELAS

As questões sobre juventudes tomam cada vez mais espaço em diversas áreas – educação, políticas públicas, economia, mídia – sendo analisadas e questionadas em várias interfaces que se conectam e desconectam na tentativa de construção de perfis que congreguem em suas múltiplas características uma definição do que seja ser jovem e do que são juventudes.

Segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde) a juventude é a faixa etária compreendida entre os 14 aos 24 anos. A faixa etária dos alunos participantes das oficinas de Audiovisual é de 10 a 16 anos, na tentativa de enquadramento mais pertinente que não exclua

alguns sujeitos, adoto na pesquisa o termo infanto-juvenil que abarca os indivíduos que vivem esse período entre o final da infância e o início da vida juvenil.

Hobsbawn (1994,p.144) discorre que “o surgimento do adolescente como fator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente pelos fabricantes de bens de consumo” e que “primeiro a “juventude” era vista como um estágio preparatório para a vida adulta, mas, em certo sentido, como o estágio final do pleno desenvolvimento humano”. Dayrell (2007) chama atenção ao fato que

A juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contexto históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo da história (DAYRELL, 2007, p. 28).

Reafirmada pela concepção de Margulis y Urresti (1996):

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Edad y sexo son base de clasificaciones sociales y estructuraciones de sentido. Sin embargo, es evidente que en nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatorios de la edad son crecientemente ambiguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescritos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural (MARGULIS & URRESTI, 1996, p. 14).

Para os autores há uma imprecisão nas definições entre a infância e juventude, uma vez que o termo abarca inúmeras situações relacionadas a espaços físico e cultural onde os sujeitos estão inseridos.

Na concepção de Corti; Souza (2005),

O período da juventude é marcado por dois momentos: a adolescência, como primeira fase (de 12 a 17 anos); e a juventude propriamente dita (18 a 29 anos), que se refere à fase de construção de trajetórias na entrada da vida social. Essa distinção contribui para o aprimoramento do conhecimento sobre os jovens, descobrindo suas demandas, interesses e necessidades de cada momento (CORTI; SOUZA, 2005, p.25)

O que remete ao entendimento de Berino (2010, p. 6) que sugere a utilização do termo juventudes para “indicar um campo de pesquisas que se dedica ao estudo de personagens com vivências, realizações e expectativas sobre a existência tão diferentes”. Diante do cenário em que a juventude é o espaço de vivência de inúmeros sujeitos, performatizados por seus estilos

de cabelo, roupas, acessórios e próteses, a pesquisa aproxima-se de um elemento comum a maioria dos jovens, o gosto pelo cinema.

E essa curiosidade pelo cinema os aproxima de forma, que a Escola Livre de Cinema, objeto da pesquisa, possibilita as juventudes de Austin – distrito da Baixada Fluminense – uma inserção em um novo universo representado pela escola em que são estimulados a aprender sobre cinema. Instigada pela ideia, questiono-me como os jovens que não tem o hábito de frequentarem cinemas reagem às aproximações com a sétima arte?

Duarte (2009, p. 76) considera que há um modo diferente de lidar com os filmes nas novas gerações: enquanto os mais velhos “aprenderam a ver filmes” frequentando o cinema e discutindo sobre as implicações políticas e estéticas dos filmes, os mais jovens desenvolveram a videofilia (amor ao vídeo) em que assistem a um grande número de filmes alugando-os nas locadoras e na contemporaneidade as juventudes utilizam as redes sociais e o Youtube como plataforma de assistência de filmes que podem ser baixados facilmente nos celulares smartphones, notebooks e tablets.

Recorro novamente à escrita de Berino (2010, p.156) que considera que o cinema é “um filamento juvenil. É das suas poltronas muitas histórias contadas, ou melhor, das imagens, narrativas e sons combinados que assistimos são as juventudes que aparecem replicando suas existências”. A compreensão do cinema como “filamento juvenil” proposta pelo autor, infere que as/os jovens são os elementos principais das tramas cinematográficas tendo sua imagem representada em diversificadas tramas e enredos, que remete a questão. Quais são as juventudes representadas nessas obras?

Duarte (2009) considera que:

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido. Mesmo aquelas cuja linguagem ou estrutura de significação escapam aos padrões convencionais ou que retrataram hábitos e práticas distintos daqueles com os quais estamos familiarizados podem ser bem assimilados e compreendidos por nós, pois nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativas (DUARTE, 2009, p. 44-45).

Na opinião da pesquisadora os filmes dialogam com os entendimentos que seus autores possuem do mundo, é através deles que percebemos os posicionamentos que eles sugerem por

meio da construção de imagens, planos, diálogos e narrativas desenvolvendo e criando “um modo correto” de compreensão do mundo, a autora reitera que “o cinema-indústria procurou criar uma forma de narrar que cruzasse diferentes codificações culturais de modo a tornar os filmes mais acessíveis ao maior nível de pessoas” e afirma que o “olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo heterossexual ainda é o que predomina nas convenções de representações de temáticas distintas no chamado cinema dominante” (DUARTE, 2009. p. 47).

Dentro deste contexto, percebemos que nos filmes produzidos pelo “cinema dominante” são escolhidos determinados segmentos de jovens (brancas/os, classe média, moradoras/es da Zona Sul do Rio de Janeiro) para participarem e espaços de protagonismos das narrativas e que outros que não pertencentes a esses grupos são excluídos ou representados de formas estereotipadas ou marginalizadas.

E essa mídia constituída pelo rádio, televisão e cinema impacta nas visões que as/os próprias/os adolescentes e jovens tem de si e sobre o território.

Uma relação de dominação pode ser estabelecida de diversos modos. Podemos falar de relações de dominação de gênero, relações de dominação de classe, de raça, etc. Elas também podem ser o somatório de todos esses tipos de relações de dominação. Um tipo não é mais grave do que o outro, pois, no fim das contas, o resultado de qualquer um é o agravamento do processo de exclusão, ou seja, são extraídas das pessoas seus direitos à cidadania simplesmente por pertencerem a determinada classe social, por serem de determinada raça, ou representarem um gênero específico. (ROSO et al, 2002, p. 76-77).

Essas subordinações à cidade ficam muito evidentes, nas falas das juventudes. Durante minhas entrevistas perguntei-lhes quais eram as visões que tinham sobre Austin e as cidades que o circundam, e algumas respostas foram:

A cidade é feia – Mariana

Aqui não tem nada – Adriana

Aqui não temos cinema – Maria

Não temos centro – Joana

Aquem Austin não temos poluição. Você sabia que Nova Iguaçu é a segunda cidade mais poluída do Rio de Janeiro?

Nos discursos das/os alunas/os percebemos um certo descontentamento com a cidade e com a ausência de equipamentos culturais, esportivos e a percepção da falta de estrutura da cidade. As juventudes das classes populares distantes de parecerem alienadas expressam

consciência de suas realidades sociais demonstrando serem sujeitos críticos das múltiplas realidades que os rodeiam e o contato com a Escola potencializou essas visões na proporção que os discentes tiveram a possibilidade de conhecerem outros espaços.

3.2 DO OUTRO LADO DA TELONA: VIDEOARTE

Na oficina de VídeoArte do ano de 2014, a proposta da Escola Livre de Cinema foi a construção coletiva de um produto que aglutinasse cinema, arte, música, dança e que dialogasse com as ideologias e vivências das juventudes.



Imagem 15: Fotografia do Jornal Hora H

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural de Artes e Cultura Brasileiras, “a videoarte parte da ideia de espaço como campo perceptivo, defendida pelo minimalismo quando enfatiza o ponto de vista do observador como fundamental para a apreensão e produção da obra”. Na concepção de Arlindo Machado (2007)

Ao perceber a imagem eletrônica como suporte de criação, em meados dos anos 70, uma geração de artistas inaugurou no Brasil uma práxis criativa, que elegeu o vídeo linguagem de experimentação. Nesse período embrionário, a referência eram as artes conceituais e a bodyart, o que determinou uma maneira peculiar de utilizar o equipamento de vídeo disponível – o portapack da Sony (câmera que gerava imagens em preto-e-branco, gravadas em fita magnética de ½ polegada em rolo

aberto). A maioria desses vídeos tinha como característica um plano-sequência que registrava a performance ou atitude criativa do artista, realizada com base em um princípio narrativo prosaico – subir os degraus de uma escada, desenhar em um espelho ou folha de papel – ou em muitos casos, surrealista – bordar com agulha e linha nas solas dos pés, mastigar e engolir folhas de jornal, enrolar na face um fio elétrico, entre outras propostas incomuns (MACHADO, 2007, p. 09-10).

O autor atrela o surgimento da vídeoarte no Brasil ao cruzamento do vídeo com suas linguagens e estéticas com o cinema, a dança e as artes. Na concepção de Dubois (2009)

Os únicos terrenos em que foi verdadeiramente explorado em si mesmo, em suas formas e modalidades explícitas, foram o dos artistas (a vídeoarte) e o da intimidade singular (o vídeo familiar ou o vídeo privado, o do documentário autobiográfico (DUBOIS, 2004, p. 69).

Durante o percurso criativo das oficinas, as/os alunas/os praticaram exercícios variados de experimentação com a câmera, músicas e danças objetivando a criação de coreografias que dialogassem com suas vivências cotidianas, com a cultura popular e a educação audiovisual.

Interessante linkar a vídeoarte produzida pela Escola Livre de Cinema a ênfase dada nos objetos, frases, movimentos e estilos trazidos pelas crianças. Pois o conceito de Vídeoarte, surgiu com a iniciativa de Paik de filmar a passagem do Papa pelas ruas.

Na produção da videodança *Montão de Coisas*, produzida pelos instrutores da Escola Livre de Cinema e encenada pelas juventudes de Austin, foi possível introduzirem no vídeo, fragmentos de textos, músicas, coreografias que fazem parte de seus cotidianos, como a música Dança da Vassoura em que os movimentos de varredura do chão são simulados com a presença/ausência da vassoura numa quadra de futebol pixada que remete a várias significações em que o vídeo passa a ser ao mesmo tempo sinônimo de denúncia da precariedade do local e ressignificado pela sua utilização como palco de um “filme”.

Nesta acepção, a linguagem audiovisual é um sistema produzido para ser perceptível ao corpo como um todo, já que sua configuração estimula todos os sentidos do corpo: o olho, o ouvido, o tato, o paladar e o olfato. Isso, porque pretende o despertar do corpo estética e sinestésicamente na medida em que exige o empenho do corpo despertado pelos vários sistemas expressivos em simultaneidade. Ao integrar som e imagem em movimento o cérebro faz a leitura da mensagem por meio do despertar sensorial de todos os sentidos do corpo que atuam em relação, sensibilizados pelo que na teoria semiótica se denomina sincretismo (RIBEIRO, 2013, p 66).

O autor ressalta que a “linguagem audiovisual” envolve todas as partes do corpo possibilitando um estímulo aos cinco sentidos. Ao serem estimuladas dessa forma as

juventudes são levadas a perceberem os elementos estéticos, culturais, históricos que fazem parte de seus cotidianos, criando intercâmbio entre diferentes formas artísticas.

3.3 OFICINA DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

A Oficina de Produção Audiovisual foi um curso de duração de oito semanas, gratuito, voltados para jovens acima de 17 anos com formação em Ensino Médio completo ou em curso. O objetivo do curso é instrumentalizar as/os cursistas sobre as técnicas cinematográficas, produção de vídeos, noções de linguagem cinematográfica, câmera e montagem, aprendizagem sobre roteiros possibilitando às/aos alunas/os a produção de filmes. Segundo dados da página do Facebook da Escola Livre de Cinema a intenção é proporcionar aos estudantes uma “imersão na linguagem cinematográfica”.



Imagem16– Panfleto de divulgação do curso de Produção Audiovisual – Acervo Escola Livre de Cinema

Utilizamos as redes sociais e a internet como instrumentos de pesquisa pois concordamos com o discurso de Santos e Santos (2012) afirmando que

As tecnologias de informação e comunicação potencializaram os espaços tempos de convivência e aprendizagem, principalmente quando levamos em consideração o uso de interfaces interativas, mídias digitais e redes sociais (SANTOS & SANTOS, 2012, p. 163).

No primeiro encontro da Oficina ministrada por Diego Bion, o instrutor criou uma teia com um rolo de barbante, que simbolizava a rede formada pelos estudantes e pelos conhecimentos que seriam partilhados durante os encontros. Concebemos esse laço simbólico como “um modo de articulação de maneiras de fazer, formas de visibilidades dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento” (RANCIERE, 2009, p. 13).

Compreendemos essas “visibilidades” como possibilidades de criações artísticas em que os sujeitos dialogam com as novas tecnologias da informação e comunicação e a concepção de novas ideias e de com/a partir delas criar novas formas de arte entrelaçando as produções audiovisuais e o filme como afirma Migliori (2006) no artigo *O dispositivo como estratégia narrativa*.

A noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens. O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio – do dispositivo – e uma larga falta de controle – dos efeitos e eventuais acontecimentos. Dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e, a esse universo, acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio (MIGLIORI, 2006, p. 5).

Durante as oficinas de Produção Audiovisual os estudantes assistem diversos tipos de filmes como *Ilha das Flores*, *Rua de Mão Dupla*, *Vídeos Cabines São Caixas Pretas* entre outros e leituras de trechos de livros.

Na segunda aula o objetivo é que através de leituras e assistência de filmes os estudantes passem a identificar qual é o tipo de filme e o modo de representação de cada documentário. Durante o terceiro encontro o mediador contou a história do cinema e como a pintura desde os seus primórdios mostra o desejo de expressão do movimento, que mais tarde

passa a ser “capturado” pela câmera, com a mostra do início do cinema com as produções dos irmãos Lumière.

Durante os quartos, quintos encontros começaram a ser desenvolvidos os temas que seriam abordados durante o filme, foi acordado pela turma e pelo mediador que a produção teria como assunto os vendedores ambulantes que trabalham nos trens da Empresa Supervia. A partir desse momento começou a produção do filme *Sobre Trilhos*.

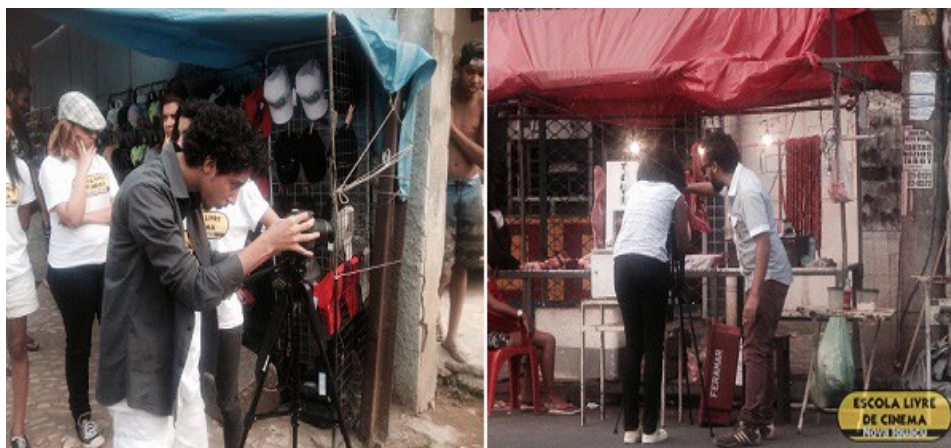


Imagem 17- Oficina de Produção Audiovisual – Acervo Escola Livre de Cinema

O curta-metragem é um documentário sobre os cotidianos de homens e mulheres que vendem mercadorias nos trens urbanos, nele os sujeitos falam de seus cotidianos e as escolhas que levaram a esse tipo de trabalho.

A produção do filme sobre “camelôs” possibilita a compreensão das múltiplas realidades de trabalho das camadas populares, quando as vivências de homens e mulheres pobres são colocadas fora dos espaços de subalternidades tendo a possibilidade de sair do espaço de mutismo a que são subjugadas.

Foi emocionante assistir o documentário no dia do lançamento, pois conheço as pessoas entrevistadas e acredito que iniciativas como a da Escola Livre de Cinema valorizam por meio do registro audiovisual indivíduos que são marginalizados pela sociedade contribuindo para discussões sobre a inserção dos sujeitos no mercado formal de trabalho.

CONCLUSÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Logo no início de meu projeto de pesquisa, fui a uma palestra no Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em que um dos debatedores citou Eduardo Galeano e falou de suas obras e de suas propostas de descolonização explícita em seus textos. E esse processo de descolonização do pensamento norteou a minha busca de outras narrativas que pudessem explicar ou dar conta das multiplicidades culturais presentes na Escola Livre de Cinema.

Mais tarde, lendo *O livro dos abraços* da autoria dele, encontrei esse fragmento citado acima e percebi o quanto esse “me ensina a olhar” estava presente em minha dissertação e termino a pesquisa com uma sensação de indefinição, de continuidade em que as ideias iniciais foram tomadas sucessivamente por outras que se remodelam à medida que se aproximam com o “objeto pesquisado”.

Em minha concepção a Escola Livre de Cinema é um achado brilhante, que se torna um labirinto à medida que coisas novas são criadas, experimentadas e retomadas, o gesto torna-se música, que vira silêncio, que rapidamente vira ação que se desmembra revestindo novos velhos sonhos.

Por isso não cabe uma definição, à medida que a arte criada enraíza-se naquelas presentes na oralidade, na literatura, na música, nos cotidianos da cidade até então submersa no esquecimento, mas que torna-se viva pelas mãos jovens que curiosos pelo manejo da câmera, desvendam novos mundos.

E novas linguagens vão surgindo, com a câmera e o vídeo “impuro por natureza” toma novas roupagens, na tentativa de traduzir o que é “olhado”, mas reinventado pela linguagem e

pelo lugar e assim as/os alunas/os vão transitando entre as multiplicidades implícitas nas realidades cotidianas.

Durante a pesquisa pude perceber o quanto o cinema como arte está presente no cotidiano da Escola Livre de Cinema e as potencialidades que a câmera de vídeo proporciona registrando vivências, realidades e denunciando e ao mesmo tempo criando arte que dialogam com outras manifestações artísticas e culturais.

Compreendi o quanto a escola tradicional pode ser enriquecida quando os estudantes são imersos dentro de universos culturais distantes/ presentes na cidade e o quanto a periferia de Nova Iguaçu enriquece quando adentra seu próprio espaço cultural e usa o vídeo como instrumento de diálogo e crítica.

E o quanto eu como professora constituo-me como um ser cheio de inquietudes que a medida que o conhecimento é apreendido precisa ser remodelado para que vire imagem e transforme-se num filme.

Assimilando que o cinema feito pelas juventudes dentro da Escola Livre de Cinema são novas formas de reolhar o mundo, que possibilita compreender como elas dialogam com as tecnologias dentro dos espaços colaborativos e como as ferramentas audiovisuais podem ser utilizadas como instrumentos na formação de canais interativos que promovam ao mesmo tempo educação, cultura e cidadania.

E finalizo com uma frase de Eduardo Galeano “me ensina a olhar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. **Condição juvenil**. Cidadania/Fundação Perseu Abramo. p. 37-72. Espaços de Juventude. 2005

AGGER, B. **Cultural Studies as Critical Theory**. London/Washington DC: The Falmer Press. 1992.

ALMEIDA, G. **Apostila das Cidades Educadoras**. Disponível em <http://www.geraldoalmeida.com.br/apostila/apostila_de_cidades_educadoras.pdf> Acesso 16 de jun. 2014.

ANTONY, N. **Juventude e periferia: hip hop e política na Baixada Fluminense**. 2007. Disponível em http://www.pucRio.br/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/soc/soc_natasha_bianco_antony.pdf Acesso 01 jul. 2014.

AZEVEDO, J. **A educação como política pública**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. **A juventude nos caminhos da ação pública**. São Paulo: Perspectiva, 2004. vol. 18, n. 4 (p. 8-19).

BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução de Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD- LISE-FE/UFRJ, 2008.

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

_____. **Linha de passe: juventudes e os jogos da vida.** RETTA, Vol. I, n. 02, p.151-163, Jul./dez., 2010.

BERNET, J. **Ciudades educadoras: bases conceptuales.** In: ZAINKO, Maria A. S. (org). Cidades Educadoras. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL TECNOLÓGICO. **Sábados azuis: histórias de um Brasil que dá certo.** Rio de Janeiro. TV Brasil, 30 de outubro 2010. Programa de TV. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/sabadosazuis/episodio/escola-livre-de-cinema-0>> Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres.** Brasília: Cortez, 1981.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTOS, V. C. **Recepção e TV a cabo: a força da cultura local.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

BRUM, E. **Manifesto da antropofagia periférica.** In. Os novos antropófagos. Revista Época. Abril. 2007, p. 1. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI58218-15228,00-OS+NOVOS+ANTROPOFAGOS.html>>. Acesso 13 dez 2014.

BORGES, J. L. **Esse ofício do verso.** Tradução de J. M. Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOURDIEU, P. A **“juventude” é apenas uma palavra?- questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, E. F. **Meio ambiente e direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2008.

CHARNEY, L., & SCHWARTZ, V. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTINHO, L. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. 60 horas / Laura Maria Coutinho. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

DEMENEISTEIN, G. **Entrevista: muito além dos muros da escola**. Disponível em: <<http://www2.brasilprev.com.br/empresa/saladeimprensa/releases/Paginas/EntrevistaGilbertoDimenstein.aspx>> Acesso em: 18 jun. 2014.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 24, 2003.

DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. **Videoarte**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3854/videoarte>> Acesso em: 03 jun. 2014.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANCO, M. **O cinema jamais foi mero entretenimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/o-cinema-jamais-foi-e-ou-sera-mero-entretenimento>> Acesso em: 03 jun. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAWRYSZEWSKI, A. **Olhares sobre narrativas visuais**. Niterói: Editora da UFF, 2011.

GADOTTI, M. **A Escola na Cidade Que Educa**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM EDITORES, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1963.

GOLDING e FERGUSON. **Cultural Studies in question**. SAGE Publications Ltda, 1997.

GOMES, P. E. S. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRAZINOLI, H., HAMBURGER, S. **Produções curtas, médias e longas**. Portal Tela Brasil. Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/41>>

Acessado em: 25 jun. 2014.

HALL, S. **Da Diáspora. Identidades e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Álvares, Francisco Rüdger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG / Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Identidade cultural e diáspora.** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996.

HAMBURGER, E. **Violência e pobreza no cinema brasileiro recente.** Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n.78, p. 113-128, jul. 2007.

LAVINAS, L. **Programa Bairro-Escola o fracasso de uma boa ideia.** 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade. O normal, o diferente e o excêntrico.** In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

YÚDICE, G. **Ação social, mudança cultural.** Artigo de George Yúdice. Jornal O globo, Rio de Janeiro, 15 mar 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2014/03/15/acao-cultural-mudanca-social-artigo-de-george-yudice-527641.asp>> Acesso em: 07 out 2014.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MAGNANI, J. G. **Trajetos e trajetórias.** Revista Sexta-Feira, São Paulo, v.8, p.30-44, 2006. Disponível em: <<http://www.esteticasdaperiferia.org.br/textos/magnani-jose-guilherme-%E2%80%93-trajetos-e-trajetorias>> Acesso em: 05 fev. 2014.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MIGLIORI, C. **O cinema como estratégia narrativa.** Revista Acadêmica de Cinema. N. 3. 2005.

MIRANDA, L. **Subjetividade: a (des) construção de um conceito**. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MOREIRA, W. W. **Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa**. Revista bras. Ciência e Movimento. 2003; 11(3): p. 85-90.

MONTEIRO, L. A. **Baixada Fluminense - identidade e transformações: estudo de relações políticas na Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

PINHEIRO, **Jovens da Baixada fazem releitura de grandes artistas**. In: Jornal O Globo. Edição 1, 23 de maio de 2013.

SAID, E. **Orientalismo: o oriente como um invenção do Ocidente**. Rio de Janeiro: Cia de Letras, 2003.

SANTAELLA, E. **Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, Visual, Verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica à imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, G. **O audiovisual nas periferias brasileiras: fatores para o desenvolvimento da produção**. Cadernos Cenpec Nova série 2.2 (2012).

STROZENBERG, I. **Da periferia**. Disponível em: <<http://oinstituto.org.br/?p=1196>> Acesso em: 02 out 2014.

O GLOBO. **Jovens da Baixada fazem releituras de grandes artistas.** Jornal O Globo. Rio de Janeiro, 23 mai. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/jovens-da-baixada-fazem-releituras-de-grandes-artistas-8492641>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PASSOS, P.; DANTAS, A.; MELLO, M. (Orgs.). **Política cultural das periferias: Práticas e indagações de uma problemática contemporânea.** 1. ed. Assis: Gráfica Storbem, 2013.

PERUZZOLO, A. C. **A circulação do corpo na mídia.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 1998.

PIRES, G. D. L. **Cultura esportiva e mídia: abordagem crítico-emancipatória no ensino de graduação em educação física.** In: BETTI, M. **Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas.** São Paulo: Hucitec, 2003.

PIRES, E. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** Educ. Pesquisa. 2010, vol.36, n.1, pp. 281-295. ISSN 1517-9702.

PRYSTHON, A. **Metrópoles latino-americanas no cinema contemporâneo.** In: PRYSTHON, A. (Org.) **Imagens da cidade: espaços urbanos na comunicação e cultura contemporâneas.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política.** Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

RESTREPO, E. **Estudios Culturales em América Latina.** Revista de Estudos Culturais. São Paulo. Junho, 2014.

ROQUETTE PINTO, E. **O Instituto Nacional de Cinema.** In: Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, Ano VII, março, 1944.

ROSO, A. et al. **Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero.** Psicologia e Sociedade. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200005

&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19 fev. 2015.

RUBIM, A. A. C. **Políticas culturais do governo Lula/Gil: desafios e enfrentamentos.**

Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 31(1): 183-203 (2008).

_____. **Políticas culturais e novos desafios.** Matrizes, 2(2): 93-115 (2009).

SOUZA, G. **O audiovisual nas periferias brasileiras: fatores para o desenvolvimento da produção.** Cadernos Cenpec Nova série 2.2 (2012).

STROZENBERG, I. **Da periferia.** Disponível em: <http://oinstituto.org.br/?p=1196>. Acesso em 02 out. 2014.

URRESTI, M. e MARGULIS, M. **La juventude es más que una palabra – Ensayos sobre cultura y juventud.** 3. ed. Buenos Aires, 2008.

VIANNA, H. **Paradas do sucesso periférico.** Revista Sexta Feira, nº 8. 2006. Editora 34. Disponível em <http://www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/m_num8.htm>. Acesso 20 mai. 2014.

VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. P. **Culturas Juvenis, Cotidianos e Currículos.** Currículo sem Fronteira, v. 7, n. 2, jul/dez 2007. p. 7-20 (2007).

YÚDICE, G. **Ação social, mudança cultural.** Jornal O globo, Rio de Janeiro, 15 mar 2014.

ZANETTI, D. **Cenas da Periferia: Representações e Discursos em Produções Audiovisuais “Periféricas”.** 2008. Disponível em:

<<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14458.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2015.

_____. **O cinema de periferia. Narrativas do cotidiano, visibilidade e reconhecimento social.** 2010. 291f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea). Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. UFBA, Bahia.